

Arbeid med mangfold, identitet og medborgerskap i engelskfaget gjennom kritisk literacy-praksis

Silje Normand

Særtrykk fra Dembra-publikasjon nr. 4

Arbeid med mangfold, identitet og medborgerskap i engelskfaget gjennom kritisk literacy-praksis

Silje Normand



INNLEDNING

Denne artikkelen handler om tilnærminger til arbeid med mangfold, identitet og medborgerskap i engelskfaget gjennom kritisk literacy-praksiser. Artikkelen presenterer et utvalg undervisningsressurser og aktiviteter for arbeid med slike perspektiver i engelskfaget, både i grunnskolen og i lærerutdanningen. Den bygger på et emne i lærerutdanningen som introduserer lærerstudentene til forskjellige rammeverk for kritisk literacy, og ber dem reflektere rundt spørsmål om mangfold, posisjonering, stemme (*voice*), tilgang (*access*) og agens (*agency*) i engelskspråklige tekster og undervisningskontekster. I emnet utforsker lærerstudentene et utvalg globale barne- og ungdomslitteraturtekster, samt måter å arbeide med disse i engelskundervisningen, for å anspore eller oppfordre elevene sine til å reflektere kritisk, stille spørsmål ved etablerte normer og bli bevisst på hvordan tenkningen og holdningene deres påvirkes av omgivelsene og tidligere erfaringer. Lærerstudentene foreslår deretter ytterligere globale litteraturtekster til bruk i engelskundervisningen, utvikler undervisningsopplegg som legger

til rette for utviklingen av kritisk literacy, og reflekterer over muligheter og barrierer for slike undervisningspraksiser i sine fremtidige klasserom.

Artikkelen er organisert rundt følgende elementer: Først vises det til hvordan Dembra-perspektiver gjenspeiles i den nye læreplanen i engelsk (LK20), og deretter gis det en oversikt over hovedprinsippene for kritisk literacy. Artikkelen tar så for seg ulike tilnærminger til arbeid med Dembra-perspektiver i engelskfaget gjennom kritisk literacy-praksiser, blant annet gjennom litteraturtekster som tematiserer samfunnsutfordringer, arbeid med identitetstekster, motnarrativer og migrasjonslitteratur, utforskning av dramatablå for å mediere kritisk literacy, og bruk av refleksjonsverktøy for elever og lærere. Til slutt viser artikkelen hvordan kritisk literacy-praksiser i skolen og i lærerutdanningen er egnet til å ta opp problemstillinger knyttet til marginalisering, gruppefiendtlighet, inkludering, kritisk tenking og demokratisk medborgerskap.

DEMBRA-PERSPEKTIVER I LÆREPLANEN I ENGELSK (LK20)

I det oppdaterte teoretiske og vitenskapelige rammeverket for Dembra skriver Lenz og Nustad (2016) at «Dembras utgangspunkt er at fordommer og gruppefiendtlighet best forebygges gjennom skolens arbeid med inkluderende skolekultur, demokratisk kompetanse og kritisk tenkning» (Lenz & Nustad, 2016, s. 49). Dembras tilnærming kan oppsummeres i fem hovedprinsipper for forebygging av gruppefiendtlighet, som er (1) deltakelse og demokrati mot diskriminering (2) kunnskap, kritisk tenkning og nysgjerrighet, (3) interkulturell kompetanse (mangfoldskompetanse), (4) eierskap og forankring, og (5) skolen som helhet (Lenz & Nustad, 2016, s. 62).¹ Mens arbeid med demokrati og medborgerskap oftest har blitt prioritert i fag der disse synliggjøres direkte gjennom kompetansemål, understreker Dembras teoretiske rammeverk viktigheten av å arbeide med Dembras faglige perspektiver på tvers av alle skolefag (Lenz & Nustad, 2016, s. 57).

Flere av Dembras hovedprinsipper reflekteres i den nye læreplanen i engelsk (LK20), deriblant deltakelse, kunnskap, kritisk tenkning, nysgjerrighet, interkulturell kompetanse og mangfoldskompetanse. Mens åpenhet for forskjellige kulturelle perspektiver også var tydelig i den tidligere læreplanen i engelsk (LK06), er dette enda sterkere vektlagt i den nye læreplanen, som introduserer uttrykkene *interkulturell forståelse* og *interkulturell kompetanse*, samt det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Overensstemmelsen med Dembras konseptuelle grunnlag er tydelig i fagets relevans og sentrale verdier, der det fremheves at engelskfaget er et sentralt fag for «kulturforståelse, kommunikasjon,

danning og identitetsutvikling» (KD, 2019, s. 2). Her understrekes det at engelskfaget skal utvikle elevenes forståelse av at deres oppfatning av verden er kulturavhengig, at utviklingen av en slik bevissthet kan åpne for nye måter å tolke verden på, og at dette kan bidra til å forebygge fordommer. Den viktige rollen engelskfaget kan spille i forebyggingen av fordommer gjentas under det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap.

Åpenhet for kulturelt og språklig mangfold, og viktigheten av å utvikle forståelse for forskjellige perspektiver, kommer tydelig frem i læreplanen for engelsk. Læreplanen fremmer kommunikasjon på tvers av ulike bakgrunner og har som mål å utvikle elevenes interkulturelle forståelse av ulike «levemåter, tenkemåter og kommunikasjonsmønstre» (KD, 2019, s. 2). Den påpeker at det å utforske ulike levemåter, tenkesett og samfunnsforhold gjennom engelskspråklæring kan åpne for nye perspektiver på en selv og andre, som er et nøkkelprikk i teorier om både interkulturell kompetanse og kritisk literacy (Bland & Mourao, 2017; Short, 2009; Barrett & Byram, 2022).

Et av kjerneelementene i engelskfaget er «Møte med engelskspråklige tekster», med et utvidet tekstbegrep som omfatter muntlige og skriftlige tekster i trykte, digitale, grafiske, kunstneriske og multimodale formater. Gjennom arbeid med slike tekster skal elevene utvikle kunnskaper om og erfaringer med språklig og kulturelt mangfold, deriblant innsikt i urfolksperspektiver (KD, 2019, s. 3). Læreplanen understreker dermed viktigheten av å introdusere ulike globale tekster som utvider tilfanget av perspektiver og stemmer som kommer til orde i språkundervisningen. Dette vil ikke bare kunne

¹ Se også <https://dembra.no/no/dembras-faglige-grunnlag/>

åpne for ulike kulturelle perspektiver, slik at elevene kan se «sin egen og andres identitet i en flerspråklig og flerkulturell sammenheng» (KD, 2019, s. 3), men kan også bidra til at en større andel av elevene vil kunne se seg selv reflektert i undervisningsmaterialet (Bishop, 1990; Tschida et al., 2014). Den eksplisitte inkluderingen av slike idéer i læreplanen i engelsk kan ytterligere motivere engelsklærere til å skape rom for Dembras faglige perspektiver i egen undervisningspraksis. En måte å gjøre dette på er gjennom bruk av kritisk literacy-tilnærminger i engelskundervisningen.

KRITISK LITERACY

Kritisk literacy fokuserer på temaer som makt, normativitet og representasjon i tekster og tekstpraksiser med mål om å inspirere til sosial rettferdighetsorientert handling. Innen kritisk literacy gis tekst en utvidet betydning, der alt fra klasseromskontekster til hverdagsgjenstander som vannflasker (Janks, 2014) eller Bratz-dukker (Lewison et al., 2015) kan betraktes som tekster for analyse og kritikk. Kritisk literacy etterstreber et 'rettferdighetsorientert medborgerskap' (Vasquez et al., 2013; Westheimer & Kahne, 2004) der kritikkyndige individer ikke bare engasjerer seg i sosiale praksiser for å endre samfunnet, men samtidig «understand (and are able to critique) their own complicity in maintaining the status quo» (Vasquez et al., 2013, s. 8). I følge Vasquez, Janks, og Comber bør kritisk literacy ikke ses som et separat tema, men heller som «a lens, frame, or perspective for teaching throughout the day, across the curriculum, and perhaps beyond» (Vasquez et al., 2019, s. 306).

Det finnes et mangfold av definisjoner, rammeverk og modeller for kritisk literacy (f.eks. Janks, 2010, 2014; Lewison et al., 2002; Lewison et al., 2015; McLaughlin & DeVoogd, 2004; Yoon, 2016). I de

fleste av disse er det en bevissthet om maktforhold (Fajardo, 2005; Janks, 2010) og de sosiopolitiske dimensjonene ved literacy (Freire, 1970). Etter å ha gjennomgått de mange definisjonene av og rammeverkene for kritisk literacy i forskningslitteraturen, kategoriserte Lewison, Flint og van Sluys (2002) de forskjellige tilnærmingene i fire beslektede dimensjoner ved kritisk sosial praksis som de kalte: (1) «disrupting the commonplace», (2) «interrogating multiple perspectives», (3) «focusing on sociopolitical issues», og (4) «taking a stand and promoting social justice».

Disrupting the commonplace, eller å utfordre det vi tar for gitt, innebærer å se hverdagen med nye briller (Lewison et al., 2002, s. 383) ved å stille spørsmål ved vanlige antakelser, rutiner, vaner og trosoppfatninger, og ved å problematisere rollen de spiller i å opprettholde status quo. Denne dimensjonen understreker at ingen tekst er nøytral, og at alle tekster inngår i og formes av ideologier. Den retter oppmerksomheten mot mennesker og ideer som vanligvis ikke er representert i den tradisjonelle skolekulturen, og tar i betraktning stemmer som er brakt til taushet eller marginalisert i en tekst.

Interrogating multiple perspectives, eller å utforske ulike synspunkter, innebærer å sette seg i andres sted og vurdere andre perspektiver enn ens egne. Lærere kan arbeide med denne dimensjonen ved å bruke «multi-view» bøker, som for eksempel barneromanen *Wonder* eller den postmoderne bildeboka *Voices in the Park*, der de samme hendelsene er gjenfortalt fra forskjellige karakterers synsvinkler, eller ved å sette sammen kontrasterende tekstsett om et emne. Tekstsett består av en samling bøker og andre ressurser som gir divergerende eller motstridende perspektiver, og kan inneholde bilder, videoer, sanger, kart og ekspertbesøk i klasserommet (Vasquez et al., 2013, s. 69–71).

Focusing on sociopolitical issues, eller å fokusere på sosiopolitiske problemstillinger, går ut over det å gjøre seg opp individuelle meninger, og legger vekt på hvordan maktforhold, sosiopolitiske systemer og språk former oppfatningene, handlingene og responsene våre. Dimensjonen innebærer å vurdere institusjonelle regelverk og praksiser, og skape bevissthet om maktstrukturene i samfunnet som reproducerer privilegier og fremmer marginalisering.

Taking a stand and promoting social justice, eller å ta standpunkt og fremme sosial rettferdighet, trekker på kunnskapen tilegnet gjennom de tre andre dimensjonene for å kunne skape sosial endring. For mange er dette kjernen av kritisk literacy. Dimensjonen vektlegger læreren og eleven som handlende agenter og forutsetter *praxis* – refleksjon over og handling overfor verden for å kunne transformere den (Freire & Macedo, 1987).

Disse fire dimensjonene ved kritisk sosial praksis har siden blitt innlemmet i en utvidet undervisningsmodell for kritisk literacy: Lewison, Leland og Harste (2015) sin «Instructional Model of Critical Literacy» inkluderer samhandlingen mellom (1) personlige og kulturelle ressurser, (2) kritiske sosiale praksiser (de fire dimensjonene), (3) kritisk innstilling, (4) bevegelse mellom det personlige og det sosiale, og (5) utdanningskontekst. Denne instruksjonsmodellen bygger på kritiske pedagogiske praksiser som inkluderer elevaktive læringsaktiviteter som tar utgangspunkt i elevenes liv og interesser, og som gir elevene muligheter til å uttrykke seg om sosialpolitiske spørsmål, påvirke skolepolitikken og engasjere seg i sosial handling (*social action*). Kritisk pedagogikk handler også om å oppmuntre til delt myndighet i klasserommet, velge tekster og temaer som er relevante for elevenes liv, og gi rom for elevenes stemmer.

TILNÆRMINGER TIL ARBEID MED DEMBRA-PERSPEKTIVER GJENNOM KRITISK LITERACY-PRAKSIS

Under presenteres et utvalg undervisningsressurser og aktiviteter for å arbeide med Dembra-perspektiver i engelskfaget i lys av kritisk literacy-praksis.

Arbeid med global barne- og ungdomslitteratur

I engelskundervisningen kan man adressere Dembras perspektiver ved å introdusere litteratur som tematiserer rasisme og migrasjonshistorier, for eksempel grafiske romaner og bildebøker som *Maus* (antisemittisme), *Persepolis* (islamofobi), *American Born Chinese* og *They Called Us Enemy* (antiasiatisk rasisme), *Not My Idea: A Book About Whiteness* (hverdagsrasisme), *The Island* (xenofobi) og *The Rabbits* (kolonisering og urfolksperspektiv). Ved å inkludere slike tekster kan man skape bevissthet om stereotyper og åpne for refleksjoner rundt gruppebaserte fiendtlighetsfortellinger (*hostility narratives*) (Chun, 2009). Tilhengere av kritisk literacy poengterer også viktigheten av å introdusere litteratur som presenterer motnarrativer til hegemoniske diskurser om annengjøring, og som beveger seg vekk fra mangelperspektiver på minoritetserfaringer (Lewison et al. 2015; Solórzano & Yosso, 2002). Solórzano og Yosso (2002) definerer motnarrativer eller motfortellinger som «a method of telling the stories of those people whose experiences are not often told» (s. 32), ofte ved å trekke på ukjente innfallsvinkler og ved å fremheve et ressursperspektiv på de levde erfaringene. Eksempler på slike tekster er *When Stars are Scattered* og *Sea Prayer*, som setter immigrantenes stemmer i forgrunnen og fremhever medmenneskelighet og motstandsdyktighet (*resilience*) i møte med motgang. Slike tekster legger vekt på menneskelige fellestrekk fremfor forskjeller og ansporer elevene til å søke etter sine egne refleksjoner, eller speilbilder, i teksten (Bishop, 1990).

Flerkulturelle bildebøker og identitetstekster

When children cannot find themselves reflected in the books they read, or when the images they see are distorted, negative, or laughable, they learn a powerful lesson about how they are devalued in the society of which they are a part (Bishop, 1990, s. 557).

Bishops velkjente metafor av bøker som spill indikerer at leseren ser noe av seg selv gjenspeilt i teksten, enten det er i form av identitet, kultur eller erfaringer. Å se seg selv rettfærdig representert i tekster, er å se seg selv validert som en del av et større fellesskap av delte erfaringer. For å unngå etnosentrisme, argumenterer Bishop, må lesere oppleve både bøker som gjenspeiler deres egne liv, og bøker som er vinduer inn til andres liv (Bishop, 1990; Tschida et al., 2014). Ifølge Bishop (2012) har alle barn «a right to books that reflect their own images and books that open less familiar worlds to them» (s. 9).

Nøkkelkompetanser innenfor både interkulturell kompetanse og kritisk literacy er evnen til å vurdere flere perspektiver, også sitt eget, og å utvikle empati for andre. Stadig mer litteratur har fremhevet potensialet fler-kulturelle bildebøker har til å stimulere til slike perspektiver (f.eks. Bland, 2016; 2022; Dolan, 2014; Ommundsen et al., 2021; Short, 2009), og gitt praktiske eksempler på hvordan de kan innlemmes i engelskundervisningen.² Gjennom å lese litteratur som skildrer mangfold, gis elevene muligheten til å trenge under overflaten og fordype seg i hvordan andre mennesker føler, lever og tenker rundt om i verden. Men for at barn skal kunne engasjere seg i forskjellige kulturelle perspektiver, er det

viktig at de først blir bevisst sitt eget ståsted. Pedagogiske aktiviteter som kan fremme en slik bevissthet, kan være å tegne «kulturelle røntgenbilder» (Short, 2009), der kulturtrekk som er tydelige for andre plasseres på utsiden av kroppen, mens personlige verdier og trosoppfatninger som ofte forblir usynlige plasseres inni hjertet. Et annet eksempel er kart over «livsreiser», hvor man merker av viktige livshendelser (Short, 2009). Elevene kan også utforske bildebøker som tematiserer identitet, for eksempel *The Name Jar, My Name is Yoon, My Name is Bilal* eller *Red: A Crayon's Story*. Men som alle andre tekster kan også fler-kulturelle bildebøker formidle ideologier som privilegerer noen og marginaliserer andre. Når lærerne skal velge ut litteraturtekster til engelskundervisningen, bør de derfor være bevisste på at fler-kulturelle tekster også kan fremme assimilasjonsideologi (som favoriserer tilpasninger til majoritetskulturen) (Alter, 2016; Yoon, 2010).

Vellykket engelskundervisning skaper miljøer som bekrefter de individuelle identitetene til engelskspråkelevne, samtidig som den anerkjenner og bygger på den språklige og kulturelle kapitalen til en stadig mer mangfoldig, heterogen, flerspråklig og fler-kulturell elevmasse (Cummins, 2005; Krulatz, Dahl & Flognfeldt, 2018). En måte å gjøre dette på er gjennom identitetstekster, som er positive utsagn elevene deler om seg selv, i skriftlige, muntlige, visuelle, musikalske, dramatiske eller multimodale kombinasjoner, og som inkluderer hele repertoaret av elevenes språk (Cummins, 2005). Elevene får ofte fritt velge tema for identitetstekstene sine, noe som åpner for å velge temaer som er relevante for livene

2 For praktiske retningslinjer for hvordan man kan utvikle interkulturelt medborgerskap gjennom bildebøker, se ICEGuide Handbook og ICEKit undervisningspakker, som er utarbeidet av Erasmus+ prosjektet for strategisk partnerskap, ICEPELL: Intercultural Citizenship Education through Picturebooks. <https://icepell.eu/>. For engelskspråklige bildebøker og digitale undervisningsopplegg som fremmer diversitet og tar opp globale problemstillinger, se PEPELT (Picturebooks in European Primary English Language Teaching). <https://pepelt21.com/>

deres, eller av spesiell interesse for dem. Deretter kan elevenes identitetstekster utstilles og deles med klassekamerater, lærere og foreldre. Å ta i bruk slike aktiviteter er i tråd med Dembras anbefaling om at alle elever skal oppleve å føle seg anerkjent og verdsett i løpet av skolegangen (KKS & Dembra, 2021).

Migrasjonslitteratur og motnarrativer

Når de arbeider med temaet migrasjon, kan lærere introdusere migrasjonslitteratur som tilbyr motnarrativer til dominerende fortellinger om «flyktningproblemet», og som inviterer leserne til å betrakte migrasjonsreiser fra et annet perspektiv. Eksempler på slike tekster er *When Stars are Scattered* (2020), *Illegal* (2018), *The Arrival* (2006) og *Sea Prayer* (2018). I den grafiske romanen *When Stars are Scattered* inviteres leseren i noen passasjer til å stå sammen med (*stand with*) de to unge flykningsbrødrene i Dadaab Refugee Camp, slik at de ser scenene fra deres perspektiv, og oppmuntrer dermed til en demontering av oss/dem binariteten (Habegger-Conti, 2021). I den grafiske romanen *The Arrival*, bestående av en serie ordløse bilder av en surrealistisk verden, gjenspeiler mangelen på tekst i romanen migrantens mangel på språk i det nye landet, mens de ukjente formene og gjenstandene leserne møter i romanen, kan gi dem den samme følelsen av forvirring og ekskludering som migranter kan oppleve når de ankommer et nytt land. Som et ledd i arbeidet med migrasjonstekster og migrasjonsperspektiver, kan elevene også se på en 360° VR-video fra *The Guardian*³ som plasserer seerne inni kroppen til en asylsøker, slik at de kan dele erfaringen av å møte ukjente synsinntrykk og lyder i en London-gate om natten, og den intense utspørringen under asylintervjuet (for bruk av VR-teknologi

(virtuell virkelighet) i lærerutdanningen, se Faye, 2020). *The Guardians* 360° VR-video er basert på intervjuer med immigrasjonsadvokater og asylsøkere fra tolv land, og stemmene er lest inn av ekte asylsøkere. Ved å gi seerne samme synsvinkel som en asylsøker som prøver å navigere immigrasjonssystemet, gjør videoen det mulig for dem å ta del i usikkerheten man føler når man er midt inne i den ukjente prosessen med å søke asyl.

Et spesielt sterkt motnarrativ som adresserer den syriske flyktningkrisen i 2015, er Khaled Hosseini's *Sea Prayer*. Denne korte, poetiske, illustrerte boka er inspirert av de hjerteskjærende bildene av lille Alan Kurdi, som ble funnet livløs på en strand i Tyrkia i 2015, men er skrevet som en fars hvisket bønn til sin sønn kvelden før reisen som vil endre livene deres. I stedet for å fokusere på konsekvensene av den farefulle reisen, inviteres leserne til å dele guttens barndomsminner, og farens håp og drømmer om et liv langt borte fra konflikter. Gjennom denne teksten ønsket Hosseini, som er goodwill-ambassadør for FNs høykommissær for flyktninger (UNHCR), å hylle de millionene av mennesker over hele verden som blir fordrevet fra hjemmene sine, med forfatterinntektene fra boka donert i sin helhet til finansiering av flyktninghjelp. Før de leser *Sea Prayer* og ser på den illustrerte 360° VR-videoen⁴, kan man be lærerstudentene gjengi hva de husker å ha sett eller hørt om den syriske flyktningkrisen i 2015, og hvorvidt de husker bildene som ble gjengitt i aviser og på sosiale medier over hele verden i september 2015. Deretter kan studentene se på et utvalg artikler og på en video fra *The Times*⁵ som beskriver hvilken makt disse bildene hadde til å sette i gang endringer og skape større engasjement

3 Limbo: A virtual experience of waiting for asylum - Guardian VR - 360 video: <https://youtu.be/AyWLvrWBKHA>

4 Sea Prayer: A 360 illustrated film by award-winning novelist Khaled Hosseini: <https://youtu.be/LKBNEEY-c3s>

5 Alan Kurdi's Story: Behind the most heart-breaking photo of 2015: <https://time.com/4162306/alan-kurdi-syria-drowned-boy-refugee-crisis/>

(om enn midlertidig) under flyktningkrisen, men som også påpeker de etiske dilemmaene ved å bruke dem (Snow, 2020). Videoen avslutter med å vise tidligere familiebilder av Kurdi-familien og spør om det er riktig at det siste bildet av Alan Kurdi skal være den eneste historien som blir fortalt om ham.

Etter at de har lest og arbeidet med utvalgte tekster om migrasjon, kan man be lærerstudentene vurdere disse tekstene i lys av tidligere narrativer de har møtt, og reflektere videre over effekten det å ha en «single story» (Adichie, 2009) om migrasjon kan ha på å opprettholde stereotyper. Som Tschida, Ryan og Swenson Tinkor argumenterer: «it is only by disrupting single stories with narratives told from other perspectives that we form a more nuanced picture of the people, issues, or ideas at hand» (Tschida et al., 2014, s. 4). Det å ta med tekster som fører ulike levde erfaringer (*lived experiences*) av migrasjon inn i engelskundervisningen, kan åpne for refleksjoner om hvilke stemmer og perspektiver som oftest blir hørt, og reiser større sosiopolitiske spørsmål om hvem som får rett til å fortelle den definitive historien. Slike refleksjoner peker på hvor viktig det er at lærere tar med motnarrativer i språkundervisningen, og at de foretar et variert og rettferdig utvalg av litteraturtekster (Tschida et al., 2014).

Kritisk-performative praksiser

Arbeid med å utvikle elevenes multiperspektivitet og evne til å problematisere makthierarkier innenfor språklæring har også tatt i bruk dramapedagogiske metoder, deriblant Boals «De undertryktes teater» (2002). I Norge har verdien av Boals teaterpraksiser som fremmer kritisk tenking og interkulturelt medborgerskap og engasjement blitt utforsket på tvers

av grunnskole, videregående og høyere utdanning (Greenwood & Sæbø, 2015; Lenz & Moldrheim, 2019; Normand & Savić, 2018; Sæbø et al., 2017).⁶

En metode som har blitt anvendt med hell i ulike språkundervisningskontekster, er arbeid med stillbilder/frysbilder eller dramatablåer. I dramakonvensjonen tablå bruker deltagerne kroppene sine til å skape et tredimensjonalt stillbilde av et frosset øyeblikk i tid som kan «navigeres og fortolkes av andre» (Branscombe & Schneider, 2013, s. 96, oversettelse fra engelsk). Når dramatablået først er dannet, kan denne «dynamiseres» ved å tilføye bevegelser eller ved å få deltagerne til å uttrykke fraser, tanker og følelser som oppleves i dette øyeblikket, gjennom prosesser kjent som «voice-over» og «thought-tracking» (tankesporing) (Boal, 2002; Baldwin, 2012). For å oppmuntre til samarbeidslæring og kollektive refleksjoner under dramatablå-aktiviteten, kan deltagerne utenfor tablået velge å erstatte en deltager inni tablået og foreslå ytterligere fraser, tanker og følelser. De kan også velge å uttrykke sine forslag fra utenfor tablåbildet. Dramatablå-arbeidet er dermed både individuelt og kollaborativt.

Flere studier har fremhevet hvordan Boals bilde-teater kan legge til rette for kritisk arbeid med skjønnlitterære og sakpregede tekster på tvers av språkundervisningskontekster. Rozansky og Santos (2009; 2015) brukte Boals bildeteater for å engasjere tredjeklasseelever i kritiske refleksjoner rundt bildebøker som tematiserte samfunnsutfordringer, mens Rozansky og Aagesen (2010) gjennomførte en aksjonsforskningsstudie med tekstsett (temabaserte tekstsamlinger) og bildeteater for å fremme åttendeklassingers kritiske forståelse. I begge

6 For bruk av Boals forumteater for å støtte refleksjon i lærende profesjonsfelleskap eller i klasseromskontekster, se Lenz & Moldrheim, 2019; for Boals bildeteater i lærerutdanningen, se Normand & Savić, 2018.

studiene representerte elevene sin kritiske forståelse av sosiale problemstillinger gjennom dramatablåer, noe som både utløste empati og inspirerte til kritiske diskusjoner om samfunnsutfordringene som tekstene tok opp. Studiene ønsket å motvirke mangelperspektiver knyttet til minoritets elever fra familier med lav sosioøkonomisk status, og viste til hvordan bruken av bildeteater medierte elevenes kritiske forståelse av tekst, og at elevene beholdt denne kritiske innstillingen også etter øktene med bildeteater var over.

Boals bildeteater kan også legge til rette for refleksjoner rundt levde erfaringer, enten det er i lærerutdanningen, i videregående opplæring eller i grunnskolen (se også Brekkes bidrag i denne publikasjonen). I kritisk literacy-emnet deltar lærerstudentene i en kritisk-performativ økt etter de har vært tre uker i praksis. I løpet av den seks timers økten utforsker lærerstudentene ulike måter drama kan mediere elevers kritiske tekstkompetanse, før de så reflekterer over egne praksiserfaringer gjennom dramatablåarbeid. Lærerstudentene diskuterer først flere artikler som belyser affordansene, altså egenskapene ved dramatablåer som bidrar til å engasjere elever og lærere i kritiske refleksjoner (Branscombe & Schneider, 2013; Rozansky & Aagesen, 2010; Rozansky & Santos, 2009; Harman & Smagorinsky, 2014). Deretter tar de selv del i et kritisk-performativt undervisningsopplegg inspirert av Branscombe og Schneiders (2013) studie om affordansene av dramatablåer for å mediere lærerstudentenes praksiserfaringer som både (1) huskede hendelser og (2) projiserte muligheter. Lærerstudentene deles i grupper på tre til fire studenter og gis følgende instruksjoner:

1. Reflekter individuelt over et viktig moment/en viktig hendelse fra praksisperioden din.
2. Del dette momentet/denne hendelsen med gruppen din.

3. I gruppen, bli enige om én hendelse som dere ønsker å representere.
4. Lag et dramatablå basert på hendelsen slik den var.
5. Lag et dramatablå av hendelsen slik dere ønsker den hadde vært.

Etter å ha diskutert praksiserfaringene og øvd seg på de utvalgte tablåene i grupper, presenterer hver gruppe begge dramatablåene for resten av klassen. Etter hvert dramatablå får klassen mulighet til å utforske dramatablået gjennom «dynamisering» og «tankesporing», noe som åpner for rike diskusjoner om konfliktsituasjoner opplevd i praksis, og refleksjoner rundt hvordan disse kan håndteres annerledes i fremtiden. I refleksjonsloggene etter økten bemerket lærerstudentene at det å fysisk ta på seg forskjellige roller i dramatablåene ga dem ny innsikt i både elev- og lærerperspektiver, og en dypere forståelse av de mulige underliggende strukturelle årsakene bak konfliktsituasjonene. I tråd med Branscombe og Schneider (2013) erfart det at dramatablåarbeidet støttet oppunder lærerstudentenes refleksjoner og oppmuntret til aktivistiske holdninger. Dramatablåarbeidet kan også tilpasses andre språklæringskontekster, for eksempel ved at barne- og ungdomsskoleelever utforsker sine interkulturelle møter og erfaringer med språklæring gjennom tablårepresentasjoner og medierte klasseromsdiskusjoner.

Å trekke på kroppsliggjorte praksiser (*embodied practices*) som dramatablå, og språkelevers, lærerstudenters eller læreres levde erfaringer, fremmer kritisk refleksjon og kan, ved å fysisk gjenskape/legemliggjøre opplevde situasjoner, øke bevisstheten om andres perspektiver, verdier og holdninger. Et slikt arbeid er i tråd med anbefalinger om at estetiske læringsprosesser i økende grad tas i bruk for å

fremme utviklingen av elevers demokratiske kompetanse og deres muligheter for deltakelse og inkludering (KKS og Dembra, 2021; Storsve et al., 2021; Sæbø et al, 2017). Ytterligere refleksjonsverktøy for å fremme utviklingen av interkulturell, demokratisk og medborgerlig kompetanse er blitt utarbeidet av Europarådet, i tråd med rammeverket for kompetanser i demokratisk kultur, *The Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (RFDCD).⁷ Disse inkluderer «Learner Portfolios for Competences for Democratic Culture (CDC)», «The RFDCD Teacher Self-Reflection tool» og de tre «Autobiographies of Intercultural Encounters», som nylig ble revidert i tråd med RFDCD rammeverket.⁸

KRITISK LITERACY OG DEMBRA-PERSPEKTIVER I LÆRERUTDANNINGEN OG UTOVER

Kritisk literacy-emnet tar sikte på å forberede lærerstudentene til å kunne fremme kritisk literacy-praksiser i deres fremtidige språkundervisningsklasserom; den har også som mål å engasjere lærerstudentene i kritisk refleksjon selv. I begynnelsen av emnet blir studentene bedt om å pakke ut de virtuelle ryggsekkene sine (Vasquez et al., 2013, ss. 17-18), vurdere hvilke privilegerte posisjoner de snakker eller handler fra, reflektere over hvilke tekster de har møtt eller ikke møtt i løpet av skolegangen, og identifisere de skjulte læreplanene de erfarte på skolen. Etter hvert som emnet går fremover, og studentene engasjerer seg i stadig flere litteraturtekster som tematiserer samfunnsutfordringer og sosiale problemstillinger, blir de oppfordret til å reflektere over sin egen posisjonalitet i den sosiopolitiske

konteksten, og hvordan de, både som nåværende studenter og som fremtidige lærere, kan bidra til sosial endring.

Vasquez, Tate og Harste (2013) understreker viktigheten av at undervisere på alle nivåer skaper rom for kritisk literacy i sine klasserom. Kritisk literacy-emnet ble utarbeidet basert på kollektive innsikter fra et Erasmus+ prosjekt for strategisk partnerskap, der lærere og forskere sammen utforsket kritisk literacy-praxis i barneskolen (Normand, et al., 2021).⁹ Emnet videreutvikles gjennom innspill fra lærerstudentene. Gjennom semesteret skriver studentene personlige refleksjoner om emnets innhold i ukentlige logger. Refleksjonsloggene gir studentene anledning til å kartlegge utviklingen i sin forståelse av kritisk literacy-praksis, og til å dele sine personlige responser på tekster og aktiviteter de møter i løpet av emnet. Disse skriftlige samtaler mellom student og foreleser informerer fremtidige emne-revisjoner. I valget av nye tekster og utarbeidningen av egne undervisningsopplegg, trekker lærerstudentene på sine personlige interesser og forhold, samt sine erfaringer fra praksisfeltet. Ved slutten av emnet presenteres disse tekstene og undervisningsoppleggene i plenum slik at de bidrar til et utvidet kritisk literacy-repertoar for både studenter og foreleser.

I sin rapport for et bedre skolemiljø anbefalte Djupe-dalutvalget at normkritiske perspektiver bør inkluderes i alle lærerutdanningsløpene og at undervisningsopplegg om normkritikk bør utvikles for elever i skolen (NOU 2015:2, s. 22; Røthing, 2016).

7 <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>

8 (1) Autobiography of Intercultural Encounters (AIE), (2) Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media (AIEVM) og (3) Autobiography of Intercultural Encounters through the Internet (AIEI). RFDCDs refleksjonsverktøy er tilgjengelige på <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/resources>. De oppdaterte autobiografiene for 2022 blir tilgjengelige her: <https://www.coe.int/en/web/autobiography-intercultural-encounters>

9 CLAE: Critical Literacy and Awareness in Education (2017-2022). <https://clae.no/>

Kritisk literacy-praksis bygger på slike perspektiver og samsvarer med Dembras forebyggende prinsipper gjennom et fokus på elevinkludering, åpenhet for kulturelt mangfold, oppmuntring til multiperspektivitet, normkritiske perspektiver og en helskoletilnærming, der kritisk literacy-undervisere på alle nivåer tilstreber å inkarnere og utøve kritisk literacy («being and doing critical literacy») på tvers av sine undervisningskontekster (Vasquez et al., 2019).

Referanser

Litterære tekster

Choi, Y. (2003). *The Name Jar*. Dragonfly Books.

Colfer, E. & Donkin, A. Illustrasjoner: G. Rigano (2018). *Illegal*. Hodder Children's Books.

Greder, A. (2007). *The Island*. Allen & Unwin.

Hall, M. (2015). *Red: A Crayon's Story*. Greenwillow Books.

Higginbotham, A. (2020). *Not My Idea: A Book About Whiteness*. Dottir Press.

Hosseini, K. Illustrasjoner: D. Williams. (2018). *Sea Prayer*. SD Books.

Jamieson, V. & Mohamed, O. (2020). *When Stars are Scattered*. Dial Graphic.

Marsden, J. Illustrasjoner: S. Tan. (1998). *The Rabbits*. Hachette Australia.

Mobin-Uddin, A. Illustrasjoner: B. Kiwak. (2005). *My Name is Bilal*. Boyds Mills Press.

Recorvits, H. Illustrasjoner: G. Swiatkowska. (2003). *My Name is Yoon*. Farrar, Straus and Giroux (Books for Young Readers).

Satrap, M. (2007). *The complete Persepolis*. Knopf.

Spiegelman, A. (1996). *The complete Maus*. Pantheon.

Takei, G., Scott, S. & Eisinger, J. Illustrasjoner: H. Becker. (2019). *They Called Us Enemy*. IDW Publishing.

Tan, S. (2007). *The Arrival*. Hodder Children's Books.

Yang, G.L. (2006). *American Born Chinese*. St. Martin's Press.

Sekundærlitteratur

Adichie, C.N. (2009). *The danger of a single story* [Video]. Ted Conferences. https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story

Alter, G. (2016). «What's in a name? Assimilation ideology in picturebooks». *CLELEjournal*, 4(1), 1-22.

Baldwin, P. (2012). *With Drama in Mind: Real Learning in Imagined Worlds*. Continuum.

Barrett, M. & Byram, M. (2022). *Autobiography of Intercultural Encounters: Context, Concepts and Theories* (2nd ed.). Council of Europe Publishing.

Bishop, R.S. (1990). «Mirrors, windows, and sliding glass doors». *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3), ix-xi.

Bishop, R.S. (2012). «Reflections on the development of African American children's literature». *Journal of Children's Literature*, 38(2), 5-13.

Bland, J. (2016). «English language education and ideological issues: Picturebooks and diversity». *CLELEjournal*, 4(2), 41-64.

Bland, J. (2022). *Compelling stories for English language learners: Creativity, interculturality and critical literacy*. Bloomsbury.

Bland, J. & Mourão, S. (2017). Intercultural Learning and Critical Literacy: There is No Single Story. *Children's Literature in language Education journal* (CLELEjournal), Editorial Vol. 5, Issue 2.

Boal, A. 2002. *Games for actors and non-actors*. Oversetter: A. Jackson. Routledge.

Branscombe, M. & Schneider, J.J. (2013). «Embodied discourse: Using tableau to explore preservice teachers' reflections and activist stances». *Journal of Language and Literacy Education*, 9(1), 95-113.

Chun, C.W. (2009). «Critical literacies and graphic novels for English-language learners: Teaching Maus». *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(2), 144-153.

Cummins, J. (2005). «Affirming identity in multilingual classrooms». *Educational Leadership*, 63(1), 38-43.

Dolan, A. (2014). «Intercultural education, picturebooks and refugees: Approaches for language teachers». *CLELEjournal*, 2(1), 92-109.

Fajardo, M. F. (2005). A review of critical literacy beliefs and practices of English language learners and teachers. *University of Sydney Papers in TESOL*, 29-56.

Faye, R. (2020). «Undervisning om rasisme og fordommer i lærerutdanningen. Erfaringer med virtual reality som didaktisk verktøy». I *Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen*, 3, 46-57. Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin.

Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Routledge.

Greenwood, J. & Sæbø, A.B. (2015). «Literacy, creativity and democracy: Creative strategies for teaching critical

- literacy & implications for teacher education». 20(1). <https://doi.org/10.15663/wje.v20i1.182>
- Habegger-Conti, J. (2021). «'Where am I in the text?' Standing with refugees in graphic narratives». *CLELEJournal*, 9(2), 52–66.
- Harman R. & Smagorinsky, P. (2014). «A critical performative process: Supporting the second-language literacies and voices of emergent bilingual learners». *Youth Theatre Journal*, 28(2), 147–164, <https://10.1080/08929092.2014.956956>
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- Janks, H. (2014). «Critical literacy's ongoing importance for education». *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57, 349–356.
- Krulatz, A., Flognfeldt, M. E. & Dahl, A. (2018). Utvikling av funksjonell flerspråkighet gjennom 'translanguaging' og læringsstrategier. *Communicare – et fagdidaktisk tidsskrift fra Fremmedspråksenteret*.
- Kunnskapsdepartementet (KD). (2019). *Curriculum in English (ENG01-04)*.
- Lenz, C. & Nustad, P. (2016). Dembra – theoretical and scientific framework. <https://dembra.no/wp-content/uploads/2019/02/The-theory-behind-Dembra-ENG.pdf>
- Lenz, C. & Moldrheim, S. (2019). «'Nulltoleranse' – fra lydighet til myndiggjøring: Hvordan møte krenkende atferd og fordomsfulle uttrykk i skolen». I C. Lenz, S. Moldrheim & C. Gambert (redaktører), *Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen*, 2, 34–49. Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.
- Lewison, M., Flint, A.S. & Van Sluys, K. (2002). «Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices». *Language Arts*, 79(5), 382–392.
- Lewison, M., Leland, C. & Harste, J.C. (2015). *Creating critical classrooms: Reading and writing with an edge*. 2. utgave. Taylor & Francis.
- McLaughlin, M. & DeVoogd, G. (2004). «Critical literacy as comprehension: Expanding reader response». *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1), 52–62. [doi:10.1598/JAAL.48.1.5](https://doi.org/10.1598/JAAL.48.1.5)
- Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (KKS) og Dembra (2021). Rapport: Estetiske læringsprosesser mot fordommer og utenforskap.
- Normand, S. & Savić, M. (2018). «Fostering intercultural competence through process drama in EFL teacher education». I N. Lazarević, T. Paunović & L. Marković (redaktører), *Teaching languages and cultures: Developing competencies, re-thinking practices*, 163–186. Cambridge Scholars.
- Normand, S., Wagner, D.-A. & Dessingué, A. (2021). «Critical literacies praxis in Norway and France». I Pandya, J.Z., Mora, R.A., Alford, J., Golden, N.A. & R.S. de Roock (redaktører). *The critical literacies handbook*. Routledge.
- NOU 2015: 2. *Å høre til: virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Ommundsen, Å., Haaland, G. & Kümmerling-Meibauer, B. (2021). *Exploring challenging picturebooks in education: international perspectives on language and literature learning*. Routledge.
- Rozansky, C.L. & Aagesen, C. (2010). «Low-achieving readers, high expectations: Image Theatre encourages critical literacy». *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(6), 458–466.
- Rozansky, C.L. & Santos, C. (2009). «Boal's Image Theatre creates a space for critical literacy in third graders». *Reading Improvement*, 46(3), 178–188.
- Rozansky, C.L. & Santos, C. T. (2015). Using Theatre of the Oppressed to Foster Critical Literacy. In: Winograd, K. (redaktør), *Critical Literacies and Young Learners. Connecting Classroom Practice to the Common Core*. Routledge.
- Røthing, Å. (2016). «Skolen som fordoms- og forebyggingsarena?». I C. Lenz, P. Nustad & B. Geissert (redaktører), *Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen*, 1, 36–47. Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.
- Short, K.G. (2009). «Critically reading the word and the world: Building intercultural understanding through literature». *Bookbird A Journal of International Children's Literature* 47(2), 1–10.
- Snow, T. (2020). «Visual politics and the 'refugee' crisis: The images of Alan Kurdi». I E. Fiddian-Qasmiyeh (redaktør), *Refuge in a Moving World: Tracing refugee and migrant journeys across disciplines*, 166–176. UCL Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv13xprtw.19>
- Solórzano, D.G. & Yosso, T.J. (2002). «Critical Race Methodology: Counter-Storytelling as an Analytical Framework for Education Research». *Qualitative Inquiry*, 8(1), 23–44. <https://doi.org/10.1177/107780040200800103>
- Storsve, Kristine; Gjærum, Rikke Gürgens; Rasmussen, Bjørn K. (2021). Drama as democratic and inclusive practice. *Youth Theatre Journal*, Vol. 35.
- Sæbø, A.B., Eriksson, S.A. & Allern, T.H. (2017). *Drama, teater og demokrati. Antologi I: I barnehage, skole, museum og høyere utdanning*. Fagbokforlaget.
- Tschida, C., Ryan, C. & Ticknor, A. (2014). «Building on windows and mirrors: Encouraging the disruption of 'Single Stories' through children's literature». *Journal of Children's Literature*, 40(1), 28–39.
- Vasquez, V.M., Janks, H. & Comber, B. (2019). «Critical literacy as a way of being and doing». *Language Arts*, 96(5), 300–311.
- Vasquez, V.M., Tate, S.L. & Harste, J.C. (2013). *Negotiating critical literacies with teachers: Theoretical foundations and pedagogical resources for pre-service and in-service contexts*. Routledge.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). «What kind of citizen? The politics of educating for democracy». *American Educational Research Journal*, 41(5), 237–269.
- Yoon, B. (2022). *Critical Literacies. Global and Multicultural Perspectives*. Springer.
- Yoon, B., Simpson, A. & Haag, C. (2010). «Assimilation ideology: critically examining underlying messages in multicultural literature». *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(2), 109–118.

OM DEMBRA

Dembra tilbyr veiledning, kurs og nettbaserte ressurser for forebygging av ulike former for gruppefiendtlighet, som fordommer, fremmedfrykt, rasisme, antisemittisme og ekstremisme. Kjernen i Dembra er forebygging gjennom å bygge demokratisk kompetanse, med inkludering og deltakelse, kritisk tenking og mangfoldskompetanse som sentrale prinsipper. Tilbudet er rettet mot skoler og lærerutdanninger i Norge. Dembras fokus på undervisningspraksis, profesjonskompetanse og skolemiljø støtter skole og lærerutdanning med å virkeliggjøre fagfornyelsen og verdiene og prinsippene i læreplanens overordnede del.

DETTE HEFTET

Denne utgaven av Dembra-publikasjonen retter søkelyset mot hvordan undervisning i ulike fag inngår i skolens og lærerutdanningens arbeid med forebygging av fordommer, utenforskap og diskriminering. Bidragene i publikasjonen viser hvordan undervisning i matematikk-, kroppsøvings-, engelskfaget, samt bruk av estetiske læringsprosesser i undervisningen kan bidra til inkludering og demokratisk danning, i tråd med både overordnet del og læreplanene i fagene i læreplanverket LK20.