



# **Universitetet i Bergen**

*Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier*

NORMAU650

Erfaringsbasert masteroppgave i undervisning  
med fordypning i norsk  
høst 2021

**«Kritisk literacy, hva er det?»**

*Utforskende samtaler som metode  
for kritisk lesing av sakprosa i norskfaget*

Solveig Gran Rød

Aa der skal ikke stor Skarpsindighet til, for at indse,  
at naar to mennesker drøfte en Ting sammen, maa der  
komme mere ud deraf end om hver tænkte alene for  
sig (Kielland 1880)

## Forord

Å skrive masteroppgave har vært både interessant og utfordrende. Det har vært givende å kunne fordype seg i et emne som interesserer meg, og i egen undervisningspraksis. Jeg føler at jeg har fått et mer bevisst forhold til egen undervisning og egne metoder. Samtidig har det vært utfordrende å balansere familieliv, skriving og arbeid i en så lang periode som fire og et halvt år. Det ble ekstra utfordrende på grunn av Covid 19 og alt det pandemien førte med seg av hjemmeskole og merarbeid.

Det er mange som skal takkes når jeg nå er ferdig med oppgaven. Aller først vil jeg takke den tålmodige veilederen min, Heming Helland Gujord, som har bidratt med grundige tilbakemeldinger, utdypende spørsmål og oppmuntrende ord underveis i prosessen, spesielt når fremdriften i arbeidet mitt har vært noe langsom til tider. Jeg vil også takke norsklæreren og informantene i klassen som var så imøtekommende og villige til å prøve ut opplegget sammen med meg. Denne oppgaven ville ikke blitt til uten dere.

Takk til Silja som hjalp med tilrettelegging og undervisning og til Stella som leste korrektur på min ikke fullt så gode engelsk. Takk til alle mine gode kollegaer, for all hjelp og oppmuntrende og varme ord underveis.

Og sist, men ikke minst, takk til familien min for at de har holdt ut flere år med eksamenslesing og skriving. Uten deres støtte og forståelse ville denne masteroppgaven aldri blitt ferdig. Nå ser jeg frem til å være «mer til stede».

Solveig Gran Rød

Sauda, november 2021

## Sammendrag

Kritisk tenking og kritisk lesing av tekster er viktige kompetanser å ha som deltaker i samfunnet. Denne masteroppgaven handler om hvordan elever på vg1. (SF) leser og forstår sakprosa. Dette undersøkes gjennom et undervisningsopplegg der en klasse leste fire sakprosa-tekster og diskuterte tekstene i grupper. Oppgaven bygger på et sosiokulturelt syn på læring og undervisningsopplegget er muntlig i form av en adaptasjon av Neil Mercers og Karen Littletons utforskende samtale (2013) og litterære samtaler (Aase, 2010). Teoridelen omfatter også forskning på literacy og kritisk literacy samt retorikk og danning. Studien hører under den kvalitative metoden i form av aksjonsforskning. Empirien består av to intervjuer av fem elever og loggene til samtlige elever i etterkant av lese- og samtaleøktene.

Studien har den overordnede problemstillingen: *Hvordan jobbe med kritisk literacy i norskfaget i videregående skole, for å fremme kritisk tenking hos elevene?* Denne problemstillingen er vid og derfor er tre utdypende forskningsspørsmål formulert, og som mer spesifikt uttrykker det jeg ønsker å finne svar på i denne studien. Disse er: *Hvordan går elevene frem for å lese tekstene med en kritisk tilnærming? Hvordan fungerte metoden utforskende samtalen når elevene leste tekstene? Kan lesing og diskusjon av de fire tekstene bidra til å fremme elevenes evne til å lese tekster kritisk?*

Funn i studien viser at elevene i stor grad leser tekstene på en sympatisk måte. Elevene utfordrer i liten grad de synspunktene de andre elevene på gruppa fremlegger. Dersom det blir diskusjon handler det for det meste om innholdssiden av tekstene, og bare i liten grad måten teksten er skrevet på. Elevene viser at de får til å vurdere avsender, formål og troverdighet i noen av tekstene, og finner og reflekterer over at flere av tekstene spiller patos for å fremme budskapet. Videre viser funnene i studien at elevene ikke har klare strategier for å finne ut av kontekst, form og språklige og litterære virkemidler. Funn i studien tyder likevel på at elevene har blitt mer kritiske til hva avsenderen vil med teksten, mer kritiske til hvem som uttaler seg i teksten og hvem teksten henvender seg til. Det som viste seg å være mest utfordrende for elevene i denne klassen var å forstå at også saktekster konstruerer et bilde av sannhet eller virkeligheten. Studien antyder også at elevene i undersøkelsen ikke har et godt nok metaspråk for å lese sakprosa-tekster kritisk.

Jeg mener studien også kan ha bidratt til at elevene i denne klassen er på vei til en forståelse av at alle tekster vil oppnå noe og at det gjøres gjennom både visuelle, tekstlige og språklige virkemidler og ved å konstruere et virkelighetsbilde.

## Abstract

Critical thinking and critical reading of texts are important competencies to have as a participant in society. This master's thesis is about how students in vg1. (SF) reads and understands non-fiction. This is investigated through a teaching program where a class read four non-fiction texts and discussed the texts in groups. The thesis is based on a socio-cultural view of learning and the teaching plan is oral in the form of an adaptation of Neil Mercers and Karen Littleton's exploratory conversation (2013) and literary conversations (Aase, 2010). The theoretical part also includes research on literacy and critical literacy as well as rhetoric and formation. The study falls under the qualitative method in the form of action research. I have used individual interviews of five students in and the students log in to collect empirical data.

The overall aim of this study is to find out: *How to work with critical literacy in the Norwegian subject in upper secondary school, to promote critical thinking in students?* This question is broad and therefore three in-depth research questions were formulated, which more specifically express what I wanted to find answers to in this study. These are: *How do students proceed to read the texts with a critical approach? How did the exploratory conversation method work when the students read the texts? Can reading and discussion of the four texts help to promote students' ability to read texts critically?*

Findings in the study show that the students largely read the texts in a sympathetic way. The students do not challenge, to a great extent, the views presented by the other students in the group. If there is a discussion, it is mostly about the content of the texts, and only to a small extent the way the text is written. The students show that they can assess the sender, purpose, and credibility in some of the texts and find and reflect on the fact that several of the texts use pathos to promote the message. Furthermore, the findings of the study show that the students do not have clear strategies for finding out context, form and linguistic and literary meanings. Finding and assessing the context in which the texts were written proved to be challenging for the students. Findings in the study indicate that the students have become more critical of what the sender wants to achieve with the text, more critical of who speaks in the text and who it addresses. The study has also helped to make the students aware to examine *how* the text is written and not just *what* the text is saying.

This study suggests that the students in the study do not have a good enough meta-language to read non-fiction texts critically. There is a clear development potential here since

there is such a big difference between what kind of skills and competencies the students should have, and what they actually are able to do when they read and interpret factual texts.

I believe the study may also have contributed to the students in this class being on their way to an understanding that all texts will achieve something and that it is done through both visual, textual and linguistic means and by constructing a picture of reality.

## Innhold

<b>Forord</b> .....	2
<b>Sammendrag</b> .....	3
<b>Abstract</b> .....	4
<b>1. Innledning</b> .....	8
<b>2. Bakgrunn for prosjektet</b> .....	8
<b>2.1. Problemstilling og forskningsspørsmål</b> .....	8
<b>3. Kritisk tilnærming til tekst og muntlige ferdigheter i norskfaget</b> .....	9
<b>4. Begrepet literacy og tidligere forskning</b> .....	11
<b>5. Teoretisk rammeverk</b> .....	14
<b>5.1 Ulike typer literacy</b> .....	15
<b>5.2 Fagspesifikk literacy</b> .....	15
<b>5.3 Digital/media literacy</b> .....	15
<b>5.4 Kritisk literacy</b> .....	17
<b>5.5 Kritisk literacy som didaktisk metode</b> .....	19
<b>5.6 Kritisk tilnærming til tekst i norskfaget</b> .....	20
<b>6. Sosiokulturelle perspektiver</b> .....	21
<b>7. Muntlig kompetanse</b> .....	22
<b>8. Dialogisk undervisning</b> .....	22
<b>8.1 Thinking together – utforskende samtale</b> .....	22
<b>8.2 Elevdialog</b> .....	23
<b>8.3 Tre dialogtyper</b> .....	23
<b>8.4 Litterære samtaler</b> .....	24
<b>9. Iser om leseprosessen</b> .....	25
<b>10. Danning</b> .....	27
<b>11. Retorikk</b> .....	28
<b>12. Metode og datamateriale</b> .....	29
<b>12.1 Presentasjon av studiens design og metode</b> .....	30
<b>12.2 Kvalitativ metode</b> .....	30
<b>12.3 Utvalg og datagrunnlag</b> .....	31
<b>12.4 Undervisningsopplegg</b> .....	33
<b>12.5 Presentasjon av tekstene</b> .....	35
<b>12.6 Oppgaver til de fire tekstene - lese tekster kritisk</b> .....	35
<b>12.7 Kritisk lesing av de fire tekstene</b> .....	39
<b>12.8 Gjennomføring og analyse</b> .....	48
<b>12.9 Strategi for analyse av funn</b> .....	49

12.10	Validering.....	49
12.11	Forskningsetikk .....	50
13.	Resultat - presentasjon av funn.....	50
13.1	Innledning.....	50
13.2	Samtaler om tekst – samtale om tekst som metode .....	51
13.3	En kort presentasjon av elevene.....	52
13.4	Elevenes stemmer - resultat fra første intervjurunde og elevene sine refleksjoner etter lesing av teksten «#Beaman» .....	52
13.5	Elevenes stemmer - resultat fra andre intervjurunde og elevenes refleksjoner etter lesing av teksten «Ikkje Amerika, men Amerika». ....	60
13.6	Elevenes stemmer - samtaleregler og spørsmål i loggene .....	72
13.7	Elevenes stemmer - funn fra samtalene fra de fire leseøktene .....	73
13.8	Elevenes stemmer - loggene etter samtalene om teksten «#BeAMan» .....	75
13.10	Elevenes stemmer - loggene etter samtalene om teksten «Århundrets fotballprestasjon».....	76
13.11	Elevenes stemmer - loggene etter samtalene om teksten «Kongens tale» .....	78
13.12	Elevenes stemmer - loggene etter lesingen av «Ikkje Amerika, men Amerika».....	79
14.	Diskusjon av funn.....	81
14.1	Hvordan går elevene frem for å lese tekstene med en kritisk tilnærming? .....	82
14.2	Hvordan fungerte metoden utforskende samtale når elevene leste tekstene? .....	85
14.3	Kan lesing og diskusjon av de fire tekstene bidra til å fremme elevenes evne til å lese tekster kritisk?.....	87
15.	Avslutning.....	87
15.1	Refleksjoner om veien videre.....	89
	Litteratur: .....	90
	Vedlegg: .....	96
	Vedlegg 1. ....	96
	Vedlegg 2. ....	98
	Vedlegg 3. ....	100
	Vedlegg 4. ....	101
	Vedlegg 5. ....	102
	Vedlegg 6. ....	105
	Vedlegg 7. ....	107



## 1. Innledning

Som lærer i videregående skole ser jeg behovet for å øve mer systematisk på å lese tekster med et kritisk blikk. Kritisk literacy eller kritisk tenkning er høyst aktuelle tema i den videregående skolen. I dagens tekstkultur er vi omgitt av tekster på en annen måte enn tidligere. Tekster blir produsert og distribuert fritt på nett, for eksempel gjennom sosiale medier, blogger, reklame og falske nyheter. Det utvidede tekstbegrepet innebærer at elever bør lese et bredt spekter av tekster og med ulike modaliteter. I dagens tekstkultur må vi også forholde oss til en offentlighet som først og fremst foregår i digitale medium som nyheter, annonser, blogger og sosiale medier. Den digitale tidsalderen gjør at vi leser mange tekster som kanskje krever mer av oss. Det å kunne lese, forstå og vurdere teksters troverdighet er dermed blitt viktigere.

## 2. Bakgrunn for prosjektet

Bakgrunnen for prosjektet er min oppfatning av at elevene i for liten grad leser tekster kritisk og at det derfor er nødvendig å jobbe mer med dette i norskfaget. Blikstad Balas hevder i boka *Literacy i skolen* at «Flere studier antyder at elever har et for naivt forhold til tekster og leser med for lav kritisk bevissthet (2019, s. 108). Hun viser her til rapporten «studieforberedt etter studieforberedende» (Lødding og Aamot 2015. nr. 28). I Stortingsmelding 28 presenteres kritisk tenkning, i tillegg til problemløsning og samarbeid, som viktige kompetanser i det 21. århundre (Stortingsmelding. 28. 2015 - 2016).

### 2. 1. Problemstilling og forskningsspørsmål

Ved å gjennomføre denne studien er ønsket å finne ut mer om hvordan elever i videregående skole leser tekster kritisk og forstår tekster. Problemstillingen min er:

*Hvordan jobbe med kritisk literacy i norskfaget i videregående skole, for å fremme kritisk tenking hos elevene?*

Denne problemstillingen er forholdsvis vid og har mange aspekter. Først og fremst handler det om hvordan elevene møter tekstene de leser med en kritisk tilnærming, og hvordan de diskuterer og forstår tekstene. For å undersøke dette er klassesammenheng viktig. Det samme er elevene i klassen, samspillet mellom dem og spørsmålene til tekstene viktige for studien. For

å få svar på forskningsspørsmålet går jeg ut ifra tre spørsmål, som mer spesifikt uttrykker det jeg ønsker å finne svar på i denne studien. Disse er:

- Hvordan går elevene frem for å lese tekstene med en kritisk tilnærming?
- Hvordan fungerte metoden utforskende samtalen når elevene leste tekstene?
- Kan lesing og diskusjon av de fire tekstene bidra til å fremme elevenes evne til å lese tekster kritisk?

Elevene leste fire ulike sakprosa tekster: De fikk først lese og diskutere teksten individuelt. De fikk deretter noen hjelpesørsmål, som de kunne diskutere videre ut ifra i grupper. Klassen hadde til slutt en lærerstyrt klassesamtale der de fikk sammenligne synspunkter på tvers av gruppene. Dette blir nærmere utdypet i undervisningsopplegget i kapittel 12.4.

### **3. Kritisk tilnærming til tekst og muntlige ferdigheter i norskfaget**

Norskfaget skal legge til rette for at elevene lærer seg kompetanser som kritisk tilnærming til tekst og samarbeid. Lesing av ulike typer tekster og dermed også å kunne lese tekster kritisk er en stor del av min hverdag som norsklærer. Det er ofte krevende å få til gode samtaler om tekst i klasserommet. Prosjektet mitt er derfor å utvikle muntlige ferdigheter og samarbeid gjennom muntlige dialoger om tekster i norskfaget.

Norskfaget har tradisjonelt sett hatt størst fokus på skjønnlitteraturen. Med Kunnskapsløftet LK06 kom en endring mot mer vekt på sakprosa og dette videreføres også i den nye læreplanen LK20. LK06 tok også konsekvensen av at tekstkulturen var blitt flermodal og digitalisert ved å innføre «sammensatte tekster» som eget hovedområde i faget. Lk06 la mer vekt på sakprosa og at skjønnlitteratur og sakprosa skulle likestilles. Høsten 2019 ble de nye kjerneelementene innført. Innholdet i disse er det viktigste og mest sentrale elevene skal lære i hvert fag. Den nye læreplanen ble gradvis innført fra høsten 2020 og bygger på kjerneelementene og «gir retning og prioriteringer for de nye læreplanene [...]» (Kunnskapsdepartementet 2018). «Kritisk tilnærming til tekst», «tekst i kontekst» og «Muntlige ferdigheter» er tre av de nye kjerneelementene som er mest relevante i for denne studien.

### Kritisk tilnærming til tekst

Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har. De skal kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster. De skal utøve digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre (Kunnskapsdepartementet 2018).

### Tekst i kontekst

Elevene skal lese tekster for å få estetiske opplevelser, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep der elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer. De skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk, dansk og i oversatte tekster fra samisk og andre språk. Tekstene kan knyttes både til kulturhistorisk kontekst og elevenes egen samtid. (Kunnskapsdepartementet 2018).

I tillegg er det viktig at elevene øver på muntlige ferdigheter. Det er spesifisert i læreplanen LK2020 der muntlige ferdigheter er en av fire grunnleggende ferdigheter. Disse inngår i alle undervisningsfag (Kunnskapsdepartementet, 2018).

### Muntlige ferdigheter

Muntlige ferdigheter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale. Det innebærer å bruke retoriske ferdigheter og å uttrykke seg hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner, inkludert å kunne planlegge og framføre ulike typer muntlige presentasjoner tilpasset mottakerne. Norsk har et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter. Utviklingen av muntlige ferdigheter i norsk går fra tidlig samhandling i lek og faglige aktiviteter til å bruke det muntlige språket stadig mer presist og nyansert i ulike norskfaglige samtaler og presentasjoner.

Kritisk tilnærming til - og lesing av tekst innebærer øvelse i å forstå at tekster ikke alltid betyr det det ser ut til ved første øyekast og for å forstå hvilken agenda avsender kan ha med

teksten. Å lese kritisk gir øvelse i å få en dypere forståelse av budskapet i teksten, oppdage flertydighet, tekster med dobbel betydning eller ironi. Det gir også øvelse i å avsløre manipulerende språkbruk. Å kunne lese tekster med et kritisk blikk innebærer altså å beherske flere ulike ferdigheter for å kunne reflektere kritisk. I tillegg henger det å lese tekster med en kritisk tilnærming nøye sammen med å lese og tolke teksten ut ifra den konteksten den er en ytring i.

Siden prosjektet ble gjennomført i en klasse på vg1. studieforberedende høsten 2020 er kompetansemålene under de mest aktuelle i tillegg til de tidligere nevnte kjerneelementene.

- reflektere over hvordan tekster framstiller møter mellom ulike kulturer
- gjøre rede for og reflektere over bruken av retoriske appellformer og språklige virkemidler i sakprosaetekster
- lytte til andre, bygge opp saklig argumentasjon og bruke retoriske appellformer i diskusjoner
- bruke ulike kilder på en kritisk, selvstendig og etterrettelig måte
- greie ut om og drøfte norskfaglige eller tverrfaglige temaer muntlig
- bruke fagspråk til å beskrive setningsoppbygningen og sammenhengen mellom setninger i arbeid med tekster bruke kunnskap om retoriske appellformer i diskusjoner og presentasjoner
- forklare argumentasjonen i sakprosaetekster ved å bruke kunnskap om retorikk
- analysere innhold og vurdere bruk av virkemidler i tekster som er hentet fra ulike digitale medier
- referere til og vurdere kilder i aktuelle faglige situasjoner

Alle kompetansemålene vil være aktuelle for studien, men i ulik grad.

#### **4. Begrepet literacy og tidlige forskning**

Det er gjort en del studier som handler om literacy i ulike fag og sammenhenger. De fleste artiklene dreier seg om literacy knyttet til digitale ferdigheter. Jeg fant også flere aktuelle studier og en masteroppgave som belyser begrepet literacy og hva som kan/bør undersøkes videre.

Jeg har sett på følgende studier med utgangspunkt i problemstillingen; *Hvordan jobbe med kritisk literacy i norskfaget i videregående skole for å fremme kritisk tenking hos elevene?* «Kritisk literacy i norskfaget - hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett?» (Blikstad-Balas og Foldvik 2017), «Hvilken tekstkyndighet har studenter med seg fra videregående skole?» (Greek og Jonsmoen 2016), «I hvilken grad utfordrer en eksamensoppgave for Vg3 elevenes evne til kritisk literacy?» (Songe-Møller 2016). Alle studiene ble utført hovedsakelig ved kvalitative metoder i form av intervjuer, noen også med observasjoner.

Begrepet kritisk literacy blir i tidligere forskning forstått på ulike måter. Literacybegrepets sammensatte betydning er også tydelig i flere av studiene. Rachel Våge Songe-Møller gjør rede for en rekke ulike syn på hva literacy og kritisk literacy er i sin masteroppgave. Tre definisjoner av kritisk literacy er: «Kritisk literacy er en evne til å lese teksten «mothårs» (Maagerø, 2005, s. 86 i Songe-Møller, 2016), «Kritisk literacy dreier seg ikke kun om å stille seg kritisk til innholdet i tekster, men i større grad rette oppmerksomheten mot hvordan tekster tar i bruk ulike modaliteter og deres semiotiske ressurser» (Leeuwen og Huphrey 1996, s. 46 i Songe Møller 2017) og «Kritisk literacy er: «(...) to read with a text and to read against a text» (Janks, 2010 i Songe-Møller 2016). Dag Skarstein skriver i doktoravhandlingen *Meningsdannelse og diversitet: en didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster*;

Literacy handler ikke bare om å dekode tekster, det handler om tekst i kontekst. Konteksten for de litterære tekstene handler, i tillegg til skole-/institusjonskonteksten som elevene møter tekstene i, blant annet om den historiske konteksten tekstene har blitt til innenfor, sjangerkonvensjonene teksten hviler på, forholdet tekstene står i til andre tekster og måten tekstene ble mottatt og forstått på den tiden de ble skrevet og utgitt. Gjennom tekstarbeidet kan elevene, blant annet ved hjelp av litteraturundervisningen, få trening i å gå inn og ut av kontekster, og slik «mestre» et samfunn som i stadig større grad er skriftbasert (Bruner 1986, 2003; Olson 1988; Olson og Torrance 2009; Scholes 1998 i Skarstein 2013, s. 24).

I artikkelen «Hvilken tekstkyndighet starter studentene sine studier med – hvilken tekstkyndighet bør profesjonsstudiene bygge videre på?» defineres literacy som «å kunne tolke, produsere og reflektere over tekster» (Skjelbred & Veum, 2013, s. 18 i Greek og Jonsmoen 2016). Greek og Jonsmoen bruker begrepet tekstkyndighet i stedet for literacy.

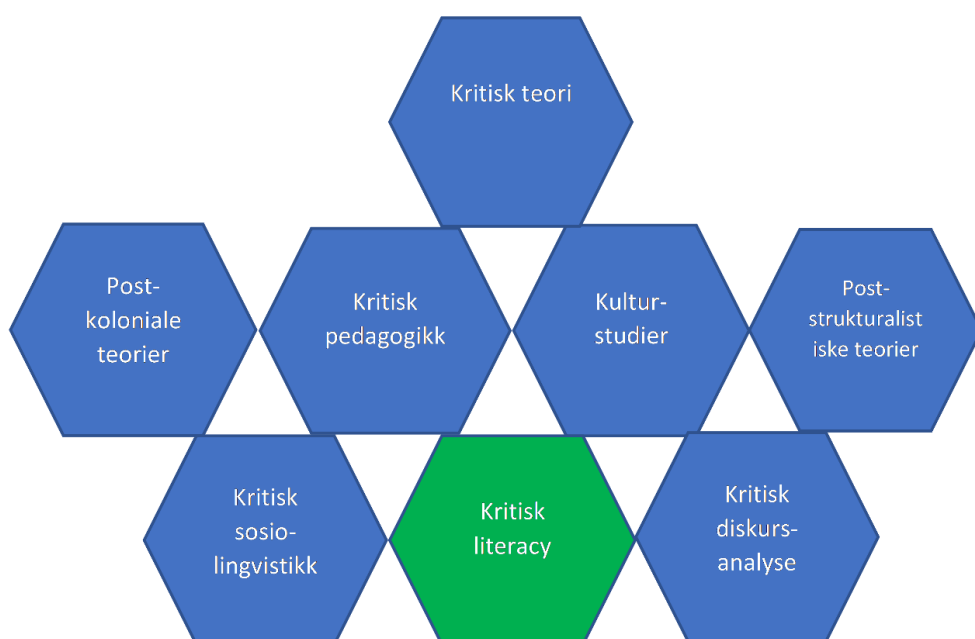
I teksten «Kritisk literacy i norskfaget - hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett?» Hevder Blikstad-Balas og Foldvik at skolen, og spesielt norskfaget, har en viktig oppgave i å gi elevene relevant tekstkompetanse. Det vil si ferdigheter som gir både muligheter til å tilegne seg kunnskap og delta i samfunnet. Kritisk literacy innebærer dermed å kunne finne, velge ut og vurdere tekster og være kritiske til tekstene man leser og bruker. Blikstad-Balas og Foldvik mener videre at språk, tekster og diskursive strukturer er viktige elementer i å konstruere og opprettholde ulike syn på virkeligheten. Det vil si at kritisk literacy innebærer å kunne lese tekster med et kritisk blikk, og å kjenne igjen ulike holdninger, motiver og ideologier som ikke sies eksplisitt i teksten (Blikstad-Balas og Foldvik 2017). Hensikten med studien var å finne ut hva elever i videregående skole legger vekt på når de leser tekster fra internett, nærmere bestemt i sin vurdering av kildene. Dette ble gjort ved intervjuer av elever etter at de hadde lest tre ulike tekster fra internett. Tekstene var fra svært ulike avsendere; Matprat, Fremtiden i våre hender og bloggeren Sofie-Elise. Alle tekstene handlet om mat. Studien viste at elevene (selv om de visste at studien handlet om kildevurdering) ikke var opptatt av tekstens avsender før de ble spurt om det. Funnene viste også at elevene stilte ulike krav til tekstene de leste. Dersom de kjente igjen og tok avsenderen seriøst, leste de teksten uten å stille kritiske spørsmål. Elevene tok altså ikke initiativ til å lese tekstene kritisk. Studien viste også at elevene først og fremst var opptatt av hvordan de selv kunne bruke tekstene i eget tekstarbeid. Om teksten var sakpreget, med mange fakta og tall, tok mange av elevene teksten for å være likestilt med kunnskap. «Studien antyder dermed et vesentlig gap mellom hva slags kompetanser og ferdigheter elevene bør være utstyrt med (ifølge LK06), og hva de faktisk gjør når de vurderer tekster» (Blikstad-Balas og Foldvik 2017).

I masteroppgaven «I hvilken grad utfordrer en eksamensoppgave for Vg3 elevenes evne til kritisk literacy?» finner Songe-Møller (2016), noe av de samme som Blikstad-Balas og Foldvik. Songe-Møllers studie viser at elevene vektlegger sak, det vil si, innhold mer enn hvordan teksten blir fremstilt språklig. Videre finner hun i analysen sin, at elevene analyserer teksten på et overordnet tekstnivå og at elevenes retoriske analyser fremstår som instrumentelle og formalistiske. Songe-Møller mener derfor at elevene i hennes undersøkelser ikke har et godt nok metaspråk for å analysere sakprosaetekster på et mikronivå.

Litt andre funn gjør Greek og Jonsmoens (2016) i sin studie der de fulgte flere klasser i store deler av norskundervisningen i ett år. I tillegg ble lærere og elever intervjuet. Artikkelen dreier seg om hva norskfaget i studieforbereidende utdanningsprogram legger vekt på når det gjelder akademisk tekstkyndighet og hvilken tekstkyndighet elevene viser i siste skoleår. Spørsmålet som ble stilt er om elevene har den kompetansen som er relevant og nødvendig for fagspesifikt tekstarbeid i høyere utdanning. Funnt fra studien viser at studenter som har gjennomført studiespesialiserende utdanningsprogram har et relativt godt utgangspunkt for å videreutvikle sin tekstkyndighet i fagspesifikke diskurser. Nye studenter finner det likevel vanskelig å anvende kunnskapene fra videregående skole i studiesammenheng, og de har behov for veiledning. Artikkelen konkluderer med at fagskriving må betraktes som en del av en fagdiskurs, og at faglig argumentasjon og relevant tekstkyndighet må læres bort av fagets lærere.

## 5. Teoretisk rammeverk

Kritisk literacy som felt fra 1970-årene, kan kobles tilbake til flere ulike grener og fagfelt innenfor utdanningsvitenskapene. Med tanke på mitt prosjekt kunne kanskje også retorikk og den symptomale lesemåten fra litteraturvitenskapen vært med her. Figuren under viser en del fag og teorier som har hatt påvirkning på det som vi i dag kaller kritisk literacy.



Teoretiske retninger som har påvirket forståelsen av kritisk literacy (Skovholt & Veum, 2020, s. 17)

## **5.1 Ulike typer literacy**

Begrepet literacy er, som nevnt, et stort og bredt begrep som favner vidt. Literacy-begrepet kan derfor brukes til å diskutere ulike tekst -og språkpraksiser. Literacy er en stor del av det vi holder på med i skolen og det er avgjørende for å kunne si noe om hvordan elever leser og forstår ulike typer tekster.

Det er vanlig å skille mellom forskjellige typer literacy som er relevante i ulike sammenhenger. I denne studien anser jeg kritisk literacy som er det mest interessante, men noen andre typer literacy er også relevante å kommentere her. Disse literacybegrepene er; fagspesifikk literacy, media -og digital literacy. Den fagspesifikke literacyen dreier seg om at vi bruker språk på ulike måter i ulike fagfelt (Blikstad-Balas, 2016, s. 25). Tekster som blir brukt i skolen, spesielt i norskfaglig og samfunnsfaglig sammenheng er ofte tekster der formålet med teksten er å påvirke eller overbevise leseren om noe. Slike tekster har ofte underliggende holdninger og motiver, eller skjulte ideologier. Her ser vi også linjer mellom kritisk literacy og tradisjonell språkbruksanalyse.

## **5.2 Fagspesifikk literacy**

Blikstad-Balas skriver at fagspesifikk literacy betyr at elevene må bli kjent med typiske tekster innenfor et fagfelt og lære å sette tekstene i en større sammenheng av tekster (Lundqvist et al., 2013 sitert i Blikstad-Balas, 2016, s. 25). For å klare det, må elevene få undervisning i å lese tekster innenfor ulike fagdisipliner for å kjenne til at perspektivene innenfor ulike fagfelt er ulike (Blikstad-Balas, 2016 s. 26). Forskerne Timothy og Cynthia Shanahan har forsket på fagspesifikk literacy og mener at dette må utvikles gjennom hele skoleløpet ved å jobbe systematisk fra generelle måter å jobbe med tekster på til mer spesialiserte måter innenfor ulike fag. Dette viser funn fra en studie om hvilke lesemåter som var dominerende av lesere innenfor ulike fag, og som viste klare forskjeller i hvordan de ulike leserne leste tekstene i sitt fag (Shanahan og Shanahan 2008, s. 51).

## **5.3 Digital/media literacy**

«Media literacy» brukes mer eller mindre synonymt med «digital literacy», selv om det er forskjeller mellom dem. Media literacy er en ferdighet man bruker for å forstå medier og digitale tekster (Blikstad-Balas, 2016, s. 27). Media literacy er ikke nødvendigvis digital, men



stadig flere tekster blir publisert i digitale format. Blikstad-Balas mener at literacy er et begrep som favner alle tekster og tekstpraksiser, men av og til blir digital literacy beskrevet som en egen form for literacy (Blikstad-Balas 2016, s. 27). Digital media literacy er blitt stadig mer aktuelt på grunn av internett og nye former for tekster og modaliteter. Tidligere forskning på media literacy undersøkte hvordan unge forholdt seg til medieinnhold, mens senere forskning har hatt større fokus på spørsmål om sosial inkludering og deltakelse i samfunnet (Erstad & Amdam, 2013 i Blikstad-Balas 2016, s. 28). David Buckingham's definisjon på media literacy legger vekt på den enkeltes evner og sosiale vaner. «The knowledge, skills and competence required to use and interpret media» (Buckingham, 2003, s. 35). Det vil si ferdigheter som handler om mer enn bare leseferdighet og hvilke digitale medier barn og unge bruker. Buckingham hevder at dersom digital media literacy skal bidra til læring, må også evnen til å vurdere digitale tekster kritisk trenes på. Media literacy er viktig for å forstå og delta i samfunnet og dreier seg også mellom forholdet mellom tekster, ferdigheter og makt. Livingstone forklarer det slik:

Debates over literacy are in short, debates about the manner and purposes of public participation in society. Without a democratic and critical approach to media literacy, the public will be positioned merely as selective receivers, consumers of online information and communication. The promise of media literacy, surely, is that it can form part of strategy to reposition the media user – from passive to active, from recipient to participant, from consumer to citizen (Livingstone, 2004).

Livingstone sier her at demokratiforståelse og kritisk tilnærming er ferdigheter elevene trenger, for å lese tekster fra internett kritisk, og at det er viktig at man har en kritisk holdning til mediens rolle, informasjon og makt. «Kritisk literacy handler om å gjøre oss i stand til å forstå hvordan ulike tekster blir mottatt, vurdere tekster kritisk og ta innover oss de politiske, økonomiske og sosiale kontekstene alle tekster er en del av» (Kellner & Shore, 2007, s. 68. i Blikstad-Balas, 2016, s. 29).

I norskfaget leser elevene mange ulike tekster fra både media, betalt innhold og sosiale media. Elevene trenger altså både fagspesifikk literacy og digital media literacy. I tillegg er det som kalles kritisk literacy viktig å undervise elevene i.

## 5.4 Kritisk literacy

Kritisk literacy og digital/media literacy henger altså nært sammen. Kritisk literacy viser både til et teoretisk felt og en kompetanse. UNESCOs definisjon av kritisk literacy kan forstås som et samlebegrep på forskjellige måter å være kritisk på i det digitale tekstsamfunnet. Allan Luke, som er en australsk literacyforsker, definerer kritisk literacy slik:

The term critical literacy refers to the use of the technologies of print and other media of communications to analyze, critique and transform the norms, rule systems and practices in the social fields of everyday life (Luke, 2004, s. 21 i Blikstad-Balas, 2016, s. 29).

Her blir kritisk literacy koblet til kompetanser hvor man har innsikt i hvordan tekst og språk lager forskjellige bilder av virkeligheten. Kritisk literacy handler om å «forholde seg kritisk til premissene som er realisert i ulike tekster» (Blikstad-Balas, 2016, s. 29). Det betyr at man prøve å finne ut hvordan «sannheter» blir fremstilt og presentert på, undersøke hvem som har fordel av forskjellige måter å konstruerer virkeligheten på og hvilket formål disse fremstillingene kan ha (Luke, 2000, 2012; Skovholt & Veum, 2014; Blikstad-Balas, 2016, s. 29). Kritisk literacy dreier seg altså om å lese tekster med et kritisk blikk, for å finne og kjenne igjen underliggende motiver eller holdninger. Kritisk literacy handler både om å stille spørsmål til tekster man har tilgang til, men også om å stille spørsmål til tekster man *ikke* har tilgang til. Blikstad-Balas bruker Kinas sensur av Google som eksempel på at innbyggerne i Kina dermed får begrenset informasjon om verden og virkeligheten. «Makt og tilgang på tekster er uløselig knyttet sammen» (Blikstad-Balas, 2016, s. 30).

Både Freire og Macedo (*Literacy: Reading the Word and the World*, 1987) og Hilary Janks (*Literacy and Power*, 2010) er opptatt av forholdet mellom literacy og makt. Freire og Macedo mener det handler om mer enn å dekode tekst og språk;

Reading does not consist merely of decoding the written word or language; rather, it is preceded by and intertwined with knowledge of the world. Language and reality are dynamically interconnected. The understanding attained by critical reading of a text implies perceiving the relationship between text and context (Freire & Macedo, 1987 sitert i Blikstad-Balas, s. 29).

Dette sitatet illustrerer den nære sammenhengen mellom kritisk lesing og kontekst. Freires pedagogikk går ut på at skolen bør vektlegge elevenes evne til kritisk tenking. Han mener at

skolen i for stor grad legger opp til at elevene blir «fylt på» med kunnskap i stedet for å arbeide med å fremme kritisk tenking hos elevene (Freire & Macedo, 1987 sitert i Blikstad-Balas, s. 30). Skolens rolle er å både å fremme kritisk tenking og kildekritikk hos elevene, men også å undervise dem i at de også bør være kritiske til skolens tekster (Blikstad-Balas, s. 31) Både samfunnsfag og KRLE-faget bør leses kritisk da tekster i disse fagene ofte har som formål å påvirke leseren (Winje, 2014 sitert i Blikstad-Balas, s. 31). Det er viktig å merke seg at også skjønnlitterære tekster bør leses kritisk, for å utvikle evnen til å sette seg inn i andres liv (Fjørtoft, 2014; Skaftun, 2009; Blikstad-Balas, s. 31).

Forståelsen av forholdet mellom tekst og kontekst følger av kritisk lesing av tekst siden all lesing forutsetter tolking. Alt språk og all tekst er skrevet for å ha et formål eller effekt (Janks, 2010, s. 61), Janks hevder videre at de som har språk -og literacykompetanse har større makt enn dem som ikke har den kompetansen. Det er fordi språk er en betydelig måte å opprettholde og reprodusere makt - og domineringsrelasjoner (Janks, 2010, s. 23). Derfor er kunnskap om kritisk literacy og evne til å kjenne igjen og reflektere over makt – og domineringsrelasjoner i tekst viktige ferdigheter. Janks (2010) skriver om forholdet mellom literacy og makt. Janks snakker om å lese med eller mot teksten. Å lese med teksten, også kalt sympatisk lese måte, vil være å finne hovedsynet i teksten, og forstå og vurdere innholdet i en tekst. Å lese mot teksten innebærer en forståelse av at alle tekster konstruerer et virkelighetsbilde. Denne lese måten dreier seg altså om å finne ut hvilke interesser tekstskaeren kan ha, vise hvilke grep, han/hun bruker for å fremme sine interesser (Janks 2010, s. 22; Skovholt & Veum, s. 14). For å kunne finne de underliggende interessene, forestillingene og vedtatte sannheter må man nærlese teksten. Det vil si å finne hvilke språklige og semiotiske valg som er gjort i teksten for å fremstille virkeligheten. Det betyr også og plasserer teksten inn i den aktuelle konteksten og i den kulturelle sammenhengen den er en del av (Skovholt & Veum, s. 14). Også Vincent Ciardiello mener at elevene bør ha kunnskap om literacy og samfunnet, og som hjelper dem med å lese tekster kritisk og som får dem til å tenke over meningene som blir, eller ikke blir, belyst i tekstene de leser (Ciardiello, 2004, s. 138). Luke mener, i likhet med Janks og Ciardiello, at kunnskap og kompetanse i literacy er viktig for at elevene skal forstå hvordan tekster konstruerer virkeligheter og ideologikritikk i ulike tekster i media og litteratur (Luke, 2000, s. 453).

Skovholt og Veum nevner mange aspekter ved tekster, som en leser bør gjøre for å utføre kritisk literacy; hvem har skapt teksten, hvem er den rettet mot, finne tekstens formål,

sjangertrekk, hvilke interesser tjener teksten, hvilket virkelighetsbilde blir presentert, hvilke språklige og tekstlige strategier blir brukt for å nå målet, hvordan er bilder, layout, typografi brukt for å overbevise leseren. I tillegg bør leseren lese teksten kritisk for å finne hovedsyn, identifisere konteksten, sette teksten inn i kulturhistorisk sammenheng, lese teksten retorisk for å kunne tolke teksten og hva som kan være tekstens samfunnseffekt (Skovholt & Veum, 2020, s. 15).

Elevene trenger derfor et metaspråk og analyseverktøy for språk og tekst, for å finne svar på disse spørsmålene (Skovholt & Veum, 2020, s. 15). Tidligere ble elevene, i større grad, opplært til å stole på informasjon gitt av eksperter og autoriteter. I vårt moderne og digitale samfunn må vi forholde oss til en rekke tekster i forskjellige media. Den digitale revolusjon har gjort at elevene må øves i å være kritiske til tekstene de møter (Skovholt & Veum, 2020, s. 15).

## **5.5 Kritisk literacy som didaktisk metode**

Aslaug Veum og Karianne Skovholt skriver i *Kritisk literacy i klasserommet* (2020) at Hilary Janks, som tidligere nevnt, er en av de ledende forskerne innenfor kritisk literacy. Hun har hentet elementer fra flere ulike disipliner. Noen av disse er sosiosemiotikken, den kritiske pedagogikken og kritisk diskursanalyse (Janks, 2010). Hun er, som lærer og forsker opptatt av forholdet mellom språk og læring og av sosiokulturelle tilnærminger til språk. Hun er også inspirert av ulike teoretiske retninger. Disse er blant annet teoretiske retninger innenfor lingvistikk og utdanning som for eksempel Faircloughs kritiske diskursanalyse (1989), kritisk lingvistikk (Fowler, Hodge, Kress & Trew, 1979 og kritisk pedagogikk Giroux, 1981; Shor, 1980). Janks mente derimot at teoriene måtte tilpasses skolen dersom elever skulle kunne bruke dem. En del er utgitt i forskjellige lærebøker og i boka *Doing Critical literacy* (Janks et al. 2014). Det vil si at kritisk literacy er noe man må gjøre eller utøve.

Kritisk literacy, som internasjonalt forskningsfelt, er altså svært sammensatt og forskerne er enige om at det ikke finnes en enhetlig modell for kritisk literacy. Derfor må tilnærming til kritiske lesemåter tilpasses landet, konteksten, skolen og elevene (Janks, 2010; Luke 2104; Vaques, Tate & Harste, 2013 i Skovholt og Veum, 2020). Janks (2010) skisserer to grunnleggende perspektiver ved å arbeide med kritisk literacy. Disse er at elevene må skjønne at tekster skaper et virkelighetsbilde og at tekster ikke alltid er sanne fremstillinger av verden.

Dette perspektivet blir av Janks kalt det *sosialkonstruktivistiske perspektivet* på språk. Det er også viktig at elevene forstår at tekstens mening er noe som blir til i et samspill mellom tekstskaperen og leseren, og at det ikke nødvendigvis er en mulig forståelse av teksten. Dette perspektivet blir kalt et *dialogisk perspektiv* (Bakhtin, 1979/2005 i Veum og Skovholt, 2020).

Janks har vært opptatt av å gi elevene verktøy for å kunne arbeide med kritisk med tekster. Hun tar utgangspunkt i fire sentrale dimensjoner. Disse er makt, som her betyr hvordan makt kan bli brukt i tekster. Her er et viktig at elevene får innsikt i ulike lesemåter og verktøy for å analysere tekster for å finne skjulte meninger og finne hvilke tekstlige grep som er gjort for å nå frem til og overbevise leseren. Tilgang betyr her at elevene må få tilgang til og lese mange forskjellige teksttyper og sjangre, men også bevissthet om språkbruk i tekster. Her mener Janks at det også er viktig at elevene lærer om hvordan de selv kan bruke språket. I norsk sammenheng nevner Skovholt og Veum (2020, s. 24) at elevene bør trene på å se på hvordan ulike språk, dialekt, sosiolekt, slang/standardisert språk, bokmål/nynorsk, fagspråk/hverdagsspråk kan gi ulik tilgang og muligheter i forskjellige sammenhenger. Den tredje dimensjonen er mangfold. En kritisk lesemåte innebærer her at elevene skal reflektere over hvordan mennesker blir fremstilt i tekster. Det kan være ut ifra kjønn, alder, klasse eller kulturell bakgrunn. Den fjerde dimensjonen Kaller Janks for design/redesign. Det handler her om å la eleven først analysere tekster og beskrive hvordan mening blir skapt i teksten, og deretter og rekonstruere tekster for å gi elevene «produktiv makt» og erkjennelse. Disse fire dimensjonene av tekstarbeid står både i forhold til hverandre, men kan også brukes i ulike didaktiske målsettinger og til grunnleggende ferdigheter (Skovholt & Veum, 2020, s. 23-24).

## **5.6 Kritisk tilnærming til tekst i norskfaget**

I den overordnede delen av fagfornyingen har kritisk tilnærming til tekst og det kritiske perspektivet fått større plass (nærmere beskrevet i kap. 3.). Kritisk literacy er ikke bare en norskfaglig disiplin, men regnes innen forskningen som en tverrfaglig disiplin som ikke bør avgrenses til ett fag. «Kritisk tilnærming til tekst» er et av seks kjerneelementer i fagfornyingen og disse er å regne som det viktigste elevene skal lære i norskfaget (Kunnskapsdepartementet 2018). Skovholt og Veum skriver at mye forskning i kritisk literacy i ulike land er fra morsmålundervisningen og språkfag. Denne studien har som i *Kritisk literacy i klasserommet* (2020) tatt utgangspunkt i kritisk tilnærming til sakprosattekster. Kritisk literacy er et omfattende felt og Skovholt og Veum (2020) skriver at det kan være

utfordrende å oversette kritisk literacy om til praksis som fungerer i klasserommet, og at den enkelte lærer som kan utvikle ny kunnskap og undervisningspraksiser (s, 83).

Undervisningsopplegget springer ut fra forskningsspørsmålene og for å få tilgang til elevenes lesing og refleksjoner om tekstene, laget jeg et undervisningsopplegg som ble tilpasset elevenes erfaringer og nivå.

Oversikt over delene i undervisningsopplegget

<b>Undervisningsøktene</b>	<b>Arbeidsmåte</b>
1. lese teksten	individuell
2. utforskende samtale	gruppesamtaler
3. Klassesamtale	Lærerstyrt helklassesamtale
4. logg	Individuell - alle fire tekstene
5. intervju (i etterkant av to av leseøktene)	Individuell av fem elever

## **6. Sosiokulturelle perspektiver**

I det sosiokulturelle perspektivet vektlegges språkets rolle i all utvikling og at den intellektuelle utviklingen har sin basis i språket. Vygotsky hevder at språket er forutsetning for den intellektuelle utviklingen derfor har stor betydning for læring, og at barns læring skjer fra det sosiale til det individuelle. Det vil si at barn først løser oppgaver i et sosialt fellesskap. Når de sosiale forholdene er så viktige for vår utvikling, blir samspillet sentralt i enhver læringssituasjon (Imsen 2005, s. 39). Området mellom det eleven kan, og det eleven ikke kan klare alene, kaller Vygotsky den proksimale utviklingssonen. Det er i denne sonen eleven lærer noe nytt (Imsen, 2005, s. 258). Veiledning fra en lærer eller en annen mer kompetent person er her en forutsetning for en elevs utvikling. Mercer har bygget ut Vygotskys proksimale utviklingszone til å gjelde elevdialoger uten veiledning fra en lærer. Han hevder at dialog mellom elevene kan hjelpe dem til å tenke (sammen). Denne sonen er mindre avgrenset, og tenkningen kan utvikle seg i flere retninger. Den endrede utviklingssonen blir en sone der ideer kan dannes og utvikles (Wegerif, 2013). Det blir også fremhevet av Mercer og Littleton (2007). De hevder med dette at dialog kan være et hjelpemiddel som hjelper elevene å tenke sammen.

## 7. Muntlig kompetanse

Dersom elevene skal kunne snakke faglig om tekster i norskfaget, må det læres og øves på. Det betyr at det må undervises i ulike typer faglige samtaler. I praksis vil det si å gjøre skillet mellom hverdagspråk og faglig språk tydelig (Rødnes 2014, s 365 i Blikstad-Balas & Roe 2020, s. 71). Marte Blikstad-Balas og Astri Roe har forsket på muntlighet i norske klasserom i ulike deler av landet. Muntlighet er et av emnene de diskuterer i boka *Hva foregår i norsktimene- utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet* (2020). Forskningen deres viser at mye av den muntlige aktiviteten er i form av muntlige fagsamtaler, diskusjoner med læringspartner, deltakelse i ulike klassesamtaler og presentasjoner oftest uten noe særlig veiledning. Det er altså mange muntlige aktiviteter i klasserommet, men Blikstad-Balas & Roe hevde det er svakere tradisjon for å undervise i muntlighet i den norske skolen (2020, s. 71).

Muntlig kompetanse er forsøkt styrket flere ganger, blant annet ved innføringen av grunnleggende ferdigheter med muntlige ferdigheter som en egen del i Kunnskapsløftet. I fagfornyelsen vektlegges samhandling som redskap for læring. Selv om muntlige kompetanse blir fremhevet som viktig, er dette i liten grad blitt prioritert i skolen. Blikstad-Balas & Roe oppsummerer forskningen på dette feltet med at forventningene til elevenes muntlige kompetanse er lave, og at det blir arbeidet lite systematisk med muntlighet i den norske skolen.

## 8. Dialogisk undervisning

### 8.1 Thinking together – utforskende samtale

I studien vil jeg bruke en adaptasjon av Neil Mercers og Karen Littletons *Interthinking – putting talk to work* (2013) og litterære samtaler. Det vil si elevdialoger, nærmere bestemt utforskende samtaler i norskundervisning. De to største forskjellene mellom disse to formene for elevdialoger er at litterære samtaler tradisjonelt har dreid seg lesing av skjønnlitteratur og at samtalene er i form av helklassesamtaler. Den utforskende samtalen er oftest i form av gruppesamtaler. Disse samtalene er ikke knyttet til en spesiell type litteratur eller fag.

## 8.2 Elevdialog

Mercer hevder at dialogen han kaller utforskende samtale kan bidra til elevenes læring. Det er denne formen for dialog jeg vil bruke som utgangspunkt for klasseromstudiene. Verdien av elevdialog vises gjennom flere studier gjennomført av Neil Mercer og flere andre (Mercer, 1996; Mercer, Wegerif mfl., 1999; Mercer, Dawes mfl., 2004; Mercer og Littleton, 2007). Karen Littleton og Neil Mercer hevder at dialog kan anses som et verktøy for å tenke sammen i *Interthinking, putting talk to work* (2013). Dialog kan derfor sies å være en sosial tenkemåte. De blant annet til hvordan Piaget i sine tidlige arbeider foreslo at samarbeid kan bidra til å gjøre elever mer åpne for andre perspektiver på verden enn sine egne. Piaget sier det slik: «Criticism is born of discussion and discussion is only possible amongst equals» (Piaget 1932, s. 409 i Mercer & Howe 2012, s. 13). Dette synet har blitt utdypet av flere av Piagets tilhengere, som Perret-Clarmont 1980 og Doise & Mugny 1984 (i Mercer & Howe 2012, s. 13). først og fremst gjennom konseptet sosio-kognitiv konflikt, som kan regnes som en bro mellom Piagets kognitivisme og Vygotskys sosiokulturelle teorier. Mercer og Howe mener at denne tenkingen har potensiale i studier av konseptuell endring og av samarbeidslæring i klasserom.

## 8.3 Tre dialogtyper

Mercer og Littleton beskriver tre typer elevdialoger (2013, s. 15-16) (Mercer, Wegerif mfl., 1999; Mercer, Dawes mfl., 2004; Mercer & Littleton, 2007). Disse dialogtypene er «disputational talk», «cumulative talk», og «exploratory talk». På norsk kalles disse kategoriene av elevdialoger konfronterende, støttende og utforskende dialog. Den konfronterende dialogen kjennetegnes av mye uenighet og av at alle tar egne avgjørelser. Det er også få forsøk på å nå en felles forståelse, eller konstruktiv kritikk. Denne typen dialog kjennetegnes ofte også av at dialogen preges av konkurranse mer enn samarbeid. De støttende dialogene kjennetegnes av at elevene deler synspunkter, men at de aksepterer og er enige i andres meninger ukritisk og uten å stille spørsmål. Dialogene betegnes av bekreftelser og repetisjoner, men uten å drøfte ytringene. Dialogene bærer preg av enighet og av at den enkelte aksepterer og godtar det andre sier.

Kjennetegn på utforskende elevdialoger er at elevene kjennetegnes av at elevene bidrar med en åpen og kritisk, men konstruktiv innstilling, at relevant informasjon deles med alle på gruppa, at elevene utfordrer forslag ved å stille spørsmål, spør om begrunnelse og besvarer



dem, og at medlemmene av gruppa forsøker å bli enige i hvert trinn før de går videre. I tillegg blir ulike alternativer, ideer og forslag som legges frem for samlet betraktning og felles vurdering støttes av begrunnelser. I denne typen dialoger kan en observatør «se» at det argumenteres i gruppa. Mercer og Littleton (2013, s. 15-16).

Målet med samtaler om tekster er å diskutere med andre og på den måten sammen finne forståelser og tolkinger sammen. Samtaler om tekst kan kanskje få en til å endre eller nyansere forståelsen i møte med andres tanker og tolkninger. Mercer og Littleton (2013) viser til arbeidet om «exploratory talk» (utforskende samtaler på norsk) til Barnes og Todd (Barnes og Todd, 1977; Barnes og Todd, 1995). Exploratory talk er samtaler i mindre grupper der målet er å tenke høyt sammen med andre. Mercer og Littleton nevner også andre forskere som har jobbet med samtaler i grupper som har store likheter med deres forskning på området. Lauren Resnick og kollegaer fra USA forsket uavhengig på diskusjoner i grupper (Resnick 1999; Wolf, Crosson & Resnick 2006). De kaller denne typen dialoger for «accountable talk». Denne typen gruppesamtaler har store likheter med Mercers og Littletons utforskende samtaler (2013, s. 16). Mercer uttrykker også likhetstrekk i arbeidet til Walton og Krabbe (1995) og Keefer mfl. (2000) sine kategorier om forklarende dialog og kritisk dialog og hans egen kategori utforskende dialog (Mercer og Littleton, 2007).

Elevdialogene er modeller for måter å tenke sammen på, og dialogene vil ofte ha trekk fra flere dialogtyper. Mercer mener utforskende dialog er mest hensiktsmessig for læring (Mercer, 1996; Mercer, Wegerif mfl., 1999; Mercer, Dawes mfl., 2004; Mercer og Littleton, 2007). Utforskende dialog kjennetegnes av at elevenes tenkning er synlig i dialogene og at utforskende dialog er særskilt lærerikt.

I denne studien vil jeg bruke utforskende samtale som verktøy for å lese tekster kritisk. Hensikten med studien er å samtale kritisk om tekster og diskutere med andre og på den måten sammen finne forståelser og tolkinger sammen. Samtaler om tekst kan kanskje få en til å endre eller nyansere forståelsen i møte med andres tanker og tolkninger.

#### **8.4 Litterære samtaler**

Laila Aase er en av dem som har forsket og skrevet mye om litterære samtaler i skolen. Hun hevder at litteraturundervisningen i skolen har to grunnleggende formål. Disse er at elevene

skal kunne lese og oppleve litteratur og at de samtidig må *lære* å lese og oppleve litteratur (Aase 2005, s. 106). Lesing av litteratur skjer på en annen måte i skolen enn utenfor skolen. Vanligvis er lesing en aktivitet leseren gjør alene i kommunikasjon med teksten. I skolen kan lesing av litteratur gjøres sammen med andre i et tolkingsfellesskap der ulike tolkninger og forståelser møtes. I dette fellesskapet kan elevene lære sammen med andre gjennom interaksjon og kommunikasjon. Dette er læringsaktiviteter som kan knyttes til sosiokulturelle teorier der ideen er at læring skjer sammen med andre ved hjelp av språket. (Aase, s. 107). Den litterære samtalen er eksempler på det Aase kaller for institusjonsbundet kommunikasjon. Med det mener hun at vi med sikkerhet kan hevde at ingen elever har erfaring med slike samtaler utenfor klasserommet. Den litterære samtalen må altså, som nevnt, læres på skolen. Det betyr at elevene må få lære et litteraturvitenskapelig begrepsapparat og lese- og fortolkningsstrategier. Etter hvert vil elevene kunne lese og tolke tekster på en stadig mer kvalifisert måte (Aase 2005, s. 108). Det er, med andre ord, viktig at elevene både får opplæring i litterære begreper og virkemidler og opplæring i hvordan de skal delta i diskusjoner om litteratur dersom elevene skal kunne delta på en aktiv og faglig måte (Aase 2005, s. 109).

Det er mange ulike samtaler som foregår i klasserommet. Den litterære samtalen er oftest i form av helklassesamtale som gir en kollektiv leserfaring. Det spesielle med litterære samtaler er at samtalen dreier seg om teksten. Denne ligger utenfor oss selv og virkeligheten. Teksten leses og tolkes gjennom vår forståelse av både teksten og verden. Aase hevder at denne doble orienteringen gir slike samtaler andre vilkår enn andre samtaler der elevene i større grad diskuterer ut ifra egne tanker og meninger (Aase 2005, s. 108-109).

## **9. Iser om leseprosessen**

I «The reading process: a phenomenological approach» skriver Wolfgang Iser om hvordan han mener at lesing foregår? Wolfgang Iser er kjent som en av de mest fremtredende teoretikerne innenfor leserorientert litteraturteori. Iser baserer sine tanker på fenomenologisk teori, som er opptatt av resepsjonen av tekster, og en hermeneutisk tilnæringsmåte; det vil si læren om fortolkning av tekster. Isers hovedanliggende er å forklare hvilke grep teksten gjør for å få oss til å tenke på en spesiell måte og hva det er forfatteren ønsker å aktivisere hos leseren.

Iser hevder i «The reading process: a phenomenological approach» at en tekst består av to poler, der den ene er selve teksten, forklart som den artistiske polen. Den andre polen er den estetiske, som er leseren og den som realiserer teksten. Først i samspillet mellom tekst og leser oppstår tekstens mening og teksten får liv. Meningen, eller budskapet i teksten oppfattes likevel ikke likt av alle leserne. Det er fordi det enkelte menneske baserer sin fortolkning og forståelse på egne, tidligere erfaringer. Ulike lesere vil derfor ha ulik oppfatning av hva teksten formidler. Iser hevder videre at det ikke er bare det som står i teksten som har betydning, men det som ikke står i den. Han mener med dette at alle tekster har tomrom, som leseren aktivt, gjennom sin lesning, må fylle inn selv. At teksten har mange tomrom er ifølge Iser avgjørende for om en tekst er god eller dårlig. Gode tekster har mye meningspotensial og flere lag. Det vil si en passelig mengde tomrom, mener Iser. For mange tomrom derimot, vil gjøre teksten utilgjengelig og uinteressant, mens for få tomrom vil gjøre den kjedelig og opplagt. Det er altså disse tomrommene i teksten, og hva ulike leserne fyller dem med som gjør at samme tekst oppfattes forskjellig fra person til person. Man kan si at leseren får puslespillbitene, men at han selv må pusle dem sammen til en helhet.

Iser er altså opptatt av leseprosessen. Ikke den enkelte leser, men mer prinsipielt, alle lesere. Han beskriver leseprosessen som en dynamisk og tidkrevende prosess. Iser hevder at lesing innebærer at man identifiserer seg med noe eller noen i teksten og at leseren lever seg inn i denne verden gjennom et annet menneskes øyne. Leserens befinner seg i fiksjonens verden og de problemer eller konflikter romanpersonen har, er også leserens problemer. Skillet mellom fiksjon og virkelighet brytes altså ned i denne identifiseringsprosessen. Lesingen blir på denne måten en slags virkelighetsflukt og underminerer forholdet mellom subjekt og objekt. Erfaringene man gjør i teksten vil ofte ha en overføringsverdi - fra litteraturen til det virkelige liv.

Iser skriver videre om ulike litterære grep forfatteren tar i bruk i teksten for å aktivere, overraske og utfordre leseren og leserens forståelse. Man har alltid en forventning om en tekst. Forfatterens oppgave er å legge inn brudd i teksten slik at historien endres. Fortellingen forstyrres, overrasker og «tvinger» dermed leseren til å endre forståelsen sin og aktivt «delta» i handlingen. Slike overraskelser gjør at de forventninger leseren hadde til teksten snus om og endres og leseren utfordres. Leserens vil dermed hele tiden lete etter mønster eller forandringer. Ting man tidligere i teksten syntes var enkle og forståelige endres og det samme må oppfatningen til leseren. Det som før virket kjent og uproblematisk er plutselig blitt

fremmed og utfordrende. Tekster bør ha en del slike overraskelser for å ikke bli kjedelige og enkle. Iser beskriver hvordan han mener tekstens mening oppstår i og under leseprosessen og at teksten først blir til i samspillet med leseren, mest gjennom det usagte og åpne i teksten. Iser mener videre at leseprosessen er en dynamisk prosess mellom teksten og leserens forståelse av teksten.

## 10. Danning

I overordnet del av den nye læreplanen er danning et av de begrepene som er vektlagt også i denne planen. I den overordnede delen - Prinsipper for læring, utvikling og danning blir dannelsingsoppdraget spesifisert.

Skolen har både et dannelsingsoppdrag og et utdanningsoppdrag. De henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. Prinsippene for arbeid med læring, utvikling og danning skal hjelpe skolene til å løse dette doble oppdraget.

Grunnoplæringen er en viktig del av en livslang dannelsingsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål. Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet. Opplæringen skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsniv. Samtidig lever barn og unge her og nå, og skolen må anerkjenne barndommens og ungdomstidens egenverdi.

Opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner. Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn. Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen. Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom. Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring. Danning skjer når de arbeider på egen hånd, og når de samarbeider med andre. De dannes når de bryner seg på teoretiske utfordringer ved hjelp av formler og fagstoff, og når de tar i bruk redskaper for å mestre en praktisk oppgave. Danning skjer når elevene lærer hvordan de kommer fram til riktig svar, men også når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar.

Her blir danning forklart som en prosess som er knyttet til kulturen og felles verdier. Hvilke verdier det her er snakk om er kanskje et av dannelsingsbegrepets «problem». I et stadig mer pluralistisk samfunn, kan det være utfordrende å bli enige om hvilke verdier og kulturformer som skal regnes som viktigst (Aase 2005, s. 36). Norge er i dag et demokratisk og sekulært samfunn, men vi har også sterke røtter til den kristne og humanistiske kulturarven. Denne

arven vises igjen i institusjonene, lovene og tradisjonene våre. Disse verdiene kommer også til uttrykk i læreplanene til skolen. Det vil si at skolen skal gi opplæring i sentrale verdier, som finnes i kristendommen (og i den vestlige humanistiske kulturarven), og som har vært viktige for norsk kultur. De kristne verdiene som nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd, solidaritet, toleranse, respekt for seg selv og andre er viktige verdier som er forankret i den kristne arven. Disse verdiene er ikke alle spesielle for bare kristne verdier, siden like eller liknende verdier finnes i flere andre religioner og livssyn. I dag er skolen den viktigste dannelsesinstitusjonen i det norske samfunnet. Skolen har altså et tydelig dannelsesoppdrag, som er knyttet til norske tradisjoner og kunnskaper og er et kollektivt og demokratisk prosjekt (Aase, 2005, s. 37).

## 11. Retorikk

Retorikk handlet opprinnelig om talekunst, om handling gjennom kommunikasjon. Retorikk i våre dager angår alle typer språkbruk. Retorikk er en vitenskap, men også en kunst hevder Jens Kjeldsen (2014, s. 6). Hva er det for eksempel som får oss til å lytte til en person, men ikke til en annen? Svaret på det er i stor grad at det avhenger av situasjonen. Kjeldsen hevder videre at mange har prøvd å finne opp en oppskrift på overtalelse, men sier at en slik oppskrift ikke finnes (Kjeldsen 2014, s. 6). «Retorikk er diskusjon og debatt, forening og adskillelse, kamp og utforskning, det er sinnenenes møteplass og vår felles vei mot en bedre fremtid, for det er gjennom tale, samtale og retorisk utveksling at vi finner ut hvem vi er og hva vi vil» (Kjeldsen 2014, s. 7). Kjeldsen hevder her at retorikk er vel så mye en praksis, som talekunst.

Definisjonene på hva retorikk er varierte. I *Retorikk i vår tid* (2006) skisserer Kjeldsen ulike sider ved retorikken. To retorikksystemer er henholdsvis snever persuasio, som handler om avsenders bevisste og hensiktstyrte forsøk på å overtale, og bred persuasio, som dreier seg om oppfatningen av retorikk som intendert påvirkning generelt. I det følgende vil jeg bruke en vid definisjon av retorikk. Det vil si en bred forståelse av overtalelse. (Kjeldsen 2006, s. 18). Her vil det si å se på overtalelse gjennom flere ulike uttrykksformer. I dagens samfunn påvirker eller påvirkes vi ikke lenger bare ved hjelp av det talte ordet, men også av skriftlige tekster, bilder, film, radio, podkaster, sosiale medier og så videre. Vi kan derfor si at retorikken er handling gjennom kommunikasjon fordi det samme kan oppnås ved å bruke andre kommunikasjonsformer enn det talte ord.

En måte å definere retorikk på er å kalle det for overbevisende eller overtalende språkbruk. Georg Johannesen mente at «Retorikk er å vite hva man sier og hvorfor man sier det. Å tenke er å tale. Og omvendt: Ortio = ratio. Talekunst er det samme som fornuft.» (1987, s. 28). Begge disse betegnelseene sier noe om å endre andre menneskers måte å tenke og handle på. Georg Johannesen uttalte at «å snakke eller skrive godt er å tenkje klokt» (Grepstad 2006). Retorikk er i Johannesens syn derfor ikke redusert til kunsten å tale. «Retorikkens område er ikke bare talen, men også samtalen» (Johannesen 1987, s. 7). *Rhetorica Norvegica* kan leses som en innføring i metoden bak Georg Johannesens tenkemåte som krevde at leseren måtte jobbe med teksten. Johannesens retoriske posisjon «[...] var den aristoteliske klokskapen og med det ei tenking om retorikk som eit humanistisk perspektiv på mennesket, slik vi kjenner dette både hos Cicero og frå renessansehumanistane og frametter» (Grepstad 2006). Retorikkens formål er ifølge Johannesen persuasio. Det vil si overbevisning eller overtalelse. Denne overbevisningen oppnås ved å finne bevismidler (inventio), ved planlegging (dispositio), ved veltalenhet, språklig utsmykking, ordfigurer, metaforer, metonymier og allegorier (elocutio), ved minne eller utenatføring (memoria) og ved fremførelse (actio) (Johannesen 1987, s. 20).

[...] definert er retorikk både en erkjennelsesteori og en filosofisk antropologi, og summen av humanvitenskapene. Retorikk i vid forstand faller sammen med Saussures postulerede tegnavitenskap, dvs. et semiologisk prosjekt der tegnteori og kulturteori falt sammen. Verden er et tegnsystem og kulturbegrepet blir her et språkbegrep. Og omvendt. (Johannesen, 1987, s. 28).

For Johannesen handlet retorikk altså mye om erkjennelse, men også om etikk. Retorikkforståelsen i norskfaget under LK06 og LK20 er mer konsentrert om kommunikasjon enn det Johannesen nok mente var det viktigste med retorikken. Johannesens retorikkforståelse etter min mening et klart dannelsesperspektiv og favner derfor mye bredere enn å bare lete etter appellformer i taler og sammensatte tekster.

## **12. Metode og datamateriale**

I det følgende vil jeg presentere metode og datamateriale som dette prosjektet bygger på.

Studiens problemstilling er: *Hvordan jobbe med kritisk literacy i norskfaget i videregående skole, for å fremme kritisk tenking hos elevene?*

## **12.1 Presentasjon av studiens design og metode**

Denne studien er en empirisk studie i form av aksjonsforskning der jeg som lærer forsker på egen undervisningspraksis sammen med en klasse (Ulvik, Riese & Roness, 2016). Studiens mål er å få elevenes subjektive oppfatning av om denne måten å jobbe på har vært lærerik. Dette prosjektet har et elevperspektiv hvor målet er å undersøke hvordan elever i første klasse på studieforberedende linje leser tekster kritisk, og gjennom øvelse i samtalegrupper øke elevenes ferdigheter i kritisk literacy. Det innebærer også tekstforståelse, metaspråklige kompetanse og kildekritikk.

## **12.2 Kvalitativ metode**

Jeg benyttet en kvalitativ fremgangsmåte for å belyse dette. Kvalitative metoder egner seg godt til å beskrive sosiale fenomener og menneskelig adferd. Kvalitativ forskning legger også mer vekt på forståelse enn forklaring (Tjora 2018, s. 24). Forskeren er ofte tett på den eller dem som blir forsket på, og formålet med å bruke kvalitative metoder er derfor å forstå mennesker og hva de mener, gjør og sier. Forskere som benytter seg av kvalitative metoder vil ofte høre under et konstruktivistisk paradigme og ofte ha et ontologisk perspektiv (Postholm og Jacobsen, s 50). «Mens positivismen er en relativt enhetlig epistemologi, består konstruktivismen av en rekke ulike varianter, noe som gjenspeiler denne tilnærmingens dominans innenfor adferd og samfunnsvitenskap de siste femti årene [...]» (Postholm og Jacobsen, s. 50). Det vil si synet på at forskningen tar utgangspunkt i at virkeligheten blir formet av forskeren og deltakerne i studien. Forskernes mål blir da å forstå og vise menneskers ulike meninger og deres forståelse av virkeligheten ut ifra deres livsverden. Det vil si at den kvalitative forskningen må legge et prosessorientert perspektiv på virkeligheten til grunn ved at ting endrer seg hele tiden. Denne måten å tenke på betyr at forskerne må tolke, men må også ta hensyn til den spesifikke konteksten på et spesifikt tidspunkt (Postholm og Jacobsen, s. 90). Ettersom det empiriske grunnlaget for studien er logger fra gruppesamtaler og individuelle intervjuer plasserer studien seg innenfor den kvalitative forskningen.

Der flere måter å innhente kvalitative data på. Intervjuer, observasjoner, logger og fokusgrupper er noen av de mest vanlige. I denne studien er datagrunnlaget både intervju og logg. Det er både fordeler og ulemper med begge. Fordelen med loggene er i denne sammenhengen at alle elevene fikk komme med sine synspunkter i gruppesamtalene. Det var nyttig siden jeg ikke hadde mulighet til å få med meg samspillet på alle gruppene i løpet av økta. Ulempen er at loggene ofte bare gir overfladisk informasjon. Noen av fordelene ved å bruke intervjuer er at det gir nyttig informasjon når man ikke kan observere alt som blir sagt. Deltakerne kan personlig beskrive detaljert, og det kan gi bedre kontroll på informasjon som gis. Ulemper ved intervjuer kan være at informantene gir informasjon som er silt av intervjuers syn. I tillegg kan intervjudataene være misvisende ved at informanten gir de svarene han eller hun ønsker eller tror at forsker vil høre, eller forventer høre. Forskerens tilstedeværelse kan også påvirke intervjuobjektet. Intervjuene ble satt sammen av forholdsvis åpne spørsmål da det er elevenes subjektive oppfatning som er interessante. Under intervjuene tok jeg lydopptak, som jeg så snart som mulig etter intervjuene ble transkriberte for analyse.

### **12.3 Utvalg og datagrunnlag**

Datagrunnlaget i studien er innhentet fra elever i første klasse på studieforbereende linje høsten 2020. De følger derfor læreplanen etter fagfornyelsen LK20. I denne klassen er det 30 elever. Datagrunnlaget ble valgt ut ifra problemstilling, forskningsspørsmål, metode og rammen for studien (Creswell, 2014, s. 16). Jeg hadde opprinnelig valgt å forske i en vg2 klasse der jeg kjente elevene godt, men på grunn av Covid 19 og den påfølgende nedstengingen av skolen ble det vanskelig å gjennomføre. Innsamlingen av empirien ble derfor en del forsinket.

Det kan være fordeler og ulemper med både å kjenne elevene og ikke kjenne elevene på forhånd. Å forske på egne elever har både pedagogiske og praktiske fordeler, men jeg valgte likevel å forske på en norskkollegas elever som jeg ikke kjente fra før. Jeg endret derfor på det opprinnelige undervisningsopplegget og tilpasset det til nesten to år yngre elever, og som nettopp hadde begynt på videregående skole. Selv om jeg i dette tilfellet var i klassen som forsker, er jeg også lærer og har autoritet som lærer. Selv om forholdet mellom meg, som lærer og elevene er asymmetrisk, har jeg likevel ikke funksjon som lærer i form av den som skal vurdere elevene i faget.



Det ble raskt tydelig for meg at denne klassen på kort tid hadde etablert et godt klasse -og læringsmiljø. Elevene var engasjerte og muntlig aktive helt fra starten av undervisningsopplegget. Dette var en stor fordel i og med at tekstene skulle diskuteres i grupper i form av utforskende samtale. Det hører til sjeldenhetene at en fersk vg1. klasse og undervisning i en ny gruppe fungerer så bra som det gjorde i denne gruppen. Det er også en viktig faktor i elevenes læringsutbytte.

Klassen norsklærer informerte om studien noen uker før jeg skulle komme. Da jeg kom informerte jeg klassen om studien og om hva jeg ville undersøke både muntlig og i form av et informasjonsskriv der det ble understreket at deltakelse i forskningsprosjektet var frivillig, men at alle skulle delta i undervisningsopplegget. Videre informerte jeg om at hver enkelt kunne trekke seg fra studien uten å måtte oppgi årsak og at de bare måtte sende meg en melding dersom de ønsket det. Jeg informerte også om at studien ikke inneholder personopplysninger utenom navn og at navnene ville bli anonymisert. Alle elevene er over 15 år og kunne derfor samtykke til deltagelse til studien selv, siden studien ikke inneholder særlige kategorier av personopplysninger (NSD.no). Alle elevene samtykket til at jeg kunne bruke loggene deres i studien og av dem som ville delta i intervjuene ble fem elever valgt ut av norsklæreren og meg i samarbeid. Vi valgte både jenter og gutter elever på ulikt mestringsnivå for å få mest mulig bredde på informantene. Norsklæreren hjalp meg med utvelgelsesprosessen siden hun kjenner elevene. Studien er meldt inn til Norsk senter for forskningsdata og oppdatert da slutføring av studien ble utsatt. Til slutt i informasjonsskrivet er det oppgitt kontaktinformasjon til både meg og veilederen min.

Datagrunnlaget består av logger fra de fire gruppesamtalene mellom elevene, og intervjuer av fem elever i etterkant av den første og den fjerde og siste av leseøktene. Det er 30 elever i denne gruppen og de ble fordelt i grupper med fire og to grupper med fem deltakere på hver gruppe. Intervjuene i studien består av refleksjonsspørsmål (Tjora 2018, s. 145) og det ble benyttet en intervjuguide. Intervjuene var i form av semi-strukturert forskningsintervju eller dybdeintervju. Dybdeintervjuer blir oftest brukt når man vil studere meninger, holdninger og erfaringer. Det vil si om informantens livsverden (Kvale 1997 i Tjora 2018, s. 114). Intervjumetoden dybdeintervju hører inn under et fenomenologisk perspektiv. Forskeren forsøker da å forstå informanten, og hans eller hennes oppfatning eller opplevelser, men også hva eller hvordan informanten tenker om dette (Spradley 1979 referert i Tjora 2018, s 114).

Det er viktig å huske at ved dybdeintervjuer er det det informantens subjektive opplevelse av et fenomen eller hendelse, eller utforsking av informanten som subjekt som undersøkes (Tjora 2018, s 114). I en intervjusituasjon vil den som blir intervjuet være mer sårbar enn i for eksempel en spørreundersøkelse, men i og med at jeg ville finne ut informantenes subjektive oppfatning var intervju den metoden som trolig ville fungere best.

## 12.4 Undervisningsopplegg

Målet med den didaktiske planleggingen var å bevisstgjøre elevene på hva de kunne se etter i de ulike sakprosatextene for at de sammen, i samtalegruppene, skulle diskutere seg frem til en felles forståelse av tekstene. I planleggingen av undervisningsøktene var det viktig og nødvendig å velge hvor mye undervisning i teori og kritisk literacy elevene skulle få. I utgangspunktet var målet mitt å finne ut hvordan elevene leser og forstår ulike sakprosatexter uten for mye veiledning i form av undervisning i forkant av lesingen. Før vi startet med å lese tekster gjennomførte jeg en pilot eller prøvelesning der elevene leste noen sammensatte tekster i form av reklameannonser. Elevene leste først en tekst og deretter satt de seg sammen i grupper for å diskutere teksten. I etterkant ble teksten diskutert i hele klassen. Da ble det tydelig for meg at det ville være nødvendig å undervise elevene i ulike lesemåter, litterære virkemidler, retorikk og sjanger/teksttyper. Piloten viste også at de opprinnelige gruppene var litt for store, og de ble redusert fra fem til fire deltakere. Piloten er ikke tatt med i datamaterialet. Før vi satte i gang med leseøktene øvde klassen litt på den muntlige samtalen med norsklæreren sin, slik at elevene var trygge på denne arbeidsformen. Siden jeg både planla og gjennomførte undervisningen selv, hadde jeg muligheten til selv å velge fagstoffet jeg ville undervise elevene i. Elevene kjente til retoriske fagbegreper, og en del virkemidler som ofte blir brukt i tekst, spesielt i skjønnlitteratur, men var i mindre grad vant med å lese sakprosa kritisk. En del elever nevnte at de ofte blir bedt om å finne hovedsyn og kommentere det, men her kan det være forskjeller i hva elevene hadde arbeidet med før de begynte i vg1.

For å undersøke dette besto studien som tidligere beskrevet, av lesing av fire ulike sakprosatexter, der elevene fikk litt veiledning i å lese tekster med et kritisk blikk. Da studien ble gjennomført leste gruppen fire tekster over en periode på to måneder. Elevene leste og øvde på å nærlese tekster for å finne:

- hovedsynspunkt i teksten
- konteksten

- hvem uttaler seg i teksten og hva er agendaen?
- kildekritikk
- analysere og tolke teksten
- Hvilket virkelighetsbilde blir fremstilt i teksten?

For å øve opp kritisk literacy er det nødvendig å lese ulike typer tekster. Både skolens tekster og tekster elevene leser i fritida for eksempel på sosiale media. Det vil si et variert utvalg av historiske tekster, reklame, nettsider, politiske tekster, kronikker, avistekster, biografier og leserinnlegg. I denne studien valgte jeg å la elevene lese fire tekster. Disse blir nærmere beskrevet senere, men de er alle sakprosa-tekster av ulik art. Disse er innholdsreklame, sportskommentar, tale og meningsytring i avis.

For at elevene skulle kunne lese tekster kritisk og utvikle sin tekstkompetanse var det viktig at de fikk gode spørsmål som de kan stille til ulike typer tekster når de leser. Det vil si at vi måtte arbeide med ulike verktøy og spørsmål elevene kan/bør stille til teksten. Det vil si at det var elementer fra retorikk, språkbruk, ulike argumentasjonsformer, kontekst og situasjon, metaforer og resepsjon. Hvilke spørsmål som ble stilt til tekstene varierte. I utgangspunktet skulle hele klassen lese og diskutere fire tekster i fire undervisningsøkter og fem elever ble intervjuet i etterkant av den første og siste av leseøktene. Resten av klassen som deltok i prosjektet skulle skrive ned sine tanker og refleksjoner i en logg etter gjennomføring.

I valg av tekster er det tatt hensyn til at tekstene skulle være av ulike sjangre og modaliteter, og på begge målformer. Tekstutvalget er «#Beaman» av BIC, (2017), sportskommentaren «Århundrets fotballprestasjon» av journalisten Truls Dæhli (1998), H.M. Kongens tale ved hagefesten (2016) og «Ikkje Amerika, men Amerika» av forfatteren Kjartan Fløgstad. Denne teksten sto på trykk i Aftenposten og var en ytring i debatten om en prøveordning om valgfritt sidemål i Oslo-skolen i 2000. Den ble året etter gitt som eksamensoppgave i norsk.

## 12.5 Presentasjon av tekstene

Tekstvedlegg	Forfatter/ avsender	Årstall	Tema/diskurs	Sjanger
«#BeAMan» vedlegg. Lenke	BIC	2017	Kjønnsroller	Sammensatt tekst/ innholdsreklame
«Århundrets fotballpresentasjon» vedlegg	Truls Dæhli	1998	Norges seie over Brasil i fotball	Sportskommentar
«H.M. Kongens tale ved hagefesten» vedlegg	Kong Harald	2016	Festtale/tale til det norske folk	Tale/festtale
«Ikkje Amerika, men Amerika» vedlegg	Kjartan Fløgstad	2000	Sidemålsdebatt	Litterær sakprosa/ meningsytring

## 12.6 Oppgaver til de fire tekstene - lese tekster kritisk

Elevene fikk hjelpespørsmål som passet til tekstene til hjelp da de skulle diskutere tekstene sammen i gruppa. Elevene fikk litt flere hjelpespørsmål til de to første oppgavene siden denne måten å lese tekst på var litt ny for en del av elevene. Til slutt le tekstene diskutert i hele klassen slik at de ulike gruppene fikk vite hva de andre gruppene hadde diskutert.

### #Beaman – støttespørsmål

Når du står overfor en tekst som du vet har til hensikt å påvirke deg, bør du stille kritiske spørsmål til teksten. En slik kritisk holdning kommer ikke av seg selv, det er noe du må øve på. Ikke bare på skolen – det er minst like viktig at du er oppmerksom og kritisk på fritiden: Når du ser på en reklameplakat mens du venter på bussen, når du ser en debatt på tv og når du bruker sosiale medier.

Del 1. Jobb alene

Gå inn på nettsida #BeAMan <https://no.bicworld.com/vare-forpliktelses/beaman>

Utforsk sida du kommer inn på i to–tre minutter og skriv ned:

- Hvilken sjanger er denne teksten?
- Hva vil denne teksten meg?
- Hvordan fant jeg ut hva slags tekst det var?

Del 2. diskuter i grupper

Gå sammen i grupper. Sammenlign svare deres. Har dere skrevet det samme?

Om dere har skrevet ulikt: Gå inn på sida og prøv å bli enige om spørsmålene.

- Hva slags nettside er teksten publisert på?
- Hvem er avsenderen?
- Hvem er målgruppa?
- Hvilke virkemidler blir tatt i bruk (bilder, tekst, argumenter eller andre).
- Hva synes du om organiseringen av teksten?
- Hvordan underbygges temaet? Eksempler? Spørsmål? Formuleringer? Annet?
- Hva tror dere er formålet med teksten?
- Hvorfor har... laget denne teksten?
- Hvilket virkelighetsbilde er det teksten formidler?
- Kan du peke på noen likheter og forskjeller mellom denne teksten og andre tekster du har kjennskap til?
- Hvilke appellformer mener dere dominerer i denne teksten? Vis til konkrete eksempler.
- Synes dere dette er en vellykket tekst? Begrunn svaret.

Del 3. Diskuter

- Er teksten "Be a Man» en godhjerta kampanje eller kynisk reklame?
- Finn argumenter for ett av standpunktene over. Husk å begrunne standpunktet deres ved å vise til konkrete eksempler fra teksten.

### «Århundrets fotballpresentasjon» - støttespørsmål

Når du står overfor en tekst som du vet har til hensikt å påvirke deg, bør du stille kritiske spørsmål til teksten. Når du står overfor en tekst som du vet har til hensikt å påvirke deg, bør du stille kritiske spørsmål til teksten. En slik kritisk holdning kommer ikke av seg selv, det er

noe du må øve på. Ikke bare på skolen – det er minst like viktig at du er oppmerksom og kritisk på fritiden: Når du ser på en reklameplakat mens du venter på bussen, når du ser en debatt på tv og når du bruker sosiale medier.

Før elevene jobbet med denne teksten viste jeg en liten filmsnutt fra kampen nærmere bestemt sekvensen der Rekdal skåret mål.

### Del 1. Jobb alene

- Les teksten
- Hva slags sjanger er denne teksten?
- Hva er førsteinntrykket ditt av denne teksten?
- Hvor og når er teksten publisert?

### Del 2. diskuter i grupper

- Hvor har publikasjonsstedet og tidspunktet noe å si for dine tanker om denne teksten eller tekster generelt? Hvorfor?
- Se på lengde på setninger. ordvalg, setningsoppbygging. Påvirker forfatterens språk din mening om teksten? På hvilken måte?
- Hvordan vil dere karakterisere språket i teksten?
  - a) for eksempel: presist, nyansert, variert, enkelt, vanskelig, muntlig, forståelig, levende, personlig, engasjert, bevisst, platt, overraskende eller ...? Hvorfor?
  - b) Hvilke argumenter og språklige virkemidler blir brukt i teksten? (Strek gjerne under i teksten)
- Hva er det overordnede tema for teksten? Hva tror dere er tekstens hensikt?
- Hvordan underbygges temaet? Eksempler? Spørsmål? Formuleringer? Annet?
- Tempus, verbets tider, skifter mellom ulike avsnitt. Hva skjer med formidlingen, din opplevelse av tekstens innhold, når forfatteren går fra hovedsakelig å skrive i preteritum til å skrive i presens? Se for eksempel forskjellen mellom det første og det andre avsnittet på side to.
- Hva synes du om organiseringen av teksten? Hvordan fungerer starten og slutten? Hva med de enkeltstående linjene? Er dette positivt eller negativt. Hva tenker dere?
- Kan du peke på noen likheter og forskjeller mellom denne teksten og andre tekster du har kjennskap til?

- Trekk frem og noter ned ett positivt trekk og ett negativt trekk ved teksten ut fra hva du har reflektert over i spørsmålene over.
- Overbeviser teksten deg? Begrunn svaret?

### **Kongens tale ved hagefesten - støttespørsmål**

Når du står overfor en tekst som du vet har til hensikt å påvirke deg, bør du stille kritiske spørsmål til teksten. Når du står overfor en tekst som du vet har til hensikt å påvirke deg, bør du stille kritiske spørsmål til teksten. En slik kritisk holdning kommer ikke av seg selv, det er noe du må øve på. Ikke bare på skolen – det er minst like viktig at du er oppmerksom og kritisk på fritiden: Når du ser på en reklameplakat mens du venter på bussen, når du ser en debatt på tv og når du bruker sosiale medier.

#### Del 1. Jobb alene

- Les teksten
- Hva slags sjanger er denne teksten?
- Hva er førsteinntrykket ditt av denne teksten?

#### Del 2. Diskuter i grupper

##### Sammenlign svarene

- 
- Hvem er avsenderen og har du grunn til å stole på avsenderen?
- Hvilke virkemidler bruker avsenderen. Her kan det være på både språklige, litterære og retoriske virkemidler.
- Hvordan er språket og språkbruken i teksten? Formelt/uformelt?
- Hva er det avsenderen vil med teksten?
- Hvilket virkelighetsbilde er det teksten formidler?
- Stemmer dette virkelighetsbildet overens med din egen opplevelse av virkeligheten?
- Hvorfor tror dere at denne talen fikk stor internasjonal oppmerksomhet?

### **«Ikkje Amerika, men Amerika» - støttespørsmål**

Når du står overfor en tekst som du vet har til hensikt å påvirke deg, bør du stille kritiske spørsmål til teksten. Når du står overfor en tekst som du vet har til hensikt å påvirke deg, bør du stille kritiske spørsmål til teksten. En slik kritisk holdning kommer ikke av seg selv, det er

noe du må øve på. Ikke bare på skolen – det er minst like viktig at du er oppmerksom og kritisk på fritiden: Når du ser på en reklameplakat mens du venter på bussen, når du ser en debatt på tv og når du bruker sosiale medier.

Før elevene jobbet med denne teksten snakket jeg litt om hvor den ble publisert og at den var en meningsytring i debatten om nynorsk som valgfritt sidemål i Osloskole

#### Del 1. Jobb alene

- Les teksten
- Hva slags sjanger er denne teksten?
- Hva er førsteinntrykket ditt av denne teksten?

#### Del 2. Diskuter i grupper

Sammenlign svare deres.

- Hvem er avsenderen og har du grunn til å stole på avsenderen?
- Hvilke virkemidler bruker avsenderen. Her kan der på både språklige, litterære og retoriske virkemidler.
- Hvordan er språket og språkbruken i teksten? Formelt/uformelt?
- Hva er det avsenderen vil med teksten?
- Hvilket virkelighetsbilde er det teksten formidler?
- Stemmer dette virkelighetsbildet overens med din egen opplevelse av virkeligheten?

### 12.7 Kritisk lesing av de fire tekstene

Alle tekster kan ifølge Janks (2010) analyseres kritisk. Det er fordi hver tekst representerer et av flere mulige perspektiver på verden. Både skjønnlitterære tekster og sakprosa kan leses med en kritisk tilnærming. Tekstene i LNUs sakprosakanon er eksempler på et slikt variert utvalg av sakprosaetekster fra ulike tider (1700- 2009), som er tenkt å være mønstertekster eller forbilder for ulike sjangre og stiler. I *Den flerstemmige sakprosaen*, hevder Johan. L Tønnesson at det er viktig at elevene får lese mye forskjellig sakprosa kritisk:

I klassisk, vidaregåande skriveopplæring skulle gymnaselevane bli kjende med gode, kanoniske tekstar som kunne tene som førebilete for eiga skriving, i hovudsak innanfor åndsdeliten. Dagens elevar kjem frå alle samfunnssjikt og er omgitt av ei mengd sakprosaformer som – anten vi vil det eller ikkje – vil tene som førebilete for deira



tekstproduksjon. Skal vi bli gang skribentar, er det bra om vi bli stimulerte til å lese breitt, grundig og kritisk. Slik lesing og forståing er ikkje berre viktig for oss som skrivande, men også tenkjande individ og som deltakara i demokratiet (Tønnesson 2002, s.11).

Denne studien har, som nevnt tidligere, vært konsentrert om sakprosa i vid forstand og i ulike former, som vist i tabellen over. Begrepet sakprosa brukes forskjellig i undervisning, i bokbransjen og i kulturpolitikken. «Sakprosa har en viktig plass i norsk skole, hvor det forstås vidt og inkluderer både litterær og funksjonell sakprosa. Læreplanene i norsk legger vekt på å lære elevene å beherske ulike sjangere. I tekstsamlingen *Sakprosa i skolen* er både Grunnloven og en tekstmelding tatt med» (Tønnesson, 2021). Det vil si at det er hovedsakelig tekster som vi kan møte i hverdagen. Skovholt & Veum (2020) hevder at hverdagstekstene, fordi de er så vanlige, har potensiale til å påvirke oss uten at vi tenker over det. Den kritiske lesningen av de fire tekstene elevene har jobbet med tar for seg det jeg anser som det mest sentrale i hver tekst. Analysene tar for seg elementer fra ulike analysedisipliner og er derfor ikke uttømmende språkbruksanalyse, retorisk analyse eller kritisk diskursanalyse. I min kritiske analyse av de fire tekstene har jeg valgt å beskrive de språklige valgene og hva som kjennetegner dem i både form og effekten de får i teksten. Det er derfor viktig å se på hvilken kontekst tekstforfatteren ytrer seg i og hvem teksten retter seg mot. Videre vil retoriske virkemidler også nevnes i de fleste av tekstene.

### **Kritisk analyse av teksten «#BeAMan»**

Den sammensatte teksten om merkevaren «BIC» er fra 2017. Det er «BICShaversNordic» som er tekstens avsender. BIC selger blant annet barberhøvler i Norden. Denne teksten er derimot ikke en ordinær reklametekst, men kan karakteriseres som innholdsmarkedsføring eller innholdsreklame. Det vil her si en tekst som er utformet slik at den ligner på kampanje. Avsenderen er en kommersiell aktør og målsettingen er å skape interesse for et merkenavn eller et produkt.

Teksten #BeAMan» er utformet som en positiv kampanje og er ifølge BIC et bidrag til bredere og mer inkluderende mannsideal. Nettsiden er bygd opp med brødtekst, videosnutter studier og undersøkelser der menn fra land i Norden snakker om hva det vil si å være mann i dagens samfunn. Man må bla nedover for å se og lese hele teksten. Først er det en video av flere unge menn, med flere klipp. Det er menn fra de nordiske landene som blir intervjuet og filmet i ulike situasjoner. I det ene øyeblikket lekeslås de og i det neste sitter de alene med

alvorlige og sårbare uttrykk i ansiktene. I noen av videosnutene blir de unge mennene som er med i reklamen bedt om å vise hvordan en mann går, spiser, klemmer og andre hverdagslige aktiviteter. BIC hevder i teksten at «Studier viser at gutter skjuler tegn på svakhet for å fremstå som mer maskuline [...]». Ifølge teksten #BeAMan vil BIC bidra til å endre det stereotype mannsidealet som ofte forsterkes i reklame og markedsføring rettet mot menn. Selv om teksten er formet som en kampanje er den publisert på hjemmesidene deres og produktnavnet er lett synlig på forsiden. Målgruppene til kampanjen er menn, spesielt unge menn, fordi teksten handler om menn, og fordi det er de som trolig blir mest påvirket av idealet av hvordan en mann skal være siden det er mest menn som bruker barberhøvler.

Denne teksten er godt egnet for kritisk analyse fordi den er utformet som en kampanje og kan sies å ha en skjult agenda (Roe, Ryen & Weyergang (2018) i Veum & Skovholt, 2020, s. 34). Teksten inneholder flere videoer der unge menn fra hele Norden blir spurt hva det vil si å være mann i dag. Teksten forteller en historie om at unge menn ikke viser eller diskuterer følelsene sine med andre menn. BIC bruker videointervjuer, statistikk og studier til å underbygge denne forståelsen av virkeligheten.

Når vi nærleser teksten ser vi at BIC blir fremstilt som en aktør som gjennom kampanjen #BeAMan vil vi bidra til et bredere og mer inkluderende mannsideal. BIC mener det er på tide å omdefinere hva det vil si å være en mann og gå bort fra det stereotype bildet som hindrer menn i å være seg selv. For det første vil «BIC» utfordre det typiske stereotype idealet menn ofte møter. For det andre vil «BIC» selge produktene sine, men det blir ikke nevnt eksplisitt i teksten. Det som derimot står i teksten, er at mannsrollen endrer seg idet gutter begynner å barbere seg. BIC, som selger barberhøvler, har derfor ikke valgt ut et tilfeldig produkt. Å være mann har, som «BIC» skriver, noen stereotypier knyttet til seg. Blant annet skal ikke en «ekte mann» gråte eller uttrykke følelser. «BIC» ønsker å fjerne slike stereotypier for menn. Det er derfor implisitt at det er fornuftig å kjøpe «BIC» barberhøvler, fordi merkevaren har gode verdier. Det overordnede formålet med teksten er å selge produktet, sette det i et positivt lys og få leserne til å kjøpe det. Det er derfor grunn til å sette spørsmålstegn ved tekstens formål og troverdighet.

Tekstens kairos preges av at målgruppen er unge menn. Det gjelder både formen og innholdet i teksten. Gjennom merkevarenavnet BIC er etosappellen forholdsvis sterk, dersom man

kjenner til denne merkevaren. Til tross for det har ikke BIC en sterkt innledende etos her, fordi «BIC» ikke er en merkevare som man forbinder med kjønnsideal. BIC ser ut til å prøve å skape seg en større troverdighet gjennom budskapet i teksten. Dette gjør de ved å bruke studier og statistikk fra seriøse selskaper.

Det er en klar logosappell i teksten gjennom bruken av opplysninger med statistikk, som ofte oppfattes som sanne faktaopplysninger fordi mange trolig synes det er fornuftig å tru på profesjonelle undersøkelser. Teksten har også utsagn som «Menn har like mye følelser som kvinner, men har siden de var små lært å undertrykke dem, [...]». Dette er ikke et faktaargument, men de fleste er trolig enige i denne påstanden.

Teksten appellerer også til patos ved at «BeAMan» er en tekst som handler om unge menns følelser som de sjelden viser. Tekstens spill på lesernes følelser kan føre til at man blir mer engasjert og at mange kan relatere til tekstens budskap. BIC hevder indirekte at konkurrentene, som også selger barberhøvler, har reklame som bygger videre på det stereotype kjønnsrollen. BIC stiller seg selv i et bedre lys ved å sette søkelyset på et mer inkluderende mannsideal. Leserne blir oppfordret til å dele sine meninger om dette i sosiale medium. Dette kan føre til økt trafikk på BIC sine nettsider der de også reklamerer for ulike BIC-produkter.

Teksten fremstår som vellykket og interessant både når det gjelder språk, form og virkemidler og passende til det BIC vil oppnå. Nemlig å selge mer av produktene sine. Kravet til aptum er i så måte oppfylt. Avsenderen bruker argumenter som forklarer at mange menn føler at de ikke kan vise følelser. Mange som leser teksten vil nok kjenne seg igjen i dette. BIC kan også, gjennom denne teksten bette ryktet sitt og dermed selge flere produkter.

### **Kritisk analyse av «Århundrets fotballpresentasjon» av Truls Dæhli**

«Århundrets fotballprestasjon» (vedlegg) er en av tekstene i LNU's sakprosanon, og er en sportskommentar som tar for seg Norges 2 – 1 seier over Brasil i fotball-VM i 1998.

Kommentaren er skrevet av Truls Dæhli, som også er tidligere fotballspiller. Han er nå journalist og sportskommentator i VG. Han har en forholdsvis sterk etosappell i kraft av å være tidligere fotballspiller og derfor har greie på det han skriver om. Kommentar er en tekst der forfatterens egen mening er fremtredende, og det kommer tydelig frem i denne teksten.

Teksten er forholdsvis kort, på bare to sider, og er delt inn i mange korte avsnitt. Det får de

korte avsnittene med bare en setning til å fremstå som viktig informasjon som «ropes ut» og som må stå alene. Siden teksten er så subjektiv og muntlig i formen, så fremstår den som litt «enkel» og kanskje også ganske useriøs. Spesielt siden den er publisert i VG, ikke på sosiale media. Tekststrukturen fremstår samtidig nokså tilfeldig og lite planlagt. Teksten er ekspressiv og personlig og har mange overdrivelser, implisitte formuleringer, positivt og negativt ladde ord og sportsmetaforer og for å beskrive den overraskende seieren over et av verdens beste fotballag.

Dæhli appeller til patos gjennom hele teksten. Han bruker personlige pronomen som «vi» og «du». «Sjekk blikket hans neste gang du får det i ønskereprise». Dette får teksten til å fremstå som mer personlig og følelsesladd når han henvender til og inkluderer leserne på denne måten. Dæhli skriver i en muntlig stil med hverdagslige ord. Han skriver også seg selv og sin subjektive mening i teksten «Jeg vet ikke om det var straffe, jeg fant aldri ut av det, men det er totalt uinteressant». Motstanderen Brasil blir ofte omtalt som «de» «De hadde varslet storshow mot latterlige Norge». Det at han er personlig er kanskje typisk for denne typen sportskommentar da det er mer troverdig og interessant å lese en personlig opplevelse om denne fotballbragden.

Kampen blir følelsesmessig beskrevet med setninger med mange positivt ladde adjektiv som i denne setningen; «Det var bare en fantastisk prestasjon, en strålende utført fotballkamp etter best tenkelige Drillomønster» og negative ladde setninger som «De skulle massakrere et dårlig lag og stoppe kjeften på en masete trener, og det skulle skje med artistisk overlegenhet og utføres så ydmykende for Norge og Drillo at vi skulle skamme oss kollektivt i 4-5-1-posisjon langt inn i det neste årtusen»

Noen av metaforene Dæhli bruker er metaforer som kamper på liv og død og religiøse metaforer ved bruken av ord som «skaperen», «himmels» og «mirakel». Han beskriver også Norge som «lille Norge» og sier med det at Brasil er større og derfor mektigere og bedre enn det norske laget. Denne måten å beskrive seieren på forsterker inntrykket av at Norges landslag har klart å gjøre noe utrolig, og som ingen trodde var mulig. Dæhli stiller flere spørsmål i teksten som han svarer på selv; «Så var det kanskje et mirakel? Nei, faktisk ikke». Han har også spørsmål til Brasil som han lar stå ubesvart «Så hva gjør dere hvis vi møtes igjen?».

Sportskommentaren kan kanskje leses som en interessant tekst for sportsinteresserte, men den fremstår kanskje for andre som ensidig, lite nyansert og brautende. Forklaringen på form og stil ligger kanskje i at teksten er en subjektiv sportskommentar av en supporter og sportsjournalist, ikke en artikkel som skal gi publikum et objektivt bilde av kampen mellom Norge og Brasil.

### **Kritisk analyse av Kongens tale ved hagefesten 1. september 2016**

I anledning kongeparets 25-års jubileum som monarker inviterte kongeparet til flere hagefester i de byene de besøkte i forbindelse med jubileumsreisen. Det er talen som kong Harald holdt i slottsparken da kongeparet var vertskap.

Talen var både en festtale, men også en tale til hele det norske folket. Starten av talen er i det som er vanlig formell stil i en tale fra en offentlig person som kongen. Kong Harald starter med å ønske velkommen til høytstående personer som statsministeren, stortingspresidenten og høgsterettsjustitiariusen som er til stede på hagefesten. Alle andre som er til stede blir ønsket velkommen med det mer uformelle «alle sammen». Talen fortsetter deretter i det vi kan kalle en mer vanlig stil med; «Etter at vi gjennom mange år har reist rundt i det meste av landet.» Resten av talen er i denne stilen, som er med på å forsterke følelsen av at kongen taler til hele det norske folket. Talen har mange personlige pronomen som «vi», «oss», «dere» og «hverandre». At kongen bruker mange slike pronomen får talen til å fremstå som mer personlig og nær. Det vil si at kongen er «nær» folket, og at han snakker rett til oss – alle nordmenn, og med det signaliserer nærhet og samhold.

Temaet for talen er hvor mangfoldig Norge og det norske folket er. Selv om talen først og fremst er en festtale, det vil si en anlednings- eller leilighetstale, har den også elementer av en tale som indirekte gir råd. Det Aristoteles kalte deliberativ tale, hvor formålet er å diskutere framtiden (Lund & Tønnesson, 2017). Kongen nevner både tradisjonelle måter å forstå folket og nasjonen, og nye måter å leve sammen på. Formålet med talen kan derfor være et råd eller ønske fra kongen om hvordan nordmenn bør se på landet vårt og på hverandre. Talen ble holdt i etterkant av flyktningkrisen fra Syria og denne konteksten er sentral for å skjønne talen.

Talen har både en estetisk og appellativ funksjon. Estetisk ved at kongen beskriver Norge i malende ordlag «Norge er høye fjell og dype daler. Det er vidder og skjærgård. Øyer og

holmer. Det er frodige åkre og myke heier». Beskrivelser som dette finner vi i det meste av talen. Den appellative funksjonen gjennom den påvirkningen talen kan ha på tilhørerne. Kongen nevner for eksempel ulike familietyper og seksuelle legninger. Enslige blir nevnt før barnefamilier og gamle ektepar, og homofile blir nevnt før heteroseksuelle. Om det er tilsiktet eller ikke, så kan talen bli oppfattet som en moralsk ytring fra kongen. Det er sikkert ikke alle som er enige i det kongen sier, og enkelte kan derfor oppfatte talen som moraliserende. Andre kan tvert imot forstå innholdet som inkluderende i og med at han tar med mange grupper i samfunnet, men talen kan også oppfattes som ekskluderende for mennesker som ikke blir nevnt. Denne måten å nevne mange forskjellige mennesker på, kan være en måte å sidestille alle på, eller en måte å appellere til toleranse, fellesskap og aksept. Patosappellen er sterkest i denne talen ved at den tar opp ulike temaer som berører nasjonal stolthet og nasjonalfølelse på kanskje overraskende måter.

De mange korte setningene er med å gi talen en rytme som kommer av de mange korte setningene med mange gjentakelser. Det er også en del alliterasjon. Eksempler på alliterasjon i talen er; «midnattssol og mørketid» og «høye fjell og dype fjorder». Anaforer og oppramsing blir brukt gjennomgående i hele talen. Noen eksempler på anaforer er «Nordmenn er» i ulike former. Liknende former av dette er; «Nordmenn jobber», «Nordmenn tror» og «Nordmenn liker». I tillegg blir «At» gjentatt i tre linjer mot slutten av talen. Slike anaforer er med på å forsterke budskapet. Oppramsinger er det også en del av i talen. Mange av oppramsingene i talen er fra samme betydningsområde og kommer i grupper på tre eller fire; «Havet slår mot landet fra nord, vest og syd.» og «Nordmenn tror på Gud, Allah, Altet og Ingenting.». Gjentakelser av ord, uttrykk eller tema kan være et effektivt virkemiddel og det kan ha en sammenbindende og forsterkende effekt.

Det er en del kontraster i talen. Kontrastene er ikke absolutte kontraster som svart/hvit eller liv/død, der det ene begrepet ekskluderer det andre. Kontrastene er, i stedet, hentet fra samme betydningsområde der motsetningene ligger på et annet nivå. Flere kontraster, eller motsetninger kommer i grupper på to eller tre som i «Norge er midnattssol og mørketid. Det er både harde og milde vintre. Det er både varme og kalde somre.». Lignende kontraster er det også i «Norge er høye fjell og dype fjorder. Det er vidder og skjærgård, øyer og holmer» og i «Nordmenn er unge og gamle, høye og lave, funksjonsfriske og rullestolbrukere. Stadig flere er over hundre år. Nordmenn er rike, fattige og midt imellom. Nordmenn liker fotball og håndball, klatrer fjelltopper og seiler – mens andre er mest glad i sofaen.». Motsetninger, som

blir satt sammen i grupper, bidrar til å fremheve hverandre og forsterker budskapet. Den samme effekten har gjentakelsene. I tillegg blir talen lettere å huske.

Talen har en form for sirkelkomposisjon i form av gjentakelsene i oppbyggingen av talen. Ved *Norge er* i starten og i slutten av talen. I tillegg er det lignede gjentakelser i starten og slutten av talen; «Hjertelig velkommen til oss, alle sammen!» og «Igjen – varmt velkommen til oss – jeg håper vi får en fin stund sammen!».

Det er også en naturmetafor i talen. Kongen snakker først om naturen i Norge og deretter om menneskene som bor i landet. Han går, med dette, fra det generelle til det mer spesifikke. Det er et tydelig brudd i teksten når han snakker om Norge som natur og Norge som mennesker. Her kan det vi se paralleller mellom naturen og folket. Der naturen er variert er/bør vi, nordmenn, også være det. Denne parallellen er med på å knytte talen sammen som helhet. Det er flere innslag av humor i talen. Noen eksempler er «Nordmenn liker fotball og håndball, klatrer fjelltopper og seiler – mens andre er mest glade i sofaen.» Dette er en fremstilling av hva nordmenn er, sagt på en litt overraskende, og humoristisk måte. Humor blir ofte brukt i tillegg til andre språklige virkemidler. Talen blir dermed mer morsom og underholdende å høre på. Dersom humoren virker slik den er intendert, vil budskapet lettere nå fram til mottakerne. Humor kan også bli brukt til å ta brodden av ting som er tabubelagt, eller som vi helst ikke vil snakke om. Humor spiller på tilhørernes følelser.

Talen er fra 2016 da flyktningstrømmen var stor fra Syria, og som førte til debatt. Norge hadde samtidig hatt stor arbeidsinnvandring fra land som Sverige og Polen. Derfor kan vi si at innholdet og tidspunktet passer godt i tida og oppfyller kravet til aptum. Talen ble godt mottatt av de fleste nordmenn, men det er nok også flere som mener, at en tale med verdipolitiske undertoner, ikke passer seg for en konge som bør være nøytral og ikke påvirke andres meninger. Spesielt gjelder det delen om familietyper, seksuell legning og religion. (Rød, 2018, omarbeidet fra tidligere tekst).

### **Kritisk analyse av «Ikkje Amerika, men Amerika», av Kjartan Fløgstad**

Teksten «Ikkje Amerika, men Amerika» av Kjartan Fløgstad ble skrevet i 2000 og var egentlig et leserinnlegg i Aftenposten. Tekstes retoriske situasjon er at den var en ytring i debatten om en prøveordning om valgfritt sidemål i Oslo-skolen. Våren året etter ble teksten

gitt som en av eksamensoppgavene til eksamen i norsk hovedmål i 2001. Mange av elevene forsto ikke at teksten var ironisk. Fløgstad sitt «forslag» var å fjerne Sør-Amerika fra geografipensumet i den videregående skolen siden det ville være bedre og mer hensiktsmessig å konsentrere seg om (hoved) Amerika. Fløgstad bruker mange implisitte formuleringer, metaforer og ironi for å få frem meningen sin i teksten. Dette gjør han ved hjelp av en analogi der Sør – Amerika er en metafor for sidemål (implisitt nynorsk) og Amerika (implisitt bokmål og USA) er en metafor for hovedmål. Fløgstad bruker disse parallellene og metaforene gjennomgående i hele teksten. Han skriver med andre ord om Sør -Amerika og Amerika på samme måte som nynorskmotstandere snakker om norsk og nynorsk. Det vil si at han implisitt omtaler nynorsk som noe annet enn norsk. Bruken av disse virkemidlene gjør teksten humoristisk med en seriøs undertone.

Fløgstad er selv er nynorskbruker og han har skrevet flere tekster om steder i Sør-Amerika. Han har en sterk innledende etos i kraft av å være en kjent og anerkjent forfatter som skriver på nynorsk. Det er derfor lite sannsynlig at han vil fjerne deler av Sør-Amerika fra pensum. Han prøver, gjennom denne teksten å si at byråden, og hele den politiske høyresida ser på nynorsken som uviktig og dessuten for vanskelig for ekte Oslo-ungdom. Derfor kan nynorsken fjernes fra pensum i skolen. Dagens ordning med obligatorisk opplæring i begge de amerikanske verdensdelene (begge målformene) er tidkrevende. Det er bedre at elevene bruker sin dyrebare tid på noe som er viktig. Fløgstads tekst har en sterk patosappell da Fløgstad skriver gjennomgående ironisk om dette ved å si at nynorsken kan sammenlignes med synet på Sør-Amerika, som heller ikke er viktig, sett i forhold til USA – og i forhold til bokmål. Derfor er det mye viktigere å ha kunnskap om denne delen av Amerika enn den sørlige delen. Fløgstad kaller det også Hoved-Amerika. Dersom man kvitter seg med Sør -Amerika (nynorsk), kan heller Oslo-ungdommen fordype seg i den delen som er mest nærliggende, altså bokmål. Dette er fordi det er ikke sannsynlig at Oslo-ungdommen vil ha praktisk nytte av kunnskapen om Sør -Amerika (nynorsk) i yrkeslivet senere. Fløgstad skriver også at det er flere mindre viktige steder både i Nord-Norge, på Vestlandet og i Oslofjorden som det ikke er så nøye om Oslo-ungdommen kan noe om. Disse stedene har liten verdi, i likhet med, nynorsken, og er for de spesielt interesserte. Det er underforstått at det er de same folka som interesserer seg for kultur og litteratur (implisitt der de også ofte bruker nynorsk).

Stilen er ei blanding av byråkratisk og formelt språk og hverdagslige uttrykksformer.



Byråkratisk i abstrakte former som, «utdanningssystemet» og «undervisningsmateriell». Mer dagligdagse ord for det samme er skole og lærebøker. Det blir også brukt fagterminologi og fremmedord som «subkontinent», «obligatorisk» og «pedagogisk». Den formelle tonen er kanskje mest tydelig i setningen «Det er ein føresetnad at ein skaffar nytt undervisningsmateriell som samsvarar med retningslinjene i forsøksordninga». Man kan tenke seg at den formelle, byråkratiske stilen skal parodierte skolepolitiske tekster som kunstige og som blir brukt i institusjonelle sammenhenger, mens den mer folkelige stilen speiler en mer jordnær og direkte tilnærming med uttrykk som «revnande likegyldig», «degos» og «svartingar».

Man kan også trekke paralleller til de to målformene i bruken av både formelt og «forfinet» (bokmål) versus hverdagslig, enkelt og «bondsk» (nynorsk) språk. I språkdebatten har det vært en kamp om by (Oslo) versus bygd, viktig versus lite viktig og forfinet versus landsens språk. Samme parallellen kan en trekke om USA versus Sør -Amerika ved at USA er den mest dominerende, mest utviklede og dermed er bedre og viktigere enn Sør-Amerika.

Mange elever enn det som er vanlig strøk på eksamen da de ikke skjønnte ironien i Fløgstads tekst. Mange av elevene trodde at Kjartan Fløgstad virkelig ville fjerne Sør-Amerika fra geografipensumet, mens teksten handlet om å kvitte seg med nynorsk som sidemål i Oslo-skolen. Dette er interessant ut ifra eksamensoppgaven og kommentaren til denne. Der går det tydelig frem at teksten er et meningsinnlegg i debatten om valgfri sidemålsopplæring. Teksten var altså ikke skrevet for å brukes som eksamensoppgave i den videregående skolen. Da teksten ble en av oppgavene til eksamen i norsk ble den tatt ut av den konteksten den var ment som en ytring i. Elevene måtte først forstå at teksten ikke handlet om Amerika og så måtte de skjønne at Fløgstad var ironisk. (Rød, 2018, omarbeidet fra tidligere tekst).

## **12.8 Gjennomføring og analyse**

Kvale og Brinkmann skisserer syv faser i en intervjuundersøkelse. Disse er: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. En viktig del av dette er selvsagt planleggingsfasen. De påpeker at det i starten av et prosjekt er lett å overse hvor mye tid og ressurser en studie vil kreve og at det er viktig å ikke planlegge for stort (2015, s. 147). Intervjuene ble forberedt ved en intervjuguide med spørsmål der rekkefølgen av spørsmålene ikke spilte så stor rolle. Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker

og senere transkribert til tekst. Ved transkripsjon kan det være flere tekniske eller fortolkningsmessige utfordringer. For eksempel forskjellene mellom talespråk og skriftspråk. Siden jeg ikke skulle bruke intervjuene til detaljerte språklige analyser der alle ord i intervjuet kunne være viktig å få med valgte jeg å transkribere de muntlige samtalene om til en mer formell skriftlig stil på bokmål (Kvale og Brinkman, s. 207).

I analysen er det viktig å huske på at all informasjon i form av data fra informantene blir fortolket av forskeren. Det vil si at forskeren ikke er fullstendig objektiv. I analysearbeidet leter man etter sammenhenger eller mønstre i materialet. Det kan være lurt å være åpen for at det finnes flere mulige «veier» i datamaterialet Nilsen (2012, s. 103). I analysedelen drøfter jeg funn fra studien i lys av aktuell teori og annen forskning på feltet.

## **12.9 Strategi for analyse av funn**

Datamaterialet er i form av intervjuer og logger, og er grunnlaget for analysene. For å finne og kartlegge hva elevene sier i intervjuer og logger gikk jeg systematisk til verks. Først transkriberte jeg alt råmaterialet, før jeg laget flere skjema, ett for hver intervjurunde og et for loggene i hver leseøkt. I skjemaene førte jeg inn det mest relevante i elevenes svar. Dette gjorde jeg for begge intervjuene og for alle loggene. Dette gjorde det lettere å få oversikt over hele datamaterialet som må sies å være forholdsvis omfattende, spesielt med så mange logger. Disse skjemaene brukte jeg som utgangspunkt for å finne ut tendenser i datamaterialet mitt. Siden jeg er mest interessert i hva elevene mener, synes jeg det var viktig å ikke fortette svarene fra intervjuene for mye, for da det er fort gjort å fortette for mye. Jeg har derfor gått gjennom materialet flere ganger.

## **12.10 Validering**

I all forskning bør det unngås at man blir for subjektiv til egne undersøkelser. Å være kritisk til egen forskning knyttes ofte til begrepene validitet og reliabilitet. Ved å vise så tydelig som mulig hvilke valg man tar og være kritisk til eget prosjekt. Jeg har gjennom problemstilling, forskningsspørsmål og i gjennomgangen av studiens metode prøvd å være tydelig om hvilke vurderinger som er gjort, både i hva som er empirien, måten det er samlet inn på og hvordan det er analysert. Det er alltid en fare for at jeg som intervjuer kan ha påvirket informanten

med stemme eller blikk, eller ved å stille ledende spørsmål, og det må man alltid tenke på når man analyserer.

### **12.11 Forskningsetikk**

«Ethiske problemstillinger preger hele forløpet i en intervjuundersøkelse og man bør ta hensyn til mulige etiske problemer helt fra begynnelsen til den endelige rapporten foreligger (Kvale og Brinkman, s. 97).

Intervju som forskningsmetode bringer med seg flere etiske problemstillinger. Personene som blir intervjuet må for eksempel få informasjon om prosjektet de deltar i. Forskeren må også innhente informert samtykke fra informantene. Deltakerne i prosjektet skal også vite hvordan intervjuet skal brukes til for eksempel en masteroppgave og ikke brukes i andre sammenhenger dersom forskeren ikke har bedt om tillatelse til det. Informert samtykke skal innhentes før gjennomføringen (Brekke og Tiller 2013, s. 136). Det er også viktig å være klar over de asymmetriske maktforholdene som kan oppstå i gjennomføringen av intervjuene. Det er derfor viktig å opptre med respekt og profesjonalitet i møte med personene som skal intervjues (Brekke og Tiller 2013, s. 136).

For å få gjennomføre et forskningsprosjekt er det ofte nødvendig å innhente flere typer godkjenning. Ved forskning på skoler bør man først spørre rektor om tillatelse før man går videre i prosessen. I Norge er det til Norsk senter for forskningsdata (NSD) man søker om tillatelse til forskning. All forskning fordrer etiske hensyn. Det gjelder spesielt barn, ungdom eller andre svake grupper. I møte med mennesker i ulike typer forskning kan man utilsiktet få innsyn i opplysninger av privat karakter, som det er viktig å behandle på en forsvarlig måte (Skaalvik 1999).

## **13. Resultat - presentasjon av funn**

### **13.1 Innledning**

I dette prosjektet var hensikten med studien var å samtale kritisk om tekster og diskutere med andre og på den måten sammen finne forståelser og tolkinger sammen. Ved å gjennomføre et undervisningsopplegg kunne vi prøve ut hvordan vi kan arbeide med kritisk literacy i

norskfaget. Det innebærer å få innsikt i hvordan elevene leser ulike teksttyper og hvilke strategier elevene bruker i leseprosessen. For å undersøke dette fikk jeg hjelp av fem elever i form av to intervjuer, og klassen på 30 elever i form av fire logger, en etter hver lese – og samtaleøkt.

Gjennom å lese tekster kritisk i samtalegrupper hvor elevene sammen utforsket tekstene, viste elevene engasjement, interesse og kom med mange innspill. Ved å la elevene lese tekstene på en utforskende måte i form av Interthinking eller utforskende samtale (Mercer & Littleton, 2013), mener jeg at også norskfagets dannelsingspotensiale kommer frem. Laila Aase (2005) hevder at norskfagets hovedoppgave er å bidra til at elevene deltar i tekstkulturen på en kvalifisert måte (s. 37). Samtaler om tekst kan kanskje få en til å endre eller nyansere forståelsen i møte med andres tanker og tolkninger. Ved å samtale i grupper om tekster skapes nettopp en møteplass der elevene sammen kunne lese tekster med et kritisk blikk og delta i tekstkulturen som omgir dem.

### **13.2 Samtaler om tekst – samtale om tekst som metode**

I dette prosjektet var målet å gjennomføre samtaler om tekst som tar sikte på å bruke språket for å fremme dialog og evne til kritisk tenking. Jeg har vektlagt punktene under, men her kunne klassen være med å diskutere hva som er gode samtaleregler.

- Alle deltakerne bidrar med en åpen og kritisk, men konstruktiv innstilling
- Snakk til hele gruppa
- Grunngi det du sier
- Se på den som snakker
- Relevant informasjon deles med alle på gruppa
- Utfordre forslag ved å stille spørsmål.
- Ulike alternativer, ideer og forslag som legges frem for samlet betraktning og felles vurdering bør være støttet av begrunnelser.

Målet med samtaler om tekster er å diskutere med andre og på den måten sammen finne forståelser og tolkninger sammen. Samtaler om tekst kan kanskje få en til å endre eller nyansere forståelsen i møte med andres tanker og tolkninger.

### **13.3 En kort presentasjon av elevene**

Studien ble gjort i en førsteklasse på studiespesialiserende linje på videregående skole. Selv om det er en førsteklasse, så kjenner elevene hverandre godt og de er forholdsvis trygge på hverandre. De fleste elevene er muntlig aktive både i klasseromsamtale og i gruppesamtaler. Det er likevel stor forskjell i lengden på intervjuene. Det gjelder begge intervjuene. Noen elever har dermed fyldigere og mer nyanserte svar enn andre. Jeg vil likevel poengtere at jeg har prøvd å få fram stemmene til alle de fem informantene mine som ble intervjuet. Det er også stor forskjell på hvor mye elevene i klassen skrev i loggene sine etter hver lese- og samtaleøkt, men de fleste er forholdsvis korte. Loggene ble skrevet av samtlige elever, med unntak av enkeltelever som var borte i en av lese og samtaleøktene.

Jeg har valgt å dele det som kom frem av de to intervjuene og loggene inn i tre deler. I den første delen gjør jeg rede for elevenes refleksjoner om den sammensatte teksten «#Beaman», der jeg først presenterer refleksjonene fra det første intervjuet. Del nummer to tar for seg det andre intervjuet, som er gjort etter at elevene hadde jobbet med dette opplegget fire ganger, og dermed lest flere tekster. Den siste teksten klassen leste var «Ikkje Amerika, men Amerika» av Kjartan Fløgstad. Den siste og tredje delen er klassens svar og refleksjoner i loggene de skrev etter hver lese og samtaleøkt. Jeg har valgt å vise elevenes refleksjoner fortløpende med utfyllende kommentarer. I kapittel 14. vil jeg diskutere studiens funn i lys av teorien i kapittel 5.

### **13.4 Elevenes stemmer - resultat fra første intervjurunde og elevene sine refleksjoner etter lesing av teksten «#Beaman»**

Jeg har gitt elevene fiktive navn, og i det følgende gjør jeg rede for hva informantene Morten, Kjersti, Henrik, Truls og Kari bidro med i intervjuet i etterkant av lesing av den sammensatte teksten. «#Beaman». Intervjuene foregår enkeltvis, men jeg har valgt å vise hva elevene sa i en samlet fremstilling av spørsmålet. Jeg gjør det samme med alle spørsmålene. Alle informantene var på ulike samtalegrupper under lese – samtaleøkta, og gir oss dermed innsikt i hva fem av gruppene diskuterte. Det første spørsmålet er her om hvilken sjanger teksten er, men jeg ser i ettertid at spørsmålet heller kunne vært sjanger eller teksttype, siden en kombinasjon av teksttyper inngår i ulike sjangre. Det vil si at det for eksempel handler om formen på teksten. Jeg presenterer i det følgende flere av elevenes svar på hvert intervju spørsmål, for å gjøre det enklere å se hva de svarte på samme spørsmål. Jeg har

fortettet svarene litt. Jeg mener likevel at jeg har beholdt den opprinnelige meningen fra elevene.

### **1. Intervjuer: Hvilke strategier brukte du/dere for å finne ut hvilken sjanger teksten er?**

*Henrik: [...]vi leser gjennom teksten og ser om det er veldig mye fokus på et produkt eller en spesifikk vare. Da ser jeg om det er en reklame [...]*

*Truls: Vi tenkte dette var en type kampanje, men så så vi at det sikkert var en reklame.*

*Kari: [...]Det tok litt tid før vi skjønnte at det var en måte å reklamere for et produkt på. Den virket som om den var skrevet veldig bra og at det var et budskap på en måte da. Spesielt siden vi ikke visste hva det merket var, så skjønnte vi jo ikke ..., [...]*

*Truls: Nei, vi leser gjennom teksten og ser om det er veldig mye fokus på et produkt eller en spesifikk vare. Da ser jeg om det er en reklame og om jeg får følelsen av at jeg har lyst å kjøpe det produktet, og at det virker bra og at det er en reklame. Og så ser jeg liksom om hvordan teksten er bygd opp og hvilket budskap den gir da. Vi prøver å finne ut hvilken sjanger det er.*

### **Intervjuer: - Kan du si litt om hvorfor du/dere tenkte slik? Diskuterte dere for eksempel hvilken sjanger teksten er?**

*Kjersti: Ja, det er jo slik at man blir jo kanskje påvirket uten at man selv vet det. [...]. Vi gikk inn på nettsiden og leste teksten. De som svarer på spørsmål, svarer ærlig med konkrete... og det er statistikk. Det er mange menn som åpner seg opp og sånn og du skjønner at det er en faktatekst om informasjon. Det tok litt lenger tid før vi skjønnte at det var en reklame direkte da men ...*

*Morten: Ok. Vi tenkte jo ikke med en gang at det var en reklame. Jeg husker ikke hvordan vi egentlig fant det ut, men vi tenkte aldri at det var en reklame egentlig når vi så i denne filmen, men jeg tror det var noe helt på slutten at de viste produktet sitt da.*

I denne sekvensen ser det ut til at elevene ble litt forvirret over at den sammensatte teksten ikke er så lett å plassere eller finne ut av. Den har ikke, ifølge elevene, en tydelig og klar funksjon. Flere av elevene sa at de leste teksten som en faktatekst med informasjon og et budskap til unge menn. De ulike gruppene ble, etter hvert, nokså enige om at det er en reklame for barberhøvler formet som en kampanje.

Elevenes tanker om at en sakprosatext med faktainformasjon er en informativ tekst er også kommet frem i tidligere studier. Det vil si at mange elever leser tekster på en naiv måte.

Blikstad-Balas og Foldvik (2017) skriver at dersom teksten var sakpreget, med mange fakta og tall, tok mange av elevene teksten for å være likestilt med kunnskap. De mener videre at språk, tekster og diskursive strukturer er viktige elementer i å konstruere og opprettholde ulike syn på virkeligheten. Det vil si at kritisk literacy innebærer å kunne lese tekster med et kritisk blikk, og å kjenne igjen ulike holdninger, motiver og ideologier som ikke sies eksplisitt i teksten (Blikstad-Balas og Foldvik 2017). Her er det interessant at informantene sammen i gruppen fant ut noe annet om teksten enn det de først mente.

## **2. Intervjuer: Hvordan gikk du/dere frem for å finne ut hvem som uttaler seg i teksten?**

*Kjersti: Navnet på bedriften [...]. Det står bare litt sent i teksten [...]. De selger barberhøvler. Jeg tror jeg har sett den reklamen fra dem før, men det som slår meg, er at jeg liksom ikke skjønner. Jeg ble forvirret, så filmen og lurte. Så vi googlet det.*

*Kari: Det står egentlig bare nederst på siden... når vi så hvem som hadde lagd teksten og at det var film... Vi visste, som sagt, ikke fra før av hva det var, men når vi gikk inn og sjekket det, så forstod vi det med en gang*

*Truls: Da kan vi gjerne se på hvilke nettsider det er, og hvem som eier den nettsida. Og på plakater og sånn pleier det å stå på plakaten hvem som er avsender [...].*

*Truls: Ja man kan jo tenke om den avsenderen har et sterkt etos for eksempel, om man vet at de har gode produkter og om man kan stole på dem og de har nye ting. Kanskje det er et firma som virker litt rart, så blir man jo litt mer skeptisk [...].*

### **Intervjuer: Sjekket dere hva Bic er?**

*Kari: Ja det var noen av guttene som visste det ja. Jeg vet fortsatt ikke hva det var i starten [...], så er det jo sånn som du spurte om i spørsmålet over. Altså jeg tenker liksom at du lager god kampanje for å selge eller det er et godt triks.*

### **Intervjuer: Hva synes du om det?**

*Kari: Jeg synes kanskje det er litt dårlig gjort, for de spiller jo veldig på følelser. Det funker jo veldig bra for dem, men det funker nesten litt for bra, fordi det er veldig mange som leser det og liksom kan relatere seg til teksten..*

*Kari: [...] det er jo slik at man blir jo kanskje påvirket uten at man selv vet det.*

Elvene merker seg at det ikke er så enkelt å finne ut av hvem som uttaler seg i denne sammensatte teksten og de hadde litt ulik strategi på hvordan de gikk frem for å finne det ut. Noen googlet det, mens andre så på hvem som eier nettsiden. Det var heller ikke tydelig for

alle hva Bic selger, mens andre fant det ut ganske raskt. Kari og gruppen hennes reflekterte i tillegg over hva de synes om denne teksten. Her mener jeg at vi ser eksempler på at de sammen som gruppe arbeidet med teksten. Noe forsto eller visste noe, som de delte med resten av gruppen.

Truls sier at han synes avsenderen Bic har et sterkt etos og at han derfor stoler på akkurat denne avsenderen, men at et firma som virker litt «rart» ikke kan stoles på samme måte. Det viser etter min mening at han (og gruppa hans) klarer å vurdere avsenderen. Kari nevner at teksten spiller på patos og at det virkemiddelet fungerer «funker nesten litt for bra». Hun klarer også å reflektere over at tekster påvirker en uten av vi er klar over det.

### **3. Intervjuer: Hvilke spørsmål stilte du/dere til teksten for å vurdere om teksten er troverdig?**

*Kjersti: Vi kan ikke stole på sånne hjemmesider når det kommer til statistikker og sånn. Da må vi være kildekritiske. Men det stod jo der at de hadde snakket med 800 forskjellige menn i alderen 16 til 70 år og det så ganske troverdig ut når det var statistikk rett over teksten, og at det kom fra denne undersøkelsen da, som de personlig hadde gjort. Men kan du stole 100% på det? Nei, du må bare ha et kritisk blikk.*

#### **Intervjuer: Så det skapte et usikkerhetsmoment?**

*Kari: [...] jeg vet ikke helt, fordi hvert fall før vi fant ut av det så tenkte jeg at det var en veldig bra tekst og at mange kunne relatere til den, men da vi skjønnte at det var en reklame så var det litt sånn – sier de dette bare fordi at folk skal kjøpe produktet deres, eller er det noe de faktisk mener, er det noe de står for, eller... så da ble vi litt usikre..*

*Morten: Ja, i denne reklamen. Jeg tenker at det er jo som om jeg kjente meg litt igjen i det og at det er jo helt sant det de snakker om men, jeg forsto ikke helt hva som var sammenheng med det er produktet det solgte da, hvis du skjønner hva jeg mener.*

#### **Intervjuer: Var det greit at det var en blanding? Påvirker dette troverdigheten din/deres til dette produktet?**

*Morten: Ja, nei egentlig ikke.*

*Truls: Vi måtte jo prøve å finne ut om det som sto i teksten var sant eller om de prosentene de brukte bare var noe de skrev for å få oppmerksomhet. Og så måtte vi sjekke om det faktisk var bra, vi hadde ikke hørt om det.*

#### **Intervjuer: Tenkte dere på andre ting også? Denne teksten var jo litt spesiell.**

*Truls: [...] ja finne ut om de produktene, om vi har hørt om produktene og om nettsiden før, og vet om de leverer liksom. Vi bruke også noe som heter bison-overblikk som jeg lærte på barneskolen. Da så vi på bilde, på innledning, på slutten og sånne ting og da kan man se hva*



*slags type tekst det er, og hva den handler om, og da skjønner du, Først tenkte jeg at det er en kampanje. [...] så tenkte jeg på hva slags type firma det var. Vi fant ut at de solgte barberhøvler og logoen sto jo til slutt [...].*

I denne sekvenser er flere av elevene usikre på hvordan de skal forstå teksten. Flere prøver å finne et skille mellom kampanjedelen og reklamedelen. Morten er klar på at han og gruppa ikke skjønnte sammenhengen mellom kampanjedelen, som handlet om å være mann og reklamen for barberhøvler. Det er etter min mening vanskelig for informantene å vurdere hvilke interesser avsenderen har og hva som er formålet med teksten.

Kjersti nevner for eksempel teksten har tall og statistikk, og en studie der 800 menn i ulike aldersgrupper deltok. Hun finner det ganske troverdig, men sier også at det kan man ikke nødvendigvis stole på. Morten sier likevel videre at han kjenner seg igjen i en del av det som står om mannsrollen og at han ikke synes at reklamedelen av teksten har noe å si for hvor troverdig han synes teksten er. Kari er mer usikker på om avsenderen er ærlig og om de faktisk mener det de skriver om mannsrollen. Hun ser ut til å tvile på om hun kan stole på det som står i teksten.

Informantene klarer her å se at selv om flere i utgangspunktet synes at tall og statistikk får teksten til å virke mer troverdig så kan de likevel ikke stole på at det medfører riktighet. Det viser at det Blikstad-Balas og Foldvik (2017) skriver om at elevene ikke vurderer tekstens avsender før de blir spurt om det ser ut til å gjelde til en viss grad her også. Noen av informantene viser likevel at de har tenkt over hvem avsenderen er når de får spørsmål om teksten fremstår som troverdig.

#### **4. Hvordan gikk du/dere frem for å finne ut hvilken kontekst teksten er ment som en ytring i?**

*Henrik: Det var ikke en sammenhengende tekst, samtidig så jeg/vi skjønnte ikke helt sammenhengen. Det ble liksom produktplassering. Innimellom, etter at jeg startet viste det seg at det var om barbering. Denne var det faktisk litt å snakke om. Denne blandinga, og hvilken type tekst det er.*

*Kjersti: Å sette hva i kontekst? De prøvde å selge produktet sitt med følelser og en følelse av hva det vil si å være mann.*

#### **Intervjuer: Hvorfor tror du den filmen ble laget?**

*Kjersti: For å selge produktet. Veldig bra med å sikre seg at de får mye oppmerksomhet: De har laget denne kampanjen for at folk skal tenke at de ser bra ut. Da får du kanskje lyst til å kjøpe produktene deres. Vi så disse filmene, og la liksom ikke merke til Bic i det hele tatt. Vi bare tenkte at det var en kampanje for eller om menn, og for å vise at menn kan snakke mer om følelsene sine.*

Informantene gir her inntrykk av at de ikke helt ser teksten i en kontekst utenom å få oppmerksomhet og gjennom oppmerksomhet selge produkter. Henrik påpeker at det var litt å snakke om ved denne teksten fordi det ikke var så enkelt å finne og plassere den i en sjanger. Ut ifra det Kjersti sier er kanskje «kampanjedelen» om mannsrollen det som er mest fremtredende, selv om de hadde funnet ut at det også er en reklame.

Igjen mener jeg at vi ser et eksempel på at en kritisk lesing av teksten bør inkludere kunnskap om hvorfor teksten er produsert, nærmere bestemt hvem som har laget teksten og hvilket formål teksten er ment å ha. Informantene finner her ut en del om teksten, men de klarer kanskje ikke helt å forstå denne sjangerblandingen.

Elevene leser mange digitale tekster, og denne teksten fra Bic er kanskje vanskeligere å lese og vurdere siden den består av bilder, videosnutter, statistikk og tekst. Buckingham (2003) hevder at siden barn og unge leser mange digitale tekster må det trenes på å vurdere digitale tekster kritisk (s, 35).

## **5. På hvilken måte reflekterte du/dere over hva formålet med teksten er?**

*Kjersti: Formålet til teksten er reklame i tillegg kanskje.*

*Truls: Ikke akkurat reflekterte, men jeg tenkte på hvordan de tenkte om å selge på. Tenkte på det som smart markedsføring. De viser logoen sin slik som reklamer.*

*Kari: Ja, det var det som var litt sånn usikkert da. Vi visste jo ikke om de ville at vi skulle kjøpe produktene, for det sto ikke spesifikt i teksten at de ville at vi skulle kjøpe produktene. [...] ja det var litt sånn usikkert om ja ... det de ville at vi skulle kjøpe, som sagt så visste ikke vi hva de ville selge på en måte.*

## **Intervjuer: Tenker du at det var som en informasjonskampanjer for eksempel, eller reklame helt i starten**

*Kari: Ja, vi skjønte ikke hva de ville reklamere for, og det var jo på en måte ikke noe vi selv hadde liksom blitt interessert i å kjøpe, hvis vi ikke hadde vi ikke fant ut senere at det var gikk i.*

*Henrik: Tøff type tekst. Vi snakket om hvordan tekst kan forandre seg fra kampanje til reklame.*

Jeg mener at på etter spørsmålet så viser elevenes refleksjoner at de først tenkte at teksten var en kampanje. Henrik sier rett ut at han synes at teksten forandrer seg fra kampanje til reklame. Det er interessant at eleven ser denne endringen, selv om han kanskje ikke tenker over at han ser dette fordi han og gruppa hans har jobbet en del med teksten.

Det er også interessant at Kari nevner at det ikke står spesifikt i teksten at avsender ber leseren kjøpe et produkt. Det er jo ikke slik at all reklame gjør det. Noen av eleven ser ut til å bli forvirret og usikre på dette, kanskje fordi de ikke helt forstår hva det reklameres for og fordi de ikke helt klarer å bestemme sjangeren på teksten.

## **6. Hvilke spørsmål stilte du/dere til hvilken påvirkningskraft teksten kan ha?**

*Henrik: Hvordan den påvirker oss, men ja.. nei.. det har vi ikke egentlig tenkt over. Også leste vi mer om dette for å finne ut hva jeg/vi mener.*

*Kari: Den påvirker oss på en positiv måte vil jeg si, fordi det var jo en tekst som spilte på følelsen våre og jeg føler at veldig mange relaterte i den og man tenkte ikke så mye over at det var en reklame når vi leste den, så jeg vil jo si at den egentlig var veldig opplysende også på en måte. [...] jeg synes det er veldig bra skrevet for gutter og menn, men også for oss jenter på måte, for å se hvordan [...] hvordan mange venner kan ha da [...] jeg synes egentlig det var veldig bra skrevet tekst*

*Kjersti: Det er sikkert dårlig. Veldig mange som sikkert kjenner seg igjen i det, for det er så mange menn. Så er det er jo mote. Veldig bra at man ikke føler seg så alene rundt det. Hvordan påvirkning sa du? Vi tenkte litt at hvis du tenker at det koster ganske mye penger å lage en sånn type tekst og så sammensatt tekst og at den kanskje har noen skjult agenda, og den viser også noe bra.*

### **Intervjuer: Kan du forklare litt mer hva du mener?**

*Kjersti: Det er sikkert veldig positivt for salget deres når folk ser denne.*

*Truls: Jeg tror at de fleste vel ikke tenker over det og derfor det er litt skummelt at det påvirker.*

### **Intervjuer: Hvorfor synes du det?**

*Truls: Fordi uten at jeg tenker på at det jeg leser påvirker meg [...]. Det er ikke sånn at det får menn til å kjøpe en barberhøvel, samtidig så føler jeg at jeg var ferd med glemme at det var ikke sånn at jeg hadde lyst å kjøpe en barberhøvel [...].*

**Intervjuer: [...] Tenkte dere over noe av dette når dere jobbet med BIC-teksten. Tenkte dere noe å over om denne teksten hadde større påvirkningskraft når det var en sånn type tekst. Du sa at du ikke ble påvirket i særlig grad**

*Morten: Ja [...]. Den kunne hatt påvirkningskraft på deg, men jeg tror det var større påvirkningskraft på deg (teksten - min kommentar) enn på selve produktet [...]. Det påvirker deg mer å tenke over det som står i reklamen enn selve produktet som de, på en måte, skal reklamere for.*

**Intervjuer: Det du sier er at du synes at kampanjedelen av reklamen var mer vellykket**

*Morten: ja, det er sånn*

I denne delen kan vi se at noen av elevene ikke har tenkt særlig over hvilken påvirkningskraft en tekst kan ha. De fleste av elevene er enige i at teksten trolig har størst påvirkningskraft gjennom kampanjedelen og at det er en god og godt skrevet tekst. Kjersti reflekter litt over at teksten sikkert var dyr å lage og produsere og at den derfor kan ha en skjult agenda. Truls mener at han ikke tror at han blir påvirket til å kjøpe produktet, men så blir han usikker på om han kanskje ble påvirket likevel uten å forstå det, eller vite det sikkert. Han kommer senere frem til at det er skummelt at teksten påvirker. Livingstone hevder at en kritisk tilnærming til digitale tekster er ferdigheter elevene trenger for å kunne lese og vurdere tekster fra internett. Han sier videre at det er viktig at man har en kritisk holdning til medienes rolle, informasjon og makt (2004). Det informantene sier i intervjuene viser, etter min mening, at det er viktig å øve på å lese ulike tekster fra internett med en kritisk tilnærming.

**Intervjuer:**

**7. Hvordan utøver du kildekritikk til teksten du leser?**

*Kjersti: Hvis du ser et navn som ikke kan noe om en sak, en blogger som skriver en blogg for eksempel. Det veldig viktig å sjekke kilde, men jeg tror ikke jeg sjekker opp navnet hvis det er en som forsker på det og det var skrevet om dette og denne personen jobber på Universitetet i Bergen. Vi har lært en del om kilder og kildekritikk, men jeg tror ikke jeg er så flink på det.*

*Kari: Det har jeg vært veldig dårlig på [...]*

**Intervjuer: Tenker du over hvem som har skrevet teksten?**

*Kari: Ja, man tenker jo selvfølgelig over, på en måte, om denne personen er en som er likegyldig på en måte, eller ikke bare snakker om sine egne meninger, eller [...]er det noe de vil at jeg skal sitte igjen med som de har prøvd å formidle da.*

*Henrik: Jeg prøver å utøve kildekritikk som dette ... (som vi gjorde nå – min kommentar)*

*Truls: [...] på nettnyheter, sosiale medier på Youtube er det veldig mye bra. Derfor er det ikke lett å huske at de prøver å selge noe, eller påvirke oss. Pluss at alt som finnes på internett, selv om de muligens tror at folk kan se det de vil og ikke fokuserer på kildekritikk.*

*Morten: [...] det handler jo om du har sett de kildene før da. Hvis du har, finner du for eksempel Snl. ikke sant, så jeg skjønner jo uansett hva det er, så er det jo på måte troverdig, og så du ser jo på måte om kildene på en måte ser sketcy eller om de ser ekte ut da, hvis du skjønner hva jeg mener.*

Denne sekvensen viser at elevene har litt ulik strategi på hvordan de utøver kildekritikk på tekstene de leser. Flere fremhever at den som skriver eller uttaler seg, bør være objektive og kunne noe om den saken de sier noe om. Kjersti sier at hun ikke sjekker kilden dersom det er en person som er ekspert på et område, for eksempel en forsker. Truls sier at det er vanskelig å huske på å være kildekritisk når du ser på nyheter på nett, youtube, sosiale medier og lignende, men at han reagerer dersom det han ser på ser litt uvanlig eller merkelig ut. Det vil si at dersom kilden ser troverdig ut, så sjekker han ikke nærmere. Det er et sammenfall av det som er kommet frem av ulike studier om elevers vurdering av kilder, som viser at elever tror på eksperter, statistikk og undersøkelser uten å sjekke kildene (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017).

### **13.5 Elevenes stemmer - resultat fra andre intervjurunde og elevenes refleksjoner etter lesing av teksten «Ikkje Amerika, men Amerika».**

Det andre intervjuet er etter at elevene hadde lest den fjerde og dermed også den siste teksten. En del av spørsmålene er like de fra første intervjurunde, mens andre er nye for elevene. Informantene ble også spurt om de synes undervisningsopplegget hadde ført til at de endret noen av sine tidligere strategier når de leste den siste teksten.

#### **Intervjuer:**

##### **1. Hvilke strategier brukte du/dere for å finne hovedsynet i teksten.**

*Kjersti: Ja. Det har jo hjulpet litt at vi har jobba litt med disse virkemidlene [...] så når vi sleit litt med å finne informasjonen så kunne vi gå tilbake å se på litt sånn virkemidler og andre type ting i teksten[...] som hjalp veldig for å finne mer konkrete ting som vi kunne lete etter i teksten [...]selv om du har lest at det er ironi [...], så tenker man å skitt, her er det faktisk ganske masse ironi[...].*

*Morten: Jeg pleier bare å lese gjennom det flere ganger [...], i løpet av teksten, så, på en måte, skjønte jeg det.*

##### **Intervjuer: Tenker du på den forrige teksten «Ikkje Amerika, men Amerika»?**

*Morten: Jeg mener det ja. Det er ikke helt det der...USA.... det stemte ikke helt, på en måte og så sto det og noe mer tidligere i teksten om nynorsk og bokmål [...].*

*Truls: [...] jeg ser kanskje mer på hvem som har skrevet teksten. Litt mere hvor stor, på en måte, troverdighet han har som har skrevet teksten mer enn jeg gjorde før. Det tror jeg er den største forskjellen i forhold til før - for min del da.*

*Kari Vi ser jo først etter om det er noe spesielt, noe som fanger oppmerksomheten vår da og ser om de bruker virkemidler eller hva avsenderen vil med teksten da, på en måte.*

*Henrik: [...] jeg prøver å lese og tolke teksten og så prøver jeg å tenke på hva de vil fram til og hva som er budskapet i teksten liksom. Hva er de vil formidle.*

**Intervjuer: Er det noe du tenker mer over nå det nå, etter at vi er ferdig med opplegget eller har du noenlunde samme syn som du hadde før tror du?**

*Henrik: Akkurat nå så tenker jeg jo mer over det, men det kan godt være at jeg faller tilbake og glemmer det igjen at vi må oppfriskning.*

**Intervjuer: Har noe endret seg på måten, fremgangsmåten, eller strategien for å finne hovedsynet synes du etter at vi begynte med dette opplegget?**

*Kari: Jeg har blitt mer kritisk for å finne ut av til av hva avsenderen vil da, fordi ofte så er det jo gått gjennom flere tekster hvor det har vært reklame uten at jeg ville i hvert fall skjönt at det var en reklame da. Så jeg er mer kritisk til hva avsenderen vil og hva slags type tekst det er, om det er en reklame om det er en informerende tekst eller hva det er da.*

I følge Janks (2010) er dette en sympatisk lese måte som innebærer å lese *med* teksten. Mange av elevene ser ut til å mangle tydelige strategier for å finne ut tekstens formål og hva teksten handler om, selv om dette var en del av de øvde på i løpet av dette undervisningsopplegget. Kari sier: «Vi ser jo først etter om det er noe spesielt, noe som fanger oppmerksomheten vår da og ser om de bruker virkemidler eller hva avsenderen vil med teksten da, på en måte», «jeg pleier bare å lese gjennom det flere ganger». Dette kan kalles en naiv lese måte. Henrik leser derimot teksten på en mer strategisk måte «[...] jeg prøver å lese og tolke teksten og så prøver jeg å tenke på hva de vil fram til og hva som er budskapet i teksten liksom. Hva det er de vil formidle». Truls sier at han er mer opptatt av avsenders troverdighet nå, mens Kari sier at hun prøver å se hva avsenderen vil oppnå med teksten. Noen av informantene sier også at de er mer oppmerksomme på hva avsenderen vil oppnå med teksten nå enn før undervisningsopplegget. Det er etter min mening tydelig at elevene behøver mer øvelse i å finne hovedsynet i en tekst, som Henrik også påpeker. Det ser likevel ut til at flere av elevene leser tekster mer kritisk nå.

**Intervjuer:**

**2. Hvordan går du frem for å finne ut hvem som uttaler seg i teksten?**

*Kjersti: Av og til så står det jo i å liksom nederst på arket eller øverst og sånn.*

**Intervjuer: Men hvis du ikke kjenner til den/de som har skrevet teksten da?**

*Kjersti: Man kan jo søke opp teksten. Det står jo veldig masse på internett om det meste, så det hjelper jo. Ja, jeg tror det er det jeg ville gjort først og fremst.*

*Henrik: Ja, man merker jo hvem det er som skriver om de er nøytrale eller ikke når de snakker om en sak.*

**Intervjuer: Tenker du over hvem det er som skriver? Undersøker du det?**

*Henrik: Ja, men hvis det er en person som jeg vet hvem er så gjør jeg ikke det ... Hvis det er en person jeg ikke vet hvem er, så er det annerledes. Da prøver jeg å finne hvem han er, hva han jobber som liksom, ja ... hvordan han stiller seg i saken da.*

**Intervjuer: Ja. Det er ikke alltid like tydelig hvem som faktisk uttaler seg i teksten [...], så hvilke strategier har du for å finne ut det?**

*Morten: Det altså ... det er på en måte det samme som sist jeg prøver egentlig bare å lese igjen og det kommer på en måte..., du skjønner det litt etter hvert om han er, på måte, på den ene siden, eller den andre, men hvis han er nøytral så er det litt vanskeligere å vite det da og da er det, på en måte, litt lettere å bare lese på nytt.*

**Intervjuer: Ja, men hvis det står et navn da og du ikke vet hvem det er og det dreier seg om en sak. Sjekker du det da noe særlig?**

*Morten: Nei, det pleier jeg egentlig ikke å gjøre, men hvis det står at det sier noe om denne personen som har skrevet det, så hadde jeg jo søkt det opp selvfølgelig.*

*Truls: Det pleier, for det meste, være ved å lese artikler eller du bare ny forskning eller sånne ting og da pleier det å stå på forsiden samtidig hvor du står når det er skrevet, står det også hvem det er skrevet av, og da kan man må få en ide da.*

**Intervjuer: Ja, så hvis du ikke kjenner navnet så sjekker nærmere da eller?**

*Truls: Jeg pleier å lese teksten og hvis jeg får en tanke om at det er legit eller ekte da, så pleier jeg ikke å gå nærmere inn i det. Det kommer litt an på hva slags tema det er og hvis det er noe som interesserer meg, pleier jeg å se nærmere på det, for da må jeg vite at det er riktig. Hvis jeg skal ta ansvar for å holde på informasjon og gi det videre til noen andre så må jeg*

*vite at det er legit, eller ekte.*

*Kari: Ja, nei da ser vi litt sånn på hva slags nettsider eller hvor det kommer fra om det er for eksempel ja et marked da, eller noen som prøver å promotere noe for seg selv, eller om det er noen som skriver om bare sine egne meninger om du skriver fakta eller hva de gjør da og om det er en troverdig kilde.*

En del av informantene ser ikke ut til å ha klare strategier for å finne ut hvem som utaler seg i teksten. Selv om de har jobbet med å lese kritisk i noen uker. Truls sier at han bare forsøker å finne ut hvem som uttaler seg i teksten dersom han får en tanke om at det er ekte. Videre sier han at det er helst når teksten interesserer ham at an sjekker hvem som utaler seg. Kjersti sjekker på internett og Henrik sier at sjekker det dersom han ikke vet hvem personen er. Informantens svar på spørsmålet om hvem som uttaler seg i teksten viser, etter min mening, at dette må øves mer på. Ifølge Skovholt og Veum ble elevene tidligere opplært i at tekster skrevet av eksperter og autoriteter var til å stole på. I vårt moderne digitaliserte samfunn må vi forholde oss til stadig flere ulike tekster i forskjellige media. Det betyr at elevene bør få mer øvelse i å være kritiske til alle tekstene de leser (Skovholt og Veum, 2020, s. 15).

### **Intervjuer:**

#### **3. Hvilke spørsmål stiller du til teksten for å vurdere om teksten er troverdig?**

*Kari: Ja, da ser jeg jo om det er en person som skriver veldig mye som «jeg mener» eller ikke har noen særlige kilder selv da. Men hvis det er en god kilde de har brukt eller om de selv er en god kilde, som sånn forskning eller og sånt, så ser man jo om det er troverdig eller ikke, eller om noen har skrevet på en blogg, for eksempel, sine meninger og kommer med litt sånn tomme påstander da, som jeg ikke kan begrunne godt selv.*

### **Intervjuer: Pleier du å sjekke kildene?**

*Kari: Ja nå har jeg begynt å gjøre det. Jeg var veldig dårlig på det før og da var jo ikke veldig kritisk til noe som helst egentlig, men man tenker jo mer over det nå.*

### **Intervjuer: Ja, du nevner blogg. Er det sånn at alle bloggere lite troverdige, eller er det forskjell på dem?**

*Kari: Nei det kan jo godt være forskjell. Vi leste for eksempel den teksten... var det med deg? at vi leste om Sophie Elise?*

### **Intervjuer: Det kom fra meg, men jeg var ikke her da.**

*Kari: Det hun mente kunne fint vært troverdig, men hun skrev det på en måte som om ingen av ikke noe annet er riktig. Det var liksom ... hun kommer med veldig ... sånn ja tomme argumenter som hun ikke forklarte bra nok, eller som hun ikke hadde noe ja..., men det viste veldig sterkt at hun mente det uansett hva... hva hun hun mente var riktig da så ja.*



*Kjersti: Man ser jo hvem som har skrevet den og hvilke tema den snakker om som for eksempel i denne teksten her så var det jo...han som hadde skrevet den, hadde jo... var ikke han sånn spesialist for nynorsk og Sør-Amerika og sånn, virket ganske troverdig. Han kan tema sitt da, veldig godt, og han er jo en troverdig kilde. Han skrev jo ganske bra også så, ja må liksom bare se på hvem det er som har skrevet den og hvilket tema det er.*

**Intervjuer: Hvilke andre ting kan du finne i selve teksten da, kan du se noe der som kilde troverdig eller ...**

*Kjersti: Man må i hvert fall se på måten de skriver på om de underbygger argumentene sine med konkrete fakta og kanskje henviser til ordentlige kilder og statistikk og sånn. Det ville i hvert fall styrke troverdigheten deres i mine øyne i hvert fall.*

*Henrik: Jeg bruker jo først logisk tenking og sjekker om det sier mot alt du har lært fra før liksom, deretter sjekker jeg grundig om det er bra kilder og om han henviser til kilder, eller om det er bare hans meninger og om han stiller seg nøytralt i saken og klarer å se begge sider av saken.*

**Intervjuer: Søker du på kildene hvis du er usikker?**

*Henrik: Ja, hvis jeg er usikker på dem så undersøker jeg dem, men hvis det er store norske leksikon så gidder jeg ikke det.*

*Morten: Jeg ser jo hvem som har skrevet det og når det er blitt skrevet og hvilke argumenter han har. Om de er troverdige da, de argumentene.*

**Intervjuer: Ja. I sist spørsmål snakket vi om hvem som uttaler seg i teksten og det henger jo gjerne sammen med troverdigheten. Men hvis du ikke kjenner navnet på den som har skrevet teksten og du ikke vet noe om han, hvordan kan du da vite om det er troverdig?**

*Morten: Da vet jeg ikke om det er troverdig, men det er en av de tingene jeg kan bruke for å finne ut om det er troverdig, hvis du skjønner hva jeg mener.*

**Intervjuer: Ja. Er det noe annet som kan stå eller være i teksten ...**

*Morten: Ja, hvis så ja hvis det står sånne klare ting som ... hvis han har veldig sterke meninger om en sak og hvis det for eksempel er en blogg eller noe lignende der det ofte er ensidige meninger, så vil jeg ikke si at jeg får veldig stor troverdighet til det når de er så ensidig, men hvis det er litt mer, at det kommer fra begge deler og at det er likevel er veldig saklig så får det stor troverdighet*

**Intervjuer: Hva tenker du om de tekstene vi har lest da, alt ifra den BIC-reklamen til «Årets fotballprestasjon» til den vi leste nå. Har du noen formening om ....**

*Morten: Om hvem som er troverdig?*

**Intervjuer: Eller hvilke grep gjør de for å vise troverdighet i tekster?**

*Morten: Jo er jo så jeg vil du si at den første, den med BIC den med de mennene. Det som jeg først trodde var budskapet var jo egentlig bare det som de, på en, måte reklamerte for, etter min mening i hvert fall, at det var det de hadde som hovedsaken selv om de reklamerte for noe helt annet. Så mener jeg likevel at det fikk stor troverdighet til å minne om og bringe fram fakta, som jeg har veldig stor ... jeg tror veldig mye på at de faktene riktige. Dette er min personlige mening og så ...*

**Intervjuer: Du snakket om forfatteren tidligere, er det andre ting du tenker på som påvirker hvor troverdig en tekst er når du leser den?**

*Truls: Jo, da ser jeg på hva slags side den er lagt ut på da. Hvis det er lagt ut på facebook så kan det være alt mulig tilfeldige greier. Hvis det er på en nyhetssending så kan man finne litt ut hva slags type tekst det er. Hvis det er en idrettsarena så kan man tenke at vi her prøver de å enten få noen til å bli melde seg inn i deres idrett eller lære om kroppen, så det det ser man ut ifra hvilke nettside hvilket arrangement det er og alle settinger det er da. med da.*

*Truls: Da stiller jeg jo spørsmål. Jeg ser jo på hvem som har skrevet teksten og jeg ser på formatet og på hvordan teksten er stilt opp. For det er ofte at man får en litt «feeling» om det her er ekte eller ikke, eller så stiller jeg kanskje... Det kommer helt an på hva jeg ser jeg har ikke et konkret spørsmål som jeg stiller.*

**Intervjuer: Tenker du mer på dette nå enn før, etter at vi har holdt på med dette opplegget eller er det uendret?**

*Truls: Æ. Jeg skal ikke si at det er endra helt måten å se på nye tekster på, men det med å finne ut hvem som har skrevet teksten, det tror jeg har forandret seg litt.*

Informantene gir i dette intervjuet et her et noe mer nyansert bilde av hvilke strategier de bruker for å finne ut om teksten er troverdig. De fleste sier at de først og fremst ser på hvilke argumenter som blir brukt i teksten, og om argumentene er saklige, troverdige og blir underbygget eventuelt med ordentlige kilder og statistikk. Dersom argumentene er tvilsomme sjekker de hvem som har skrevet teksten. Dersom kilden er et leksikon, sjekker de ikke kildene. Flere av informantene sier at de sjekker kildene oftere nå enn før. Det er ingen av informantene som sier noe om at de ser på *hvordan* teksten er skrevet for å vurdere om teksten er troverdig. Det ser ut til at informantene for det meste er opptatt av hvem som har skrevet teksten og i mindre grad hva som står i den og hvordan den er skrevet. Det er bare en som nevner «Ikkje Amerika, men Amerika» i denne delen av intervjuet. Jeg tolker det slik at Kjersti mener at «Ikkje Ameika, men Amerika» er troverdig siden tekstforfatteren er «spesialist for nynorsk og Sør-Amerika og sånn, virket ganske troverdig. Han kan tema sitt da, veldig godt, og han er jo en troverdig kilde.». Det viser igjen at fokuset i stor grad var om kilden, ikke teksten var troverdig på dette spørsmålet.

#### **4. Hvordan går du frem for å finne ut hvilken sammenheng, eller kontekst teksten er ment som ytring i?**

*Henrik: Ja, jeg tenker jo over det, men det er ikke det som tar fokuset ditt.*

*Kjersti: Hvis jeg ikke hadde visst at det var [...] et argument mot noe i nynorskdebatten, og det sto ikke på det arket vi fikk, men jeg tror ikke vi hadde skjønt det hvis vi ikke hadde fått vite det egentlig.*

**Intervjuer: Ja, jeg sa det før dere begynte å lese.**

*Kjersti: Ja. det var veldig gjemt. Man måtte virkelig analysere den, og skjønne hvilken sammenheng den var ment i, for å forstå det. Ellers, så er det litt vanskelig å se hvis det er gjemt godt bak egentlig. Man må egentlig gå litt mer i dybden i teksten for å forstå hvis ikke står i øverst eller like klart sånn som du gjorde til oss da.*

**Intervjuer: Hvis du tenker på den teksten vi leste sist da. Det var en meningsytring i nynorskdebatten.**

*Henrik: Det var litt vanskelig å tolke egentlig.*

**Intervjuer: Hvorfor synes du det?**

*Henrik: Fordi jeg vet ikke ... jeg var litt sliten og jeg koblet ikke at det faktisk var sånn. Først så var jeg litt forvirret*

**Intervjuer: Ja. Var det formen på teksten som gjorde det forvirrende, Altså fordi det er en saktekst, og det at det er en meningsytring, men den er jo kanskje ikke i en sånn saktekstform som vi er mest vant til å lese [...]. Kan det ha påvirket tror du?**

*Henrik: Ja, det tror jeg.*

**Intervjuer: Hva var det vanskeligste? Var det vanskelig å finne ut at teksten handlet om noe annet enn Sør-Amerika eller var det at det var ironisk?**

*Henrik: Jeg forsto etter hvert, at det ikke faktisk var det han sier, men jeg sleit med å koble hva det betydde. Gruppen fant noen paralleller og ja ...vi fant noen virkemidler da lærer hjalp oss i gang.*

**Intervjuer: Hvis du tenker på teksten «Ikkje Amerika, men Amerika» så forsto du jo hvilken kontekst den egentlig var i, sa du.**

*Morten: [...] det spørs jo når teksten er skrevet og hvem som har skrevet det [...]*

**Intervjuer: Så da har du ha tenkt noen tanker om hvorfor.**

*Morten: Ja, jeg tenker at det blir, på en måte slukt opp nynorsken da på grunn av at alt kommer på bokmål og jeg kan skjønne er på en måte deres frustrasjon og sånn når det er*

*bokmål som er hovedsaken og så ... bort i Oslo, hovedstaden, der snakker jo alle bokmål og sånn så ja...*

**Intervjuer: Men hvorfor tror du at du forsto hvilken kontekst det var, eller sammenhengen teksten egentlig handler om?**

*Morten: Ja, jeg vet ikke helt når det, på en måte. gikk opp for meg, men jeg forsto ikke sånn helt, men når de andre brakte opp det forslaget de også [...], så tenkte jeg også og sånn og så nevnte jeg det, og så ble vi, halvveis enige om at det det må jo nesten være det.*

**Intervjuer: Ja. Forsto dere også at det var ironisk?**

*Morten: Ja, eller jeg forsto det ikke helt, men de de andre fikk meg på en måte til å....*

**Intervjuer: Du kan jo snakke om den teksten «Ikkje Amerika, Amerika» Jeg nevnte i starten, før vi leste den at den var en meningsytring i en avis. og at den var et innspill i nynorskdebatten.**

*Truls: Ja, men når vi bare hadde det som utgangspunkt så ble det veldig vanskelig å finne ut at alt var egentlig bare var helt motsatt.*

*Truls: Jeg ser jo at det kan være et problem at de fleste ikke skjønner ironien i teksten og jeg får være helt ærlig så skjønner jeg ikke hva teksten handler om i starten, fordi jeg skjønnte ikke Sør-Amerika greiene før jeg pratet med dere. Så det var jo rett og slett dårlig av meg, men jeg synes at strukturen eller måten den var laget på vanskelig å forstå, selv om vi har gått igjennom det programmet synes jeg det.*

**Intervjuer: Ja, men tror du kanskje at jeg har noe med sjangeren å gjøre på en måte? Det er jo en sakprosa tekst «Ikkje Amerika, men Amerika» [...]**

*Truls: Vi visste ikke helt settingen, og jeg tror det var det som var gjorde det veldig forvirrende. Fordi vi leste bare en helt tilfeldig tekst uten å ha noe tilnærming til hva og hvorfor vi leste den eller hvem, og en som kunne mye om Sør-Amerika og nynorsk. Derfor var det naturlig og nynorsk. Derfor var det naturlig at ikke var ironi egentlig.*

**Intervjuer: I tillegg så sa jeg innledningsvis, at det var en meningsytring i...**

*Kari: Ja, det var jo mange som ikke fikk med, men det fikk jeg med meg faktisk, men det var jo etter vi hadde lest den så var det veldig mange som synes det var en veldig rar og dårlig skrevet tekst fordi de skjønnte jo ikke helt hva han mente med den. Noen skjønnte at han snakka om bokmål og nynorsk andre skjønnte ikke det. Andre skjønnte ikke at den var sarkastisk, eller ironisk da, så det var jo, på en måte, vanskelig å vite hva han ville.*

**Intervjuer: Hvordan gikk det for gruppa di da, å finne ut av «Ikkje Amerika, men Amerika»?**

*Kjersti: [...], vi skjønnte ganske fort, tror jeg, det selve delen med at det var nynorsk og bokmål og ironi. Med en gang vi fant ut av det så var det litt mer sånn ... jeg følte at det var liksom hovedsaken. Siden vi fant ut at jeg så fort så var det ikke så masse igjen, på måte, eller sånn... Vi fant ut at det var en del av de samme argumentene han og... ja Det gikk ganske fint.*

**Intervjuer: Fant dere en del andre virkemidler i teksten som, på en måte, utforsterket...**

*Kjersti: Ja han kom jo med sånn fakta og litt sånn som innebygde argumentene sine og ja. Jeg husker ikke alt nå.*

*Kari: [...] i starten så skjønte jeg den ikke helt, men når vi diskuterer i gruppa så skjønte jeg den, og da syns jeg egentlig det var en ganske morsom tekst egentlig, for at han har brukt metaforene såpass bra da og han fikk jo frem meningene sine veldig bra, så jeg likte teksten.*

**Intervjuer: Men fant dere noe mer i den teksten enn akkurat ironien og metaforene? Husker du?**

*Kari: Jeg husker jo at han hadde formelt språk, men det var veldig sånn lett. Det var sånn jeg føler at alle kunne lese den teksten å forstå, og så brukte han veldig bra, nei han brukte egentlig bare patos, gjorde han ikke det. Jo for han spilte egentlig, på en måte, veldig sånn på nasjonalfølelsen og, på en måte, landet vårt, men ja.*

**Intervjuer: Når du leser tekst, enten på skolen eller andre tekster, på internett eller andre steder. Hvordan tenker du over hvilke kilder når du leser. Kritikk til teksten da. Hvem som har skrevet den, hva er formålet? Tenker du mer over det nå?**

*Kari: Ja det gjør jeg. Jeg tenker jo, på en måte, om de vil få fram sin mening eller om de får fram fakta eller hva de vil med teksten. Om de vil overbevise meg om noe eller om det bare er liksom sånn her det eller komme med på en måte begge sider av saken på en måte da, så da tenkte jeg mer på da.*

På dette spørsmålet viser intervjuet at det ble veldig vanskelig for en del av informantene. Kjersti fikk med seg at jeg innledningsvis, før vi leste teksten, fortalte litt om konteksten «Ikke Amerika, men Amerika» var skrevet i, men det gjorde ikke alle. Da ble det vanskelig å forstå ironien i teksten. Det var flere som forsto metaforene enn ironien, men da de ikke forsto konteksten klarte de heller ikke å skjønne hva teksten egentlig handlet om. Alle gruppene unntatt en trengte hjelp av meg eller norsklæreren for å komme skikkelig i gang. Denne teksten ble gitt som eksamensoppgave i hovedmål i 2001. Den gang var det mange av elevene som ikke forsto teksten. Elevene måtte først forstå at teksten ikke handlet om Amerika og så måtte de skjønne at Fløgstad var ironisk. Litt av det samme skjedde da informantene leste teksten, selv om jeg, som nevnt, fortalte om konteksten. Teksten var kanskje for vanskelig å forstå for en del elever. I tillegg er det en sakprosaetekst med mange litterære virkemidler. Det vil si en teksttype som elevene kanskje ikke har lest så mye av ennå. Flere av elevene i klassen sa likevel at de likte teksten og synes den var morsom når de fikk litt hjelp til å forstå den. Problemene elevene fikk med å forstå denne teksten viser igjen hvor mye konteksten kan bety for å forstå enkelte tekster. Skovholt & Veum sier at kontekstanalyse er et vilkår for

kritisk tilnærming til tekst. Uten bakgrunnskunnskap om temaet, kjennskap til sammenhengen teksten er ment som en ytring i og avsenderen er det vanskelig å vurdere hva tekstforfatteren vil si med teksten (2020, s. 41).

### **5. På hvilken måte reflekterer du over hvordan tekstforfatteren kan konstruere en virkelighet?**

*Morten: Det pleier ofte å være [...] hvis det er virkelig tekst, så pleier det ofte å være mye mer saklig enn hvis det er en tekst som på en måte er oppdiktet da. For da ble pleier de ofte å være en mye mer historielignende greie at det nesten skal være skrevet som et eventyr mens hvis det er mer saklig så blir det ofte være litt mer ...*

#### **Intervjuer: Ja. Hva tenker du om «Ikkje Amerika men Amerika» da?**

*Morten: Saklig, den er veldig saklig.*

#### **Intervjuer: Ja, den er saklig, men den bruker ikke egentlig «saklige» virkemidler.**

*Morten: Nei, det er sant den er altså, jeg vet ikke, jeg vet ikke hva jeg tenker med det.*

*Kjersti: Ja litt [...] men kanskje ikke så masse egentlig, men sånn som i denne teksten så forsto, i hvert fall jeg fort at det var ironi det han mente, for ble for dramatisk og urealistisk det han skrev på en måte. Men det kan jo være litt vanskelig å se innimellom da.*

#### **Intervjuer: Ja, men tenker du over at tekstforfatteren faktisk konstruerer en virkelighet som du kanskje ikke har samme syn på altså. Tenker du over at det er deres mening?**

*Kjersti: Jeg vet ikke om jeg forstår deg helt, men de fleste, eller sånn, de skriver kanskje i fra sin virkelighet, fra sitt synspunkt og så er det jo opp til hver enkelt om de er enige eller ikke men jeg tenker litt over det eller sånn at hvis jeg leser en sånn politisk tekst hadde jeg jo fort sett om jeg var enig i det eller ikke, men sånn ellers så....*

*Truls: Æ, ja...ja jeg tenker over hvordan forfatteren har eller hvordan den som har skrevet forteller historien. Det har jo mye å si om det er om man kan trekke noe inn. Som jeg kan relatere til eller om det er noe som jeg kan se at dette er faktisk sant han gikk gjennom dette og så klarer han å overkomme det hinderet da. Det synes jeg ofte at jeg kan. Da kan du se at det er en ekte tekst eller en bra tekst. Jeg skjønnte ikke helt om jeg ....*

#### **Intervjuer: Hvis vi tenker oss at; det kan være alt fra politiske tekster eller meningsytringer i aviser eller på nett, kronikker sånn som den vi leste sist. Det var jo en meningsytring [...]**

#### **Intervjuer: Tenker du over at når leser at det er tekstforfatteren sitt syn, eller konstruert virkelighet?**

*Kari: Trekker på skuldrene (min kommentar).*

*Kari: Nei, ikke helt.*

**Intervjuer: Nei ok. Når du leser skjønnlitteratur så forstår du, at det er en tenkt virkelighet ikke sant, men det går det også an å gjøre med sakprosa, saktekster altså. Det er veldig mange forskjellige (typer) saktekster. Tenker du over det når du leser saktekster?**

*Kari: Nei, ikke så mye egentlig. Jeg har ikke tenkt så mye på det men jeg har ikke lest så mye sånn her type tekster heller, føler jeg, så dette var litt nytt for meg i hvert fall..*

*Truls: Det gjør jeg jo. Jeg skjønner at alle tenker forskjellig og har forskjellige meninger så derfor vil det være mye forskjellig tekster der ute. Ofte så relaterer jeg meg til tekster som jeg ser at jeg kan kjenne meg litt igjen måten de tenker på. Og noen tekste, så bare tenker jeg at det her ikke sånn som jeg har lyst til å se på verden på og derfor så relaterer ikke noe til den teksten [...].*

*Henrik: Altså det er en virkelighet du selv kan lage når du skriver tekst. Da kan du fikse det ved å lage en virkelighet som kanskje ikke er den samme virkeligheten som andre oppfatter.*

**Intervjuer: Tenker du på det?**

*Henrik: Den der teksten om fotballprestasjoner eller den siste her?*

**Intervjuer: Begge for så vidt.**

*Henrik: Det var litt vanskelig å forstå at det gjaldt nynorsk ja. Mange ungdommer synes at det ikke er nødvendig å lære. [...].*

Også dette spørsmålet viste seg å være vanskelig å svare på for elevene. Denne teksten ble litt vanskelig for mange. Det jeg tolker som den største utfordringen er at de trolig ikke har særlig trening i å lese denne typen sakprosa. Noen av informantene snakker om å lese en oppdiktet tekst kontra en virkelig tekst som er mer saklig. Kari sier at denne type tekst var ny for henne. Kjersti sier at dersom hun leser en politisk tekst så ville hun fort sett om hun var enig eller ikke. Jeg mener hun er inne på noe med utsagnet sitt, men hun klarer kanskje ikke helt å forstå at det også kan gjelde tekster som ikke er klart politiske. Luke og flere andre forskere (Janks 2010 og Ciardiello, 2004, s. 138) hevder at det er viktig at kunnskap og kompetanse i literacy er viktig for at elevene skal hvordan tekster konstruerer virkeligheter og ideologikritikk i ulike tekster i media og litteratur (Luke, 2000, s. 453). I og med at elevene ikke skjønnte helt hvor jeg ville med spørsmålet ble det vanskelig. Slik jeg tolker elevenes svar på spørsmålet så har de fleste lest sakprosa i en annen form enn denne. Det betyr at det er viktig å presentere elevene for større variasjon av tekster. Det kan også bety at de ikke tenker over at alle tekstene de leser, også faglitteratur på skolen, konstruerer en virkelighet.

## 6. Hvilke spørsmål stiller du til hvilken påvirkningskraft teksten kan ha?

*Kjersti: Det kommer jo veldig an på hvordan og hvem det er som har skrevet denne teksten og sånn. I hvert fall nå med sosiale medier og disse influenserne eller påvirkere, som da heter på norsk egentlig. De påvirker helt ekstremt masse. Jeg tror ikke man skjønner helt selv hvor påvirket man blir av det egentlig. Det ligger vel litt sånn i underbevisstheten at man blir påvirket av det og reklame og sånn også. Det er ikke alltid noe man tenker over hvis noen reklamerer for et produkt at dette her høres så kult ut, men man har kanskje automatisk litt mer lyst på det hvis det er en kjendis eller noen spesielle som reklamerer for det, [...].*

*Henrik: Ikke bare denne? Ja, jeg har sett at tekster kan påvirke oss. På skolen leser vi jo noen tekster som påvirker. Denne var kul og inspirerende å lese liksom.*

*Morten: Ja, alt som kommer i media alt som alle sånne tekster og sånn det påvirker jo måten du ser ting på veldig mye og det gjør jo denne teksten her også. Det endrer, på måte, det kan få deg til å endre dine tanker om denne.*

*Morten: Men den der grisedokumentaren, hvis du husker den, den kom ut for ett eller to år siden, ikke sant. Da var det jo sinnsykt mange som ble skikkelig påvirket av den [...]. Det var en stor trend til å bli vegetarianer da, hvis du husker det?*

*Kari: Ja det gjør jeg. Jeg tenker jo, på en måte, om de vil få fram sin mening eller om de får fram fakta eller om - jo på en måte hva de vil med teksten. Om de vil overbevise meg om noe eller om det bare er [...] begge sider av saken, så da tenkte jeg mer på da.*

På dette spørsmålet sier informantene at de tenker over at tekster påvirker dem. De forteller ikke om en klar strategi, men viser likevel at dette er noe de begynner å bli klar over. Kjersti nevner spesielt influensere og reklame, men også andre typer tekster. Det er igjen tekster som de mener vil selge dem noe, eller påvirke dem gjennom sosiale media som blir nevnt av informantene. Det kan tyde på at de ikke tenker over at alle tekster vil overbevise oss om noe. Janks (2010) skriver om forholdet mellom literacy og makt. Der å lese med teksten innebærer å finne hovedsynet og å forstå og vurdere innholdet i en tekst. Å lese mot teksten vil si å forstå at alle tekster konstruerer et virkelighetsbilde. Denne lese måten innebærer å finne ut hvilke interesser tekstskaperen kan ha og hvilke grep som blir brukt i teksten for å oppnå dette. Informantene er etter min mening på vei til å forstå at alle tekster er skrevet for å fremme en interesse, men det er utfordrende for dem å se dette i tekster som de ikke har trening i å lese. Det er i tillegg trolig forholdsvis nytt for dem å tenke på denne måten om tekster. Å lese tekster kritisk er en kompetanse elevene trenger å øve mye på.

## 7. Hvordan utøver du kildekritikk til tekstene de leser?

*Kjersti: Man må jo se på hvem som har skrevet det da, hvor det kommer fra [...] troverdige*



nettsider og sånn. Det er jo sånne blogger og sånne heimesider man jo aldri kan stole helt på for at de har jo ikke, eller hvis de skriver at de har hentet informasjon fra sikre kilder og så er det jo kanskje en sikker kilde, men man må jo se på hvem det er som er avsender og om de eventuelt har noen kilder selv i teksten sin som er troverdige.

**Intervjuer: Pleier du å sjekke kilder som er oppgitt i tekster?**

*Henrik: Å lese hmm...jeg kildekritisk. Jeg passer på at jeg ikke stoler blindt på alt og så leter jeg opp tekster.*

*Morten: Ja, jeg pleier av og til [...]*

*Morten: Hvis jeg skal skrive en tekst?*

**Intervjuer: Nei, nå tenker jeg mer når du leser andre tekster, men også tekster du skal bruke i din egen tekst også for så vidt:**

*Morten: Ja, vi snakket om det tidligere. Jeg pleier å liksom å se hvem som har skrevet det, se om det er, på måte, helt saklig. Se når det er skrevet. Det er jo faktisk ganske viktig i forhold til hvor lenge det er siden og sånn og om det ennå er relevant,*

*Kjersti: Nei. Det er sjeldent egentlig. Det burde man kanskje. Man må vel være litt mer kritisk enn det man er. Man tror jo som regel på det meste. Man er ikke så kritisk.*

**Intervjuer: Ja, men om en forfatter av en tekst, som du leser, skriver at han er professor ved et amerikansk universitet.**

*Kjersti: Ja. Ja. Det kan jo hende at det bare en påstand at det ikke er fakta. At de skriver det bare for at det skal høres litt sånn fancy ut, hvem vet.*

**Intervjuer: Hvordan utøver du kildekritikk til tekstene de leser? Tenker du mer over det nå?**

*Kari: Ja det gjør jeg. Jeg tenker jo, på en måte, om de vil få fram sin mening eller om de får fram fakta eller hva de vil med teksten. Om de vil overbevise meg om noe eller om de [...] kommer med begge sider av saken da, så det tenkte jeg mer på da.*

De fleste informantene sier at de sjekker kildene dersom de anser det som viktig, men de nevner ikke en klar strategi for hvordan de går frem for å sjekke kildene. Kjersti sier at hun sjelden sjekker kildene. Kildekritikk er en viktig del av å kunne lese og vurdere tekster kritisk og jeg tolker det som om informantene også mener det, men at de ikke er vant med å gjøre det når de leser tekster, spesielt ikke hvis de ikke skal bruke teksten i egen tekstproduksjon.

### **13.6 Elevenes stemmer - samtaleregler og spørsmål i loggene**

Alle deltakerne bidrar med en åpen og kritisk, men konstruktiv innstilling

- Snakk til og med hele gruppa
- Grunngi det du sier
- Se på den som snakker
- Relevant informasjon deles med alle på gruppa
- Utfordre forslag ved å stille spørsmål
- Ulike alternativer, ideer og forslag som legges frem for samlet betraktning og felles vurdering bør være støttet av begrunnelser

### Spørsmål i loggen:

- Hørte de andre hva jeg sa?
- Hva likte jeg best i samtalen?
- Hva likte jeg ikke?
- Hvordan snakket vi sammen?
- Hva gjorde at samtalen fortsatte?
- Hva gjorde at samtalen stanset opp?

og gjennom å diskutere, hvordan samtalen bidro til forståelse av teksten

- hva fikk samtalen meg til å tenke over?
- hva var vi enige om?
- hva i teksten ble vi ikke enige om?
- hvilket spørsmål sitter jeg igjen med etter samtalen?
- hvilke andre tekster fikk samtalen meg til å tenke på, og hvorfor?
- hvordan angår teksten meg og mitt liv?

### 13.7 Elevenes stemmer - funn fra samtale fra de fire leseøktene

Elevene satt sammen i grupper på fire når de diskuterte tekstene. Jeg har i denne fremstillingen valgt å gjengi det jeg anser som det viktigste som kom frem av loggene. En slik fremstilling som dette vil alltid bære preg av at forskeren har tolket det som kommer frem i fremstillingen. Jeg synes likevel at jeg har klart å gjengi det elevene sier i loggene på en måte som får frem meningene deres. Jeg presenterer først de spørsmålene som handler om selve samtale i alle loggene før jeg presenterer det som kom frem om de ulike tekstene del for del.

### Spørsmål om selve samtalen:

- Hørte de andre hva jeg sa?

De aller fleste elevene svarer ja på dette spørsmålet, men det er noen få som sier at det ble litt tull og støy noen ganger og at noen grupper fungerte dårligere enn andre. Flere elever sier at de synes de er blitt flinkere til å lytte når andre snakker i løpet av dette opplegget.

- Hva likte jeg best i samtalen?

Det som går igjen i loggene er at elevene likte å diskutere tekster på denne måten. Mange sier at de likte at alle deltok og at kommunikasjonen var god. Det kommer også frem at de synes det var gøy at de i utgangspunktet hadde ulike syn og meninger, men at de etter samtalen i gruppa ble enige om et syn eller en tolkning.

- Hva likte jeg ikke?

Noen elever nevner at gruppa deres ikke fungerte så bra. På disse gruppene var folk mer umotiverte, de tullet, avbrøt eller deltok lite i samtalen. Rund en tredjedel av elevene sa at det ble vanskelig å holde samtalen i gang hvis de ikke klarte oppgaven.

- Hvordan snakket vi sammen?

De fleste elevene sier i loggene at de opplevde at de snakket bra sammen. De skriver at de kom med egne meninger og hørte på hva de andre sa. Elevene på en gruppe sier at de snakket lite sammen fordi de de ikke fikk til å diskutere, men i de tilfellene de fikk det til ble det bra.

- Hva gjorde at samtalen fortsatte?

Samtalene fortsatte, ifølge elevene, fordi folk hadde ulike meninger, og kom med nye innspill. Mange hadde mye å si skriver mange elever.

- Hva gjorde at samtalen stanset opp?

Samtalene stoppet opp dersom gruppa sto fast, men de aller fleste elevene sier at samtalen ikke stoppet opp før de var ferdige å diskutere og de ikke hadde mer å snakke om.

Elevene i denne klassen er svært muntlig aktive, så det er kanskje naturlig at de fleste likte denne undervisningsformen. Denne delen om den muntlige biten av de utforskende samtalene vil jeg derfor si var vellykket i denne klassen. De fleste fulgte samtalereglene som vi hadde

utviklet i samarbeid og som de derfor hadde et visst eierforhold til. Elevene reflekterte i loggene sine over hva som gjorde at samtalen fløt lett og hva som gjorde at samtalen ikke fungerte så godt. Denne måten å arbeide med tekster bygger på sosiokulturelle læringsteorier. Der elevene gjennom språk og samhandling sammen jobber seg frem til en felles forståelse. Å kunne samarbeide, lytte og snakke faglig sammen og dermed øve på muntlige ferdigheter i form av utforskende og norskfaglige samtaler er en del av kjerneelementene i norskfaget.

### **13.8 Elevenes stemmer - loggene etter samtalen om teksten**

#### **«#BeAMan»**

- hva fikk samtalen meg til å tenke over?

Elevene skriver i loggene at det er en del ting de ikke har tenkt over før de leste denne teksten. «Samtalen fikk meg til å tenke over guttenes mannsideal og at det er tabu å snakke om følelser» og «Hva som er den rette definisjonen på en mann». Mange skriver at de ikke hadde tenkt over hvordan tekster påvirker dem, spesielt ved skjult reklame i en tekst. Flere reflekterte også over at ulike «selskaper» alltid vil tjene penger.

- hva var vi enige om?

Elevene var enige om det meste skriver de aller fleste. Noen grupper hadde også diskutert retoriske appellformer i teksten. Der var enige om hva som var den mest dominerende appellformen.

- hva i teksten ble vi ikke enige om?

Uenighetene som framgår av loggene er uenighet om målgruppen, og om denne teksten er en godhjertet kampanje eller en reklame. Dette var det en del diskusjon om i gruppene. Det ble også diskutert i de fleste gruppene om hvorfor BIC hadde valgt å lage denne teksten på denne måten.

- hvilket spørsmål sitter jeg igjen med etter samtalen?

Mange var elevene svarte «ingenting» på dette spørsmålet. Noen av samtalegruppene hadde likevel diskutert og reflektert over hvordan de blir påvirket av reklame, og hvor mye skjult reklame det er rundt oss. Flere reflekterte også om teksten bidro til å øke salget til BIC sine

produkter.

- hvilke andre tekster fikk samtalen meg til å tenke på, og hvorfor?

Her skriver mange av elevene at de tenkte på andre reklamer, mens andre skriver at de tenker på andre tekster om menn og kvinner.

- hvordan angår teksten meg og mitt liv?

Mange av svarene som går igjen på dette spørsmålet er enten at det angår meg fordi jeg er gutt, eller at det ikke angår meg fordi jeg er jente. Det er likevel noen elever som skriver at teksten angår dem fordi den er med på å bevisstgjøre dem om hvor mange gutter som sliter med å åpne seg og snakke om følelser. Refleksjoner angående teksten og hvilket formål den er ment å ha blir også nevnt i noen logger «Gode kampanjer kan også være reklamer».

Elevene viser i loggene sine at de har diskutert og reflektert over både tekstens form og formål. Mange skriver i loggene sine at de ikke ble enige om alt de diskuterte om denne teksten. Flere viser også at de klarer å lese kritisk ved at de tenker over hva denne teksten egentlig vil oppnå. Dette er det flest var uenige om i denne teksten. Er den en godhjertet kampanje, eller en kynisk reklame. Det er også interessant at flere mener at det ikke nødvendigvis er et motsetningsforhold mellom disse formålene.

### **13.10 Elevenes stemmer - loggene etter samtale om teksten «Århundrets fotballprestasjon»**

- hva fikk samtalen meg til å tenke over?

Loggene viser at på dette spørsmålet til denne teksten var det mange som hadde reflektert over både innholdet og skrivemåten i teksten. Mange elever synes teksten var dårlig og dårlig skrevet «Jeg synes ikke teksten var bra. Det var generell dårlig struktur, dårlig setningsbygning. Språket var enkelt og muntlig». En annen skriver at «[...] hvor dårlig en tekst kan være uten at man legger merke til det, og hvor mange dårlige tekster jeg har lest uten å reagere på det» og «At ikke alle om jobber i store aviser kan skrive bra». Flere skriver at de synes teksten var overdrevet. Noen elever trekker frem at teksten fikk dem til å tenke på

nasjonalfølelse og hvorfor en seier i fotball gjør folk så entusiastiske, mens andre idretter ikke gjør det.

- hva var vi enige om?

De fleste elevene skriver i loggene at de synes teksten var dårlig. «Enige om at dette var en dårlig tekst, med dårlig tekst med dårlig språk, mye skrivefeil og dårlig innhold».

- hva i teksten ble vi ikke enige om?

To momenter gikk igjen i loggene på dette spørsmålet. Det var uenighet i om hva som var hensikten med teksten og uenighet om tittelen var passende. En elev skriver at hun ikke synes VG er en pålitelig kilde, mens en annen på samme gruppe er uenig i det. Hun skriver at «[...] hele Norge synes at dette var noe veldig stort, og siden forfatteren skriver sin egen mening har det ikke så mye å si hvem som publiserte det».

- hvilket spørsmål sitter jeg igjen med etter samtalen?

De fleste svarer «ingenting» på dette spørsmålet. Noen nevner nasjonalfølelse og idretts glede uten å skrive hva de mener med det, men en elev skriver «Jeg lurer på om selv de som ikke har kjent på idrettsgledepersonlig, følte det gjennom denne kampen mellom Norge og Brasil».

- hvilke andre tekster fikk samtalen meg til å tenke på, og hvorfor?

Dette spørsmålet ble heller ikke besvart av de fleste. En elev skriver at denne teksten får henne til å tenke på «tekster vi skrev når vi var små, på barneskolen. På grunn av at det var dårlig ordforrådet». En annen skriver at en tekst med sterk patosappell kan få en tekst til å bli veldig personlig.

- hvordan angår teksten meg og mitt liv?

I loggene skriver veldig mange elever at teksten angår dem fordi de er norske. En elev skriver at det får ham til å tenke på norsk idrettshistorie. En annen elev har tenkt litt mer på dette og skriver at «Teksten angår meg fordi jeg selv driver med idrett, og jeg glemmer av og til at man ikke må miste håpet, selv om det ser håpløst ut. En annen ting er å aldri bli overlegen».

I utgangspunktet antok jeg at denne teksten ville appellere til elevene siden den handler om et stolt øyeblikk i norsk fotballhistorie, og at teksten derfor ville fenge elevene. I stedet viste det seg at elevene i liten grad likte denne teksten. En del elever synes det var interessant å få vite

litt om at det norske fotballandslaget en gang hadde vært gode, men de fleste synes teksten var overdrevet og skrytende. Det var også litt overraskende at de synes teksten var så dårlig skrevet. Elevene var mer kritiske til skrivemåten og språket enn antatt og loggene viser at gruppene diskuterte både tekstens innhold og form. Disse loggene viser at elevene reflekterer over språket i teksten når de blir spurt om det. Det er interessant at en elev er kildekritisk og skriver at hun ikke synes at VG er en pålitelig kilde. Mange elever klarer, etter min mening, å lese denne teksten med et kritisk blikk.

### **13.11 Elevenes stemmer - loggene etter samtale om teksten**

#### **«Kongens tale»**

- hva fikk samtalen meg til å tenke over?

Mange av elevene skriver i loggene sine at de synes denne teksten var fin og inkluderende. Flere logger viser at mange har tenkt over at kongen har troverdighet fordi han er konge, og at det norske folk har stor tiltro til Kong Harald. Mange reflekterer over hvor heldige vi som bor i Norge er og hvor bra vi har det. Flere skriver at teksten skal appellere til et helt folk og at talen er overdrevet, « [...] for Norge er ikke så perfekt». Flere har tanker om hvilke virkemidler som blir brukt i en tale. En elev lurer på hvorfor denne talen ble så populær.

- hva var vi enige om?

Loggene viser at det er stor enighet om at kongen har stort tillit i og til folket, og at det han sier om homofili ikke ville vært aktuelt å snakke offentlig om, for en konge, i mange andre land.

- hva i teksten ble vi ikke enige om?

En gruppe av elever skriver at de hadde ulike tanker om kongens virkelighetsbilde i talen stemmer overens med deres opplevelse av virkeligheten. Elevene var enige med kongen i at det han sier i talen er slik det burde være i et land. Noen få elever problematiserer at talen ikke tar opp ulike problemer landet har, og at når han snakker om homofile, så er det langt ifra alle i Norge som aksepterer dette.

- hvilket spørsmål sitter jeg igjen med etter samtalen?

Det var få som svarte på dette spørsmålet, men en skriver at hun lurer på hvorfor kongen har så sterk troverdighet. En del elever lurer på hvordan responsen var i andre land etter at Kong Harald holdt denne talen.

- hvilke andre tekster fikk samtalen meg til å tenke på, og hvorfor?

Dette spørsmålet var det også få som svarte annet enn «ingenting» på, men en elev sier hun tenkte på en serie hun hadde sett i norsken. Den handlet om hvordan folk har det i andre land. Det fikk henne til å tenke på hvor godt vi har det i Norge. En annen skriver «Talen til Martin Luther King jr. siden begge talene handler om at alle er like nye verdt».

- hvordan angår teksten meg og mitt liv?

De aller fleste skriver i loggene sine at teksten angår dem fordi «jeg er nordmann». En elev svarer litt mer utfyllende på spørsmålet «Måten kongen i talen snakker til alle nordmenn, uavhengig om du er innvandrere, homofil, ung eller gammel. Dette gjør noe med leserens opplevelser, og det får nok de aller fleste til å føle seg inkludert og verdsatt, inkludert meg selv».

Loggene til kongens tale på hagefesten er interessante av flere grunner synes jeg. Flere elever er opptatt av at kongen troverdighet er stor i det norske folk, og det er spennende at de diskuterte det i gruppene. Elevene ser ut til å like denne talen godt, og kanskje det spiller en rolle når elevene ikke leser denne teksten med en så kritisk tilnærming som de gjorde da de leste de to foregående tekstene. Det ser ut som elevene i liten grad har diskutert hvilke språklige, litterære og retoriske virkemidler som er brukt i teksten. Det vil si, elevene skriver ikke om det i loggene sine, men de kan ha diskutert det i gruppene. Elevene er, etter mitt syn, mye mindre kritiske til Kong Haralds tale.

### **13.12 Elevenes stemmer - loggene etter lesingen av «Ikke Amerika, men Amerika»**

- hva fikk samtalen meg til å tenke over

Mange av elevene skriver at teksten fikk dem til å tenke på nynorskdebatten, eller hvordan nynorsksituasjonen er i dag. I tillegg skriver to elever at de tenkte mer over hva de synes om nynorsk. En elev skriver at han tenkte på hvor dårlige argumentene for å få bort nynorsken



egentlig er. En elev reflekterer i loggen sin over «[...] om vi må ha begge skriftspråka og om det andre tekster som bruker så store metaforer». En annen elev tenker på skjulte meninger i tekster. Hun skriver at hun ikke klarte å se den egentlige meningen i Fløgstads tekst. «Den fikk meg til å tenke over hvordan han bruker en tekst for å skape et bilde over et annet tema». Det er mange som skriver at de innser at de må lese tekster mer nøye. Flere av elevene synes teksten var komplisert og rar.

- hva var vi enige om?

Elevenes logger viser at veldig mange ble overrasket over at teksten var ironisk, men at de etter hvert (noen med litt hjelp fra lærer) ble enige om at den var ironisk. Det var enighet om at de må være mer oppmerksomme på ironi og metaforer i tekstene de leser.

- hva i teksten ble vi ikke enige om?

Veldig mange av gruppene slet med å forstå denne teksten og det viser i loggene i etterkant der de fleste skriver at de ikke var uenige om så mye, men at de ikke forsto at teksten handlet om nynorsk og ikke Sør-Amerika. Det var også noen elever som skriver at gruppa de var på ikke var enige i om vi trenger to skriftspråk.

- hvilket spørsmål sitter jeg igjen med etter samtalen?

Flere undrer på om vi trenger to skriftspråk, men andre lurer på om nynorsk kommer til å forsvinne. En elev spør «hvordan kan jeg finne ut om avsender er ironisk eller ikke?».

- hvilke andre tekster fikk samtalen meg til å tenke på, og hvorfor?

De fleste skriver at de ikke tenkte på noen andre tekster. Noen av elevene skriver at teksten fikk dem til å tenke på andre ironiske tekster og nynorskdebatter.

- hvordan angår teksten meg og mitt liv?

Her skriver de aller fleste at teksten angår dem fordi de har nynorsk som sidemål på skolen. En av elevene ønsker at barna hennes skal få samme tilbud som henne. Det vil si med nynorsk som en del av læreplanen. En del elever skriver i loggene sine at de er blitt bedre på å forstå hvordan tekster er skrevet og oppbygd og finne virkemidler og spesielt ironi og metaforer.

Denne teksten viste seg å være litt vanskelig for mange. Diskusjonen i gruppene gikk mest ut på å forstå hovedsyn og budskap i teksten. Da ble det mindre tid til å se på andre språklige og litterære virkemidler. Elevene sier lite om hva de fant ut om teksten utover ironi og metafor. De som derimot kommer frem i loggene er at mange synes denne teksten var komplisert og vanskelig å forstå. I ettertid kan jeg se at denne teksten ble litt vanskelig og utilgjengelig for så unge elever. Det ble også tydelig da jeg og norsklæreren gikk rundt og hørte på gruppesamtalene. Mange hadde ikke fått med seg i hvilken kontekst denne teksten var skrevet i. Det viser hvor viktig konteksten kan være for å forstå en tekst. I tillegg er nok både forfatteren og sjangeren litterær sakprosa nye og fremmede for mange av elevene. Elevene nevner så å si ikke forfatteren i loggene sine. De skriver heller ikke noe om forfatterens troverdighet.

## 14. Diskusjon av funn

I det følgende Utgangspunktet for denne studien var den overordnede problemstillingen «Hvordan jobbe med kritisk literacy i norskfaget i den videregående skolen for å fremme kritisk tenking hos elevene». For å utdype denne problemstillingen stilte jeg tre forskningsspørsmål i kapitel 2.1.

- Hvordan går elevene frem for å lese tekstene med en kritisk tilnærming?
- Hvordan fungerte metoden utforskende samtalen når elevene leste tekstene?
- Kan lesing og diskusjon av de fire tekstene bidra til å fremme elevenes evne til å lese tekster kritisk?

I det følgende vil jeg forsøke å svare på og drøfte mer systematisk disse forskningsspørsmålene ut ifra funn fra forskningsarbeidet i kap 13 sett i lys av de teoretiske rammeverket i kapitel 5 og kjerneelementene kritisk tilnærming til tekst, tekst i kontekst, og muntlige ferdigheter. Til slutt vil jeg komme med noen betraktninger om hva som kan arbeides mer med.

I norskfaget er kritisk literacy eller kritisk tekstkompetanse en viktig del av arbeidet med tekster. Hva er kritisk literacy? Innebærer det å være kritisk til alt? Kritisk tenking må bygge på et fundament og læreren må sette grensen mellom faglig og ikke faglig grunnlag og

eventuelt drøfte grensene mellom hva som er kritisk tenking og ikke. For å sette dette på spissen: En konspirasjonsteori eller falske nyheter kan i prinsippet være kritisk, men den vil ikke være eksempel på faglig basert kritisk tenking.

Lesing av tekster og utforskende samtaler om tekster er den primære læringsaktiviteten i denne undersøkelsen, og mitt hovedanliggende er hvordan elevene i grupper leser, utforsker og diskuterer de fire tekstene.

På et overordnet nivå er denne studien basert på det sosiokulturelle læringssynet gjennom elevenes interaksjon med hverandre i lesing av og diskusjoner om tekstene. I denne studien er det hovedsakelig Vygotskys sosiokulturelle læringssyn om språk og læring som omtales. Undervisning tar oftest i bruk erfaringer elevene har fra før. Da har man mulighet til å møte elevene der de føler seg trygge. Den sonen der elevene lærer noe nytt kaller Vygotsky for den proksimale utviklingssonen Vygotsky (Imsen 2005). Gjennom å gi elevene tekster som utfordrer dem og fører til at de må jobbe med tekstene er målet at de lærer noe ved hjelp av disse tidligere erfaringene og med hjelp av andre elever. Mercer har utvidet Vygotskys proksimale utviklingszone til å også gjelde elevdialoger fordi elever gjennom dialoger tenker sammen.

Elevene har ulikt syn på lesing. Noen leser mye, spesielt skjønnlitteratur, mens andre leser veldig lite, spesielt på fritiden. Dette er viktig med tanke på hvilket syn de har på lesing og hvordan de velger å arbeide med tekstene de leser. Mange mangler også språk til å snakke om tekstene de leser. Målet med tekstlesingen i denne studien er i stor grad at «[...] elevene blir kompetente deltakere i tekstkulturen» (Aase, 2005, s. 39).

#### **14.1 Hvordan går elevene frem for å lese tekstene med en kritisk tilnærming?**

Innledningsvis leste elevene teksten alene og gjorde seg opp et førsteinntrykk av hva teksten handler om og førsteinntrykk om tekstens sjanger, form og struktur. Deretter skulle elevene, i gruppesamtalen, finne og diskutere hovedsyn, målgruppe eller formål, hvem som utaler seg i teksten, språklige og litterære valg, konteksten, påvirkningskraft, og hvordan tekstene konstruerer et virkelighetsbilde. I loggene fikk de spørsmål som både handlet om selve samtalen og spørsmål som handlet om gruppens forståelse av tekstene de leste.

Elevene viser at de leser teksten på en sympatisk lese måte som Janks (2010) kaller det å lese med teksten. De fleste gruppene svarer på støttespørsmålene, men, de utfordrer i liten grad de synspunktene de andre fremlegger. Diskusjonene handler for det meste om innholdssiden av tekstene, og bare i liten grad måten teksten er skrevet på. Dette viser funn fra både Blikstad-Balas & Foldvik (2017) og Songe-Møller (2016). Det er trolig enklere for elevene å snakke om «hva» enn om «hvordan». Leseprosessen er ifølge Iser (1988) en dynamisk prosess mellom teksten og leserens forståelse av teksten, og leserne fortolker teksten ut ifra egen forståelse og egne erfaringer. Det kan derfor være en utfordring, spesielt for så unge elever, å lese tekster der de ikke har erfaringer de kan forstå teksten ut ifra. Her blir kanskje spesielt eldre tekster som de ikke klarer å sette i kontekst spesielt vanskelige å forstå. Arbeid med tekst og kritisk tenking handler derfor om å koble sammen disse to dimensjonene. Selv med støttespørsmål er det mange elever som har vanskeligheter med å finne klare strategier for å finne kontekst, form og språklige og litterære virkemidler, men flere elever klarer imidlertid å finne og reflektere over at flere av tekstene spiller på patos for å fremme budskap. Noen nevner også etosappellen i «#BeAMan» og «Ikkje Amerika, men Amerika». Retorikken kan kanskje være til hjelp her, men da må det være mer enn bare formalisme. I teksten til Truls Dæhlie klarer imidlertid elevene å få sagt noe om form. Retorikk handler både om å overtale ved hjelp av språket og, ifølge Georg Johannesen, ikke bare talen, men også samtalen. I Johannesen retorikkforståelse handler det også mye om at retorikken bidro til erkjennelse og i denne forståelsen ligger det et klart dannelsesperspektiv som kanskje har gått tapt i hvert fall i skolesammenheng.

Elevene viser at de får til å vurdere formål og troverdighet i noen av tekstene. Noen elever klarer å vurdere avsenderen til en viss grad i kongen tale og sportskommentaren, men det viste seg å være vanskelig i innholdsreklamen der det er blanding av sjangre. Elevene viser også en del refleksjon om hvordan det de først oppfattet som en kampanje rettet mot menn, egentlig var en reklame. Flere klarer å reflektere over hvilken påvirkningskraft en slik reklame kan ha og hvordan avsenderen spiller på følelser for å selge produkter.

Tekstkvalitet ble også diskutert i mange grupper. Elevene uttrykker dette i liten grad utover å si at en tekst er god eller dårlig, Noen unntak er at de fleste gruppene nevnte at kongen brukte mange personlige pronomen i talen og at det fikk folk til å føle seg inkludert. Det samme gjaldt bruken av gjentakelser kongens tale. Det er også positivt at mange elever tenker over

kvaliteten på teksten de leser. Kongens tale er en tekst som mange av elevene mente var god og elevene følte at kongen snakket til alle nordmenn. De er interessant at nesten alle elevene skriver at de synes «Århundrets fotballprestasjon» er en dårlig tekst. Her utyper også flere med å si hva i teksten de synes er dårlig og hvorfor de ikke liker den. Det som er gjennomgående, er at de synes teksten er skrytete og dårlig skrevet med muntlig språk. Igjen ser vi et tegn på at elevene er på vei til å lese tekster med en mer kritisk tilnærming. Teksten er trolig skrevet i en lykkerus da Norge vant over Brasil i fotball, og teksten bærer preg av denne euforien. Teksten som sådan er nok ikke sterk nok til å klare å begeistre 16 år gamle elever i dag. Fotballkommentaren beskriver et øyeblikksbilde som i tekstens publiseringstidspunkt antakeligvis appellerte til publikum da den kom ut og derfor fungerte teksten godt til formålet den gangen, men den blir oppfattet på en annen måte av elevene så mange år etter. Dette er et eksempel på at tekstens kairos endrer seg over tid på noen tekster. Det motsatte blir ytret av et par elever når det gjelder den tekstlige kvaliteten til «Ikkje Amerika, men Amerika». Selv om dette er en tekst som av mange elever ble oppfattet som unødvendig komplisert og vanskelig, er det flere elever som synes teksten var morsom, god og godt skrevet. Alle tekstene er eksempler på sakprosaer, men «Ikkje Amerika, men Amerika» er skrevet på en annen måte enn de elevene kanskje er vant til å lese. Det er et interessant funn at noen elever synes denne teksten var god når de synes den var vanskelig å forstå. Det kan tyde på at det er en tekst med flere litterære kvaliteter enn for eksempel fotballkommentaren. Det samme gjelder kongens tale der de fleste mente at talen var god og elevene følte at kongen snakket til alle nordmenn. Det er vanskelig å sammenligne tre så forskjellige tekster, men det sier likevel noe om den tekstlige kvaliteten og det er positivt at elevene ser dette.

Flere av elevene som ble intervjuet sier at de har lært en del om kildekritikk, men de er i liten grad tenker over avsender eller er opptatt av dette. De sjekker ikke kildene dersom de tror de kan stole på avsenderen. De stoler også mer på Store norske leksikon enn på Wikipedia. Det betyr antageligvis at de vet at leksikon med en redaktør er mer troverdig enn en nettside der alle kan legge inn tekst. De er også mer kritiske til blogger og influensere enn til informerende faktatekst med kildehenvisninger. Dette funnet er sammenfallende med tidligere studier om kildekritikk (Blikstad-Balas & Folvik (2017)). Elevene ser på og vurderer om det er tekstforfatterens subjektive mening, eller om det som står er mer objektivt fremstilt. Her mener jeg å se en endring i løpet av undervisningsopplegget. Det er interessant at flere av elevene sier de er blitt mer oppmerksomme på kildekritikk både i intervjuene og i loggene.

Spesielt gjelder det dersom de skal bruke andres tekster i egen tekstproduksjon. Det blir også nevnt at de har lært en del om kildekritikk, men at de ikke er så gode på det.

Å finne og vurdere hvilken kontekst tekstene var skrevet i var utfordrende for de fleste gruppene. Det viser etter min mening hvor viktig det er å finne og forstå konteksten i saktekster. Spesielt vanskelig var dette i Fløgstads tekst «Ikkje Amerika, men Amerika». Denne typen sakprosa er elevene ikke vant med å lese. Den er skrevet i en litterær stil som forvirret elevene. Teksten er forholdsvis komplisert dersom man ikke er vant til å lese slike tekster. Med litt hjelp, klarer likevel mange av gruppene å reflektere en del om språkdebatten om nynorsk i skolen i dag, og spesielt om sidemål skal være valgfritt eller ikke. Noen av elevene forsto også at det var nødvendig å lese den teksten mer nøye for å forstå den.

Å lese tekster kritisk vil si å være kritisk til de premissene som blir lagt til grunn i forskjellige tekster og prøve å kjenne igjen underliggende holdninger eller motiver (Blikstad-Balas, 2016). Elevene viser i starten at de leser tekster på en litt naiv måte med tanke på teksten påvirkningskraft da de i liten grad hadde tenkt over at alle tekster prøver å påvirke oss. Elevene er trolig mest vant til at reklamer og leserinnlegg har en tydeligere påvirkningskraft enn mange andre tekster. Elevene er også vant til at skjønnlitterære tekster lager et virkelighetsbilde i fiksjonstekster, men det er helt tydelig nytt for dem at også sakprosa konstruerer et virkelighetsbilde. Dette ser ut til å forvirre elevene. En del tenker at skjønnlitteratur er oppdiktete tekster, mens saktekster er basert på fakta og derfor sanne. I følge Blikstad-Balas er innsikt i hvordan tekst og språk lager ulike bilder av virkeligheten viktige kompetanser å øve opp. Å kunne gjenkjenne virkemidler som blir brukt for å fremstille «sannheter» og for finne ut hvem som har fordel av disse «sannhetene» (2016). Det er forståelig at elevene synes dette er vanskelig. Å kunne vurdere kilder og samtidig reflektere over at alle tekster konstruerer et virkelighetsbilde er komplekse ferdigheter. Her blir det viktigste å hjelpe elevene med innsikt i at all mening blir formidlet gjennom språket.

## **14.2 Hvordan fungerte metoden utforskende samtale når elevene leste tekstene?**

«I skolen er litterære samtaler, klassesamtaler eller gruppesamtaler som uttrykker leseerfaringer, og som har som hensikt å undersøke litterære tekster med utgangspunkt i disse erfaringene» (Nielsen, 2017). Utgangspunktet for studien var at elevene skulle lese teksten og

diskutere i form av utforskende samtaler (Mercer & Littleton, 2013). Intervjuene og loggene viser at det ofte heller ble en form for støttende dialoger (cumulative talk) der elevene sammen gikk gjennom støttespørsmålene og delte synspunktene med hverandre, men at de ofte var enige med hverandre og aksepterte hverandres meninger uten å stille spørsmål.

Elevene gir uttrykk for, både i intervjuene og i loggene, at de synes samtalene var interessante og at samtalen fortsatte fordi de diskuterte og hadde ulike meninger om tekstene de leste. Dette er med i tråd med betegnelsen utforskende samtale (exploratory talk) (Mercer & Littleton, 2013) ved at de stilte spørsmål til hverandres meninger, og de forsøkte å bli enige før de gikk videre til neste del. Norsklæreren og jeg observerte at de fleste gruppene aktivt diskuterte tekstene. Målet var at elevene skulle tenke høyt sammen med andre. Mange av elevene gir uttrykk for at de likte denne formen for samtale. Det var ifølge elevene en morsom måte å jobbe med tekster på. Mange synes også at de i løpet av samtaleøktene ble flinkere til å lytte og diskutere sammen på en god måte. Den utforskende samtalen kjennetegnes ifølge Mercer og Littleton (2013, s. 15-16) av at elevenes tenking blir synlig i dialogene og gjennom språket gir denne kollektive læringsaktiviteten andre vilkår for læring enn andre måter å jobbe med tekster. For at samtalene skal fungere etter hensikten er det viktig at elevene bidrar med en åpen, kritisk og konstruktiv innstilling. Det er videre viktig at alle på gruppa deler relevant informasjon, stiller spørsmål, spør om begrunnelser og besvarer dem. Til slutt bør gruppa komme til enighet før de går videre i samtalen.

Klassens logger og intervjuene viste at elevene i denne gruppa likte å få jobbe muntlig sammen om tekstene. Elevene gir både uttrykk for at samtalen stoppet opp hvis de sto fast eller de ikke hadde mer å snakke om, men mange sier også at samtalen ikke stoppet opp og at de hadde trengt mer tid til å diskutere ferdig. Diskusjonene i gruppene hjalp elevene i å forstå teksten. Morten sier det slik: «[j...] jeg forsto det ikke helt men de andre på gruppa fikk meg på en måte til å forstå[...]. Alt i alt var den muntlige delen vellykket i denne klassen som er en gruppe som er muntlig aktive i utgangspunktet.

Det er likevel noen punkter som kan forbedres. For det første valgte jeg i denne studien å ha de samme gruppene i alle lese og samtaleøktene. Noen av gruppene fungerte ikke så godt som de andre, og det kunne kanskje vært bedre å endre gruppene fra gang til gang. For det andre ser jeg at det kanskje ville vært hensiktsmessig å bruke mer tid på virkemidler i tekster. Dette gjelder både visuelle, språklige og litterære virkemidler. Det ble gjennomgått og øvd på dette i

løpet av undervisningsopplegget, men mange av elevene synes dette var vanskelig. For det tredje tror jeg mange av elevene kanskje hadde hatt mer utbytte av diskusjonene dersom de hadde jobbet mer med tekst alene før diskusjonen.

### **14.3 Kan lesing og diskusjon av de fire tekstene bidra til å fremme elevenes evne til å lese tekster kritisk?**

Funn i studien viser at deler av undervisningsopplegget kan ha bidratt til å fremme elevenes ferdigheter i å lese tekster kritisk. I empirien er det tydelig at de aller fleste elevene følte at de fikk utbytte av de utforskende gruppesamtalene. Det som kanskje har vært mest nyttig er at elevene er blitt litt mer oppmerksomme på at tekster må leses mer inngående for å forstå hva tekstens avsender vil oppnå, og hvilke språklige og litterære virkemidler som blir benyttet for å oppnå dette. Jeg mener funnene også viser at mange av elevene er mer kritiske til hvem som uttaler seg i teksten og hvem den henvender seg til. Diskusjonen med andre elever og klasesamtalene i plenum etter gruppesamtalene kan også ha bidratt til å hjelpe elevene til å forståelse av at de må se på hvordan ikke bare hva i tekster. Funnene i studien viser at mange av elevene er på vei til en forståelse av at alle tekster vil oppnå noe og at det gjøres gjennom både visuelle, tekstlige og språklige virkemidler og ved å konstruere et virkelighetsbilde. Blikstad-Balas & Roe (2020) hevder at forventningene til elevenes muntlige kompetanse er lave, og at det blir arbeidet lite systematisk med muntlighet i den norske skolen. Denne studien er i så måte et bidrag til å arbeide muntlig om lesing av sakprosa i form av utforskende samtaler siden dialog er en sosial tenkemåte. Piaget foreslo i sine tidlige arbeider at samarbeid kan bidra til å gjøre elever mer åpne for andre perspektiver på verden enn sine egne. Piaget sier det slik; «Criticism is born of discussion and discussion is only possible amongst equals» (Piaget 1932, s. 409 i Mercer & Howe 2012, s. 13).

## **15. Avslutning**

Opplæring og veiledning i «kritisk tilnærming til tekst» er et av kjerneelementene i fagfornyelsen, det er også «tekst i kontekst» og «muntlige ferdigheter». Målsetningen med denne masteroppgaven har vært å bidra til at elever lærer å lese sakprosa med en kritisk tilnærming ved å lese og diskutere tekster i grupper i form av utforskende samtaler. Målet med samtaler om tekster er å diskutere med andre og på den måten sammen finne forståelser



og tolkinger sammen. Samtaler om tekst kan kanskje få en til å endre eller nyansere forståelsen i møte med andres tanker og tolkninger. Mercer og Littleton (2013).

I innledningen nevner jeg at ferdigheter innen kritisk literacy er viktige kompetanser i fremtiden. Elevene trenger verktøy og øvelse i å tolke tekster i mange ulike sjangre og modaliteter. Spesielt viktig er kanskje digitale tekster som elevene kanskje leser mest av. En av tekstene i utvalget har derfor vært en sammensatt tekst i sjangeren innholdsreklame som setter helt spesifikke krav til tekstfaglig basert kritisk tenking. I fagfornyelsen ble prioriteringene fra LK06 videreført med jamstilling av saklitterære og skjønnlitterære tekster. Tekstkompetanser som innebærer lesing og tolking av mange teksttyper og sjangre er viktig for å kunne kjenne igjen maktspråk og underliggende motiver og er derfor også viktige for at elevene skal kunne forstå og aktivt delta i tekstkulturen som omgir dem. Det er også et grunnleggende premiss for å kunne delta aktivt i samfunn og demokrati. I dette ligger derfor også et tydelig dannelsespotensial.

Denne studien antyder at elevene i undersøkelsen ikke har et godt nok metaspråk for å lese sakprosa tekster kritisk. Her er det et tydelig utviklingspotensial siden det er såpass stor forskjell mellom hva slags ferdigheter og kompetanser og elevene bør ha, og hva de faktisk klarer å gjøre når de leser og tolker saktekster. Mine funn sammenfaller derfor med flere studier om kritisk lesing av sakprosa (kap. 4.). Elevene leser tekstene med vekt på innhold mer enn hvordan tekstene er språklig fremstilt. Det som viste seg å være mest utfordrende for elevene i denne klassen var å forstå at også saktekster konstruere et bilde av sannhet eller virkelighet. Shanahan & Shanahan (2008, s. 51) har forsket på fagspesifikk literacy og mener at kritisk lesing må utvikles gjennom hele skoleløpet ved å jobbe systematisk fra generelle måter å jobbe med tekster på til mer spesialiserte måter innenfor ulike fag. Jeg mener resultatene fra min studie viser det samme.

Jeg mener studien også kan ha bidratt til at elevene i denne klassen er på vei til en forståelse av at alle tekster vil oppnå noe og at det gjøres gjennom både visuelle, tekstlige og språklige virkemidler og ved å konstruere et virkelighetsbilde. Elevenes lesing av de fire tekstene kan, ut ifra mine funn, bidra til videre debatt om hvordan vi i norskfaget kan bidra til at elevene lærer å lese sakprosa tekster med en kritisk tilnærming.

## 15.1 Refleksjoner om veien videre

Denne studien er bare en liten undersøkelse i en klasse, men den kan forhåpentligvis bidra til å gi et bilde på hva som kan jobbes med innen feltet kritisk literacy fremover. Jeg har i diskusjonen av funnene i studien pekt på flere områder som bør arbeides mer systematisk med i skolen. Det mest sentrale er at elevene får verktøy for hvordan de skal lese og arbeide med tekster. Elevenes læring er det vesentlige, og det vil alltid være målet for undervisningen. Det gjelder både om man leser skjønnlitteratur eller sakprosa. «Skolens literacy-begrep må romme både en ferdighetsdimensjon og en danningsdimensjon» (Skjelbred i Blikstad-Balas, 2016, s. 68). Først og fremst bør det øves mer systematisk på hva det vil si å lese tekster kritisk. Det bør kanskje også arbeides mer systematisk med å lese et bredt spekter av sakprosa-tekster. Her bør kanskje innholdsreklamer og digitale tekster få større oppmerksomhet. Det er kanskje for mye fokus på retoriske analyser av taler og reklameannonser i dag. Elevene får allerede opplæring i litterære og språklige virkemidler. Her er det kanskje viktig å jobbe med tekster som viser hvordan paralleller, ironi og metaforer og andre virkemidler blir brukt mer gjennomgående i tekster. I tillegg er det å finne og reflektere over tekstens kontekst avgjørende for å kunne forstå tekster. Til sist må vi gi elevene opplæring i og øve på at alle tekster, også sakprosa, konstruerer et virkelighetsbilde. Til slutt vil jeg hevde at det vil være viktig å fortsette å jobbe med muntlige ferdigheter på en systematisk måte. Utforskende samtaler kan bidra til å øke engasjementet for lesning av tekster dersom elevene erfarer at deres synspunkter blir hørt av andre. På den måten kan den utforskende samtalen bidra til fellesskap og utprøving av egne tanker og meninger i diskusjon med andre.

## Litteratur:

- Bic (2017). «BeAMan» hentet 12.03.2021 fra «#BeAMan <https://no.bicworld.com/vare-forpliktelser/beaman>
- Blikstad-Balas, M. (2016). Literacy i skolen. Oslo: 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. Hentet 07.10.2019 fra <https://reader.dbok.no/#open?book=5a1d25a446f4f30000000123&page=36>
- [Brekke, M. & Tiller, T. \(2013\). Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen. Oslo: Universitetsforlaget.](#)
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). Kva foregår i norsktimene. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brekke, M. & (Red.) & Tiller, T. (Red.). (2013). Læreren som forsker  
Innføring i forskningsarbeid i skolen. Oslo: Universitetsforlaget.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press
- Buckingham, D. (2015). Defining digital literacy – What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of digital literacy*, 10, 21-35 Hentet fra: [https://www.idunn.no/dk/2015/Jubileumsnummer/the\\_role\\_of\\_media\\_in\\_developing](https://www.idunn.no/dk/2015/Jubileumsnummer/the_role_of_media_in_developing)
- Ciardello, A. V. (2004). Democracy's Young Heroes: An Instructional Model of Critical Literacy Practices. *The Reading Teacher*, 58 (2), 138–147. doi:10.1598/RT.58.2.2
- Creswell, J.W. (2014). *Educational Research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th.ed.). Harlow: Pearson Education Inc.
- Dæhlie, T. (1998). Århundrets fotballprestasjon. Hentet 14.03.2021 fra [Århundrets fotballprestasjon – VG](#)
- Erstad, O. & Amdam, S. (2013). From protection to public participation. A review of research literature on media literacy. *Javnost – the public*, 20 (2), 83 -98.  
[7-CORR-3 erstad-amdam.indd \(javnost-thepublic.org\)](#)

- Fløgstad, Kjartan. 2000. «Ikkje Amerika, men Amerika». Aftenposten. Hentet 19.0.2021 fra <http://www.norsknettskole.no/globalskolen/ressurssidene/Nye/sprak/Virkemidler/amerika.htm>
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. London: Routledge.
- Freire, P. (2003). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: De norske Bokklubbene
- Greek, M. & Jonsmoen K. M. (2016). Hvilken tekstkyndighet har studenter med seg fra videregående skole? Uniped. Publisert på Idunn.no. Hentet 07.10.2019 fra <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-03-06>
- Grepsted, O. (2006). Georg Johannesens retoriske tanke. Retorikkforlaget. Se. Hentet fra <https://www.retorikforlaget.se/georg-johannesens-sretoriske-tanke/>
- Howe, C. & Mercer, N. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. University of Cambridge. Hentet 21.10.2020 fra [http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/seminaire-international/huitieme-session/mercier\\_2012](http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/seminaire-international/huitieme-session/mercier_2012)
- Imsen, G. 2005. *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Iser, W. (1988). The reading process: a phenomenological approach. I David Lodge: *Modern criticism and Theory. A reader*. London and New York: Longman.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. New York: Routledge
- Janks, H. (2014). Critical Literacy's Ongoing Importance for Education. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 57 (5), 349-356. Hentet fra: <https://www.jstor.org/stable/24034472>
- Johannesen. G. (1987). *Rhetorica Norvegica*. Oslo: J.W. Cappelens forlag
- Keefer M.W., Zeitz C. M. & Resnick L. B. (2000). Judging the Quality of Peer-Led Student Dialogue. Hentet 14.03.2021 fra [CII801.vp \(psu.edu\)](http://CII801.vp.psu.edu)

- Kielland, A.L. (1880) *Garman og Worse*. Bokselskap.no. Hentet 10.08.2021 fra <https://www.bokselskap.no/boker/garmanogworse/viii>
- Kjeldsen J. E. (2014). *Hva er retorikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kong Haralds tale ved hagefesten 1. september 2016. Hentet 19.02.2021 fra <http://www.kongehuset.no/tale.html?tid=137662&sek=26947&scope=0>
- Kunnskapsdepartementet (2016). Meld. St. 28 (2015–2016). Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet. Hentet 23.11.2020 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet (2018). Kjerneelementer i fag. Hentet 21.11.2019 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen. Hentet 12.03.2021 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). Overordnet del - Kritisk tenkning og etisk bevissthet. Hentet 12.03.2021 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Livingstone, S. (2004) What is media literacy? *Intermedia*, 32 (3). 18-20. Hentet 12.08.2021 fra: <https://www.iicom.org/intermedia/>
- Luke, A. (2000). Critical Literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43(5), 448-461. Hentet 10.06.2021 fra: <https://www.jstor.org/stable/40017081>
- Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4-11. Hentet 10.06.2021 fra: <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>
- Lund, M & Tønnesson, J. (2017). Kongens tale ved hagefesten. Publisert på Idunn.no. Hentet 07.10.2021 fra DOI: <https://doi.org/10.18261/9788215030227-2017-03>

- Lødding, B. & Aamot, P.O. (2015). Studieforbereidt eller studieforberedende. Rapport 28 fra Nifu. Hentet 07.10.2019 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/nifurapport2015-28.pdf>
- Mercer, N., Wegerif, R. & Dawes, L. (1999). Children's talk and reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, 25 (1), 95–111. Hentet 21.10.2020 fra <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1080/0141192990250107>
- Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R. & Sams, C. (2004). Reasoning as a scientist: Ways of helping children to use language to learn science. *British Educational Research Journal*, 30. (3), 359–377. Hentet 21-10.2020 fra [https://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/publications/journals/Mercer\\_Dawes\\_Wegerif\\_andSams2004.pdf](https://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/publications/journals/Mercer_Dawes_Wegerif_andSams2004.pdf)
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). Dialogue and the development of children's thinking. Hentet 21.10.2020 fra <https://silo.pub/qdownload/dialogue-and-the-development-of-childrens-thinking-a-sociocultural-approach.html>
- Mercer, N. & Littleton, K. (2013). *Interthinking, putting talk to work*. Abingdon: Routledge.
- Nielsen, I. (2017). *Hvordan gjennomføre litterære samtaler?* Universitetet i Stavanger: hentet 10.06.2020 fra <https://www.uis.no/nb/hvordan-gjennomfore-litteraere-samtaler>
- Nilsen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier – Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norsk senter for forskningsdata (u.å). *Samtykke og andre behandlingsgrunnlag*. Publisert på NSD.no. Hentet 20.08.2021 fra [Samtykke og andre behandlingsgrunnlag | NSD](#)
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rød, S.G (2018). *Kongens tale ved hagefesten 1. september 2016*. Upublisert eksamensoppgave i tekstbinding og stilistikk. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Rød, S.G (2018). Upublisert eksamensoppgave i pragmatikk og relevanstheori. Bergen: Universitetet i Bergen.

- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78:1, 40-59  
Hentet fra: <https://dpi.wi.gov/sites/default/files/imce/cal/pdf/teaching-dl.pdf>
- Skarstein, D. (2013). Meningsdannelse og diversitet: en didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster. Universitetet i Stavanger. Hentet 27.11.2019 fra <https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/7694/dr-thesis-2013-Dag-Skarstein.pdf?sequence=1>
- Skaalvik, E. M. (1999). Ethiske spørsmål I skoleforskning. *I Etikk og metode. Oslo, De nasjonale forskningsetiske komiteer: Skriftserie nr. 12.*
- Skovholt, K., & Veum, A. (2014). Tekstanalyse. Ei innføring. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Songe-Møller, R.V., (2016). I hvilken grad utfordrer en eksamensoppgave for VG3 elevenes evne til kritisk literacy, kreativitet og ambivalens: analyse av en eksamensoppgave og 12 besvarelser. Høgskulen i Sørøst-Norge. Hentet 07.10.2019 fra <http://hdl.handle.net/11250/2412712>
- Tangeraas, g. (2017). Norskfaget – danning, måloppnåelse eller en gyllen middlevei? Hentet 18.11.2021 fra <https://literacyfolket.wordpress.com/2017/11/13/norskfaget-danning-maloppnaelse-eller-en-gyllen-middlevei/>
- Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tønnesson, J. L. et.al. (Red.). (2002). *Den flerstemmige sakprosaen*, LNUs skriftserie 149. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulvik, M., Riese, H. & Roness, D. (Red.). (2016) *Å forske på egen praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2018) Kjerneelementer i fag. Hentet 21.11.2019 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the internet age*. Abingdon: Routledge.
- Aase, L. (2005). Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid, i A.J. Aasen & S. Nome (red.) *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.

Aase, L. (Red.). (2005). *Fagets begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i danningsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

Aase, L. (2005). Litterære samtaler. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (red.). *Kultur møte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv* (s. 106-124). Oslo: Det Norske Samlaget.



## Vedlegg:

### Vedlegg 1.

## ÅRHUNDRETS FOTBALLPRESTASJON

**MARSEILLE (VG)** Norsk idrett er full av storslagne opplevelser. Men når Drillo står på kne og gråter mens lille Norge slår Brasil i VM, med en hel fotballverden som tilskuere, så må alt annet vike.

Oppdatert 25. februar 2003



**Grunnene er flere:** Brasil har ikke tapt en kamp i grunnspillet i VM siden 1966. De er regjerende verdensmestere. De har vært det tre ganger før. De hadde varslet storshow mot latterlige Norge. De skulle massakrere et dårlig lag og stoppe kjeften på en masete trener, og det skulle skje med artistisk overlegenhet og utføres så ydmykende for Norge og Drillo at vi skulle skamme oss kollektivt i 4-5-1-posisjon langt inn i det neste årtusen!

Men i dag sier vi bare:

**Velkommen til den** nye verden, Brasil! Velkommen til Drillos verden! Dere trodde den ikke eksisterte, at den bare var en myte som Marokko og Skottland hadde avslørt, og at den var uten innhold. I stedet var den så full av avansert taktikk og stor vilje at dere stoppet helt opp. Dere ble innhentet og slått. For annen gang på rad. Så hva gjør dere hvis vi møtes igjen? Det er bare et spørsmål. Et ekkelt lite spørsmål som vil ri trener Mario Zagallo og alle andre brasilianere som en mare av frykt for at det skal skje. For det er ikke umulig. Ingenting er umulig for Norge lenger.

**For nå venter** det ordentlige VM. Det VM som handler om kamper på liv og død, kamper så fulle av nerver og forsiktighet og list og taktikk at forskjellen på lagene ikke blir så tydelig, og da kan alt skje.

Bare tenk på Sverige for fire år siden. Det gikk helt til VM-bronse.

**Og veien fram** til finalespillet er perfekt for Norge. Først en kamp som knapt var middels, så en svak kamp mot Skottland, så all kritikken og hånlatteren, så 1-0 til Brasil 13 minutter før slutt, og likevel skjedde det. Det styrker selvtilliten og sveiser samholdet som ingenting annet. Å snu motgang, å slå tilbake fra nederlagsdømt posisjon, er det beste som kan skje et lag. Da kan det vokse rett til himmels.

Så da var det kanskje et mirakel?

**Nei, faktisk ikke.** Det var bare en fantastisk prestasjon, en strålende utført fotballkamp etter best tenkelige Drillo-mønster, og det var usedvanlig flott å se hvordan Drillos landslag sakte fant tilbake til seg selv igjen.

For tvilen var der jo. I rikt monn. Men håpet var at landslaget skulle finne tilbake til den defensive tryggheten, at det kollektive arbeidet skulle fungere slik vi har sett det i store norske fotballkamper gang på gang gjennom 90-årene, og at Brasil skulle nektes scoring før halvtimen var gått.

Og akkurat det skjedde.

**Da halvtimen var** spilt, begynte det å dreie i norsk retning. Den norske tryggheten begynte å bli synlig, samtidig som en viftende og oppgitt Zagallo fremførte den brasilianske frustrasjonen med all tydelighet på sidelinjen, og vi begynte å tro igjen. Alle begynte å tro igjen. Midtbanefemmeren fungerte optimalt, forsvarsfiren enda bedre, og det var pottetett. Drillo hadde satt sitt merke på kampen. Hans virkelige varemerke.

Desto mer fantastisk at seieren kommer etter at Brasil tok ledelsen, som var selve marerittet, og som ville tvinge Norge fram på banen og spille et spill de ikke er så flinke til.

**Men der og da**, når Brasil scorer, gjør Drillo sjakktrekket. Han ber en ferdigskiftet og innbytteklar Egil Østenstad sette seg igjen, og roper på Jostein Flo. Og med Jostein Flo ved siden av Tore André Flo og Ole Gunnar Solskjær helt fremme, så kan Norge pumpe baller inn. Det var en genistrek. Og det rev Brasil i filler på fire minutter.

Først ved Flonaldo, som tidligere i VM het Tore André Flo, og som feide inn 1-1 så vakkert og rått og sensasjonelt at det var til å gråte av.

**Og så ved** Kjetil Rekdal, fra straffemerket fire minutter senere, med gule sko som er blitt avertert til salgs på morosider og skjelt ut i leserinnlegg, og bang inn i hjørnet. Jeg vet ikke om det var straffe, jeg fant aldri ut av det, men det er totalt uinteressant. Gode og dårlige dommere hører fotballen til. Du tar det du får. Og Kjetil Rekdal tar med grådig kaldblodighet. Sjekk blikket hans neste gang du får det i ønskereprise. Det forteller alt om Rekdals konkurranseinstinkt.

Takk skaperen for at han var på banen.

Og at Drillo er en stabukk.

**Nå venter Italia** på samme bane, her i Marseille som kunne ha vært Drillos hjemmebane om han hadde takket ja til klubbens millioner for et år siden, og jeg tror vi slår dem. Norge vant så mye selvtillit og krefter på seieren i går at det er Italia som vil føle seg presset.

For det er Italia som har mest å tape.

Norge har ingenting å tape lenger.

Bare alt å vinne.

**Og da gjenstår** bare takken, den store takken til alle spillerne som gjorde dette mulig, og som på en eneste kveld i Marseilles snudde hele VM på hodet.

## Vedlegg 2.

# Hagefest i Slottsparken: Velkomsttale

H.M. Kongens tale under Kongeparets hagefest i Slottsparken 1. september 2016.

Stortingspresident,  
Statsminister,  
Høyesterettsjustitiarius,

Etter at vi gjennom mange år har reist rundt i det meste av landet, er det veldig hyggelig å få være vertskap for representanter fra hele Norge!

Hjertelig velkommen til oss, alle sammen!

Dere som er samlet her utgjør bredden av det Norge er i dag.  
Så hva er Norge?

Norge er høye fjell og dype fjorder. Det er vidder og skjærgård, øyer og holmer. Det er frodige åkre og myke heier.

Havet slår mot landet fra nord, vest og syd.

Norge er midnattssol og mørketid. Det er både harde og milde vintre. Det er både varme og kalde somre.

Norge er langstrakt og spredt bebodd.

Men Norge er fremfor alt mennesker.

Nordmenn er nordlendinger, trøndere, sørlendinger – og folk fra alle de andre regionene. Nordmenn har også innvandret fra Afghanistan, Pakistan og Polen, Sverige, Somalia og Syria. Mine besteforeldre innvandret fra Danmark og England for 110 år siden.

Det er ikke alltid så lett å si hvor vi er fra, hvilken nasjonalitet vi tilhører. Det vi kaller hjem, er der hjertet vårt er – og det kan ikke alltid plasseres innenfor landegrensene.

Nordmenn er unge og gamle, høye og lave, funksjonsfriske og rullestolbrukere. Stadig flere er over hundre år. Nordmenn er rike, fattige og midt i mellom. Nordmenn liker fotball og håndball, klatrer fjelltopper og seiler – mens andre er mest glad i sofaen.

Noen har god selvtillit, mens andre sliter med å tro på at de er gode nok som de er.

Nordmenn jobber i butikk, på sykehus, på oljeplattform. Nordmenn arbeider for at vi skal være trygge, arbeider med å holde landet rent for søppel, og leter etter nye løsninger for en grønn fremtid. Nordmenn dyrker jorda og driver fiske. Nordmenn forsker og lærer bort.

Nordmenn er engasjert ungdom og livserfarne gamle. Nordmenn er enslige, skilte, barnefamilier og gamle ektepar. Nordmenn er jenter som er glad i jenter, gutter som er glad i gutter, og jenter og gutter som er glad i hverandre.

Nordmenn tror på Gud, Allah, Altet og Ingenting.

Nordmenn liker Grieg og Kygo, Hellbillies og Kari Bremnes.

Med andre ord: Norge er *dere*.

Norge er *oss*.

Når vi synger «Ja vi elsker dette landet», skal vi huske på at vi også synger om hverandre. For det er *vi* som utgjør landet. Derfor er nasjonalsangen vår også en kjærlighetserklæring til det norske folk.

Mitt største håp for Norge er at vi skal klare å ta vare på hverandre.

At vi skal bygge dette landet videre – på tillit, felleskap og raushet.

At vi skal kjenne at vi – på tross av all vår ulikhet – er *ett folk*.

At Norge er *ett*.

Igjen – varmt velkommen til oss – jeg håper vi får en fin stund sammen!

01.09.2016

<https://www.kongehuset.no/tale.html?tid=137662&sek=26947>

### Vedlegg 3.

#### IKKJE AMERIKA, MEN AMERIKA

av Kjartan Fløgstad

Tilbakemeldingar frå ulike delar av utdanningssystemet tyder på at elevane ved Oslo-skulane ikkje har gode nok kunnskaper om Amerika. Etter vår meining er det naudsynt at elevane får meir tid til å arbeide med hovud-Amerika i nord, utan å måtte bruka mykje verdifull tid på det sørlege subkontinentet. I det heile kan det reisast tvil om Sør-Amerika er eit eige kontinent, og ikkje berre eit vedheng til hovudkontinentet i nord.

Dagens ordning med obligatorisk opplæring i begge dei amerikanske verdensdelane gjer at ein betydeleg del av tidsbruken i geografifaget går med til å arbeida med mindre vesentlege detaljar får den sør-amerikanske delen av Amerika.

For ekte Oslo-ungdom er det såleis ei uoverkommeleg oppgåve å skilja mellom småstatane i Mellom-Amerika. Det er å kasta bort verdifull tid å undervisa i dei ubetydelege skilnadene mellom Paraguay og Uruguay. Undersøkingar tyder på at blant eit fleirtal av elevane i Oslo-skulen er det revnande likegyldig om Honduras er hovudstaden i Tegucigalpa, eller omvendt.

I dag blir latinamerikanarar ofte omtala som "degos" eller "svartingar" . Alle som elsker latinamerikansk litteratur og samfunnsliv, vil unna verdsdelen ein betre lagnad. Det oppnår ein ved å byggja opp glede over kontinentet, ikkje gjennom tvang.

Medan Nord-Amerika er eit grunnfesta vestleg demokrati, har det herska diktatoriske tilstandar over store delar av Sør-Amerika. Her er det nok å nemna Cuba, som kan gi Oslo-ungdom udemokratiske politiske ideal, dersom dei skulle få for mykje kunnskap om dei verkelege tilhøva på øya. Ein legg til grunn at svært få Oslo-ungdommar vil få praktisk nytte av Sør-Amerika i sin vidare yrkeskarriere. For Oslo kommune ville ei forsøksordning med valfri Sør-Amerika opplæring i vidaregåande skule vera eit veileigna verkemiddel for å få større breide og fordjupning i arbeidet med den delen av Amerika som framstår som den mest nærliggjande.

Alt i dag er det slik at 90 prosent av alt som blir sagt om Amerika, handlar om Nord-Amerika. I valet mellom Amerika og Amerika tyder undersøkingar på at eit overveldande fleirtal av Oslo-elevane ville velja den nordlege delen. Dette er også den mest moderne. Det er ikkje mykje om Latin-Amerika på ein PC. Sør-Amerika er dessutan så likt Amerika at det berre skaper forvirring å læra om begge. På den andre sida vil ein understreka at Oslo kommune i utgangspunktet ikkje vil leggja vanskar i vegen dersom elevar på eiga hand prøver å skaffe seg kunnskap om Sør-Amerika.

## UBETYDELEGE ØYAR

Det verste ved den obligatoriske undervisninga i Sør-Amerika er at den stel mykje dyrebar tid frå hovuddelen av kontinentet. Oslo kommune bør derfor gå inn for ei forsøksordninga der ein i ein treårsperiode stryk Sør-Amerika frå kartet og i staden konsentrerer undervisninga om Amerika.

Dersom det viser seg at prøveordninga er vellykka, ser ein for seg at forsøket vil kunna utvidast til å gjelda dei mest forvirrande kyststrekningane på Vestlandet og i Nord-Norge, og einskilde særleg ubetydelege øyar i ytre Oslofjord. Det er ein føresetnad at ein skaffar nytt undervisningsmateriell som samsvarar med retningslinjene i forsøksordninga. Her kan ein også sjå for seg ei verdifull forenkling av historiefaget.

For elevane vil det by på klare pedagogiske fordelar, medan det for fleirtalet i byrådet bør vera ein tiltalande tanke at den nåverande svært uryddige og mangfaldige sør-amerikanske verdsdelen frå nå av kan erstattast med eit einsfarga hav av blått i blått i atlas og globusar til bruk i Oslo-skulen.

(Fløgstad har gitt Globalskolen lov til å bruke denne teksten.)

<http://www.norsknettskole.no/globalskolen/ressurssidene/Nye/sprak/Virkemidler/amerika.htm>

## Vedlegg 4.

«#BeAMan <https://no.bicworld.com/vare-forpliktelser/beaman>

## **Vedlegg 5.**

### **Intervjuguide**

Individuelt semistrukturert intervju.

Varighet: 30 minutt.

Informanten og intervjueren kjenner hverandre litt fra før og har en elev – lærer relasjon. Informanten har fått informasjon om formålet med intervjuet i forkant og har samtykket til intervjuet.

#### **Tema:**

Kritisk literacy i norskfaget. Lese tekster i ulike sjangre og modaliteter med kritisk blikk.

Metode: Muntlige gruppesamtaler i klassen (vg1 studiespesialiserende).

#### **Problemstilling:**

Hvordan jobbe med kritisk literacy for å fremme kritisk tenking hos elevene.

#### **Formål:**

Intervjuet skal gi utdypende forståelse og kunnskap om elevene opplevde at undervisningen i kritisk lesing av tekster hjalp dem til å lese tekster med kritisk blikk. Her vil loggene elevene har skrevet og levert tidligere i prosjektet være utgangspunkt for samtalen. Det vil derfor være variasjon i hva som blir snakket mest om. Eleven vil her også få mulighet til å utdype og forklare mer inngående.

Start opptak.

#### **Intervju 1 - Etter første leseøkt av tekst.**

Uformell samtale i 2-3 minutter med utgangspunkt i erfaring eleven har med lesing av tekster med kritisk blikk.

1. Hvilke strategier brukte du/dere for å finne ut hvilken sjanger teksten er?  
- Kan du si litt om hvorfor du/dere tenkte slik?

2. Hvordan gikk du/dere frem for å finne ut hvem som uttaler seg i teksten?

- Kan du si litt om hvorfor du/dere tenkte slik?

3. Hvilke spørsmål stilte du/dere til teksten for å vurdere om teksten er troverdig?

- Kan du si litt om hvorfor du/dere tenkte slik?

4. Hvordan gikk du/dere frem for å finne ut hvilken kontekst teksten er ment som ytring i?

- Kan du si litt om hvorfor du/dere tenkte slik?

5. På hvilken måte reflekterte du /dere over hva formålet med teksten er?

- Kan du si litt om hvorfor du/dere tenkte slik?

6. Hvilke spørsmål stilte du/dere til hvilken påvirkningskraft teksten kan ha?

- Kan du si litt om hvorfor du/dere tenkte slik?

7. Hvordan utøver du kildekritikk til tekstene du leser?

- Kan du si litt om hvorfor du/dere tenkte slik?

Avslutt opptak

-----

## **Intervju 2 – etter undervisning og andre leseøkt.**

Start opptak.

- Dette er det du sa i det første intervjuet.

- Og her er loggen din etter den siste økten.

Intervjuspørsmål:

1. Hvilke strategier bruker du for å finne hovedsynet i teksten?

2. Hvordan går du frem for å finne ut hvem som uttaler seg i teksten?

3. Hvilke spørsmål stiller du til teksten for å vurdere om teksten er troverdig?

4. Hvordan går du frem for å finne ut hvilken kontekst teksten er ment som ytring i?

5. På hvilken måte reflekterer du over hvordan tekstforfatteren kan konstruere en virkelighet med måten teksten er skrevet på.



6. Hvilke spørsmål stiller du til hvilken påvirkningskraft teksten kan ha?

7. Hvordan utøver du kildekritikk til tekstene de leser?

Med utgangspunkt i de samme spørsmålene som i sist intervju:

- Leste du tekstene på en annen måte denne gangen? I tilfelle på hvilken måte?
- Kan du si litt om hvorfor du tenkte slik denne gangen dersom noe er endret?
- Etter ditt syn; påvirker denne måten å jobbe på din tekstforståelse?
- Hvordan fungerte denne arbeidsmetoden for deg?

### **Avrundning og oppsummering.**

- Kort gjennomgang av samtalen/intervjuet.
- Avklaring av eventuelle misforståelser og spørsmål
- Er det noe du vil legge til?

- Stopp lydopptak.

## Vedlegg 6.

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *Hvordan jobbe med kritisk literacy i norskfaget i videregående skole, for å fremme kritisk tenking hos elevene?"*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt der formålet er å finne ut i hvilken grad elever i videregående skole leser tekster med et kritisk blikk. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Jeg tar for tiden master i norskdidaktikk og jeg er i gang med masteroppgaven min. Lesing av tekster i ulike sjangre og modaliteter er en stor del av norskfaget. Som lærer er det viktig at man har kjennskap til og forståelse for hvilke utfordringer elevene har i sin lesing av ulike tekster, slik at jeg kan hjelpe best mulig. For å undersøke dette vil jeg gjennomføre en kartleggingsøkt før vi starter med undervisning i hvordan vi kan lese tekster kritisk. Opplegget vil bestå i å finne hovedsynet i tekstene, finne konteksten, kildekritikk og å analysere og tolke tekstene. Her vil vi også øve på en form for kritisk dialog i grupper for å øve på å analysere, tolke og diskutere tekstene i grupper. I slutten av denne perioden vil gruppene igjen få to tekster som de skal lese, analysere, tolke og diskutere. Alle gruppene skal skrive en logg om hva de finner ut. På bakgrunn av dette vil jeg intervju noen av dere. Intervjuet vil gi meg større innsikt og økt kunnskap om hvordan dere leser og forstår tekster. Intervjuet vil vare i omtrent 30 minutter og vil bli tatt opp med lydopptaker.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta**

Siden dette er en erfaringsbasert masteroppgave blir dere som er elever på studiespesialiserende linje på videregående skole spurt da det er mest hensiktsmessig for denne studien. Hele klassen får henvendelsen om å delta i studien.

#### **Hva innebærer det for deg å delta**

Hele klassen skal være med på undervisningen og lesing av tekster og på å analysere, tolke og diskutere tekstene i grupper. Hele klassen skal også delta i gruppediskusjonene og loggskrivning, men det er frivillig om loggen din skal kunne brukes i studien. Det er også frivillig å delta på intervjuene. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuene.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert og det blir ikke registrert sensitive opplysninger under prosjektet. Det vil ikke få konsekvenser for deg om du ikke ønsker å delta, eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern-hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Alle opplysninger blir anonymisert og behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil bare være jeg som vil ha tilgang på tilgang på opplysningene om deg, og det vil dermed ikke være mulig å identifisere deltakerne i prosjektet. Ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.07.2021. Alt materialet som blir samlet inn underveis i prosjektet (loggene, lydopptak og transkripsjoner blir slettet når oppgaven er ferdig. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Solveig Gran Rød (student ved Universitetet i Bergen) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Solveig Gran Rød eller veilederen min Heming H. Gujord ved UIB på telefon eller e-post.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55582117

Med vennlig hilsen

Solveig Gran Rød (masterstudent)

Tlf: 47375477

E-post: [solveig.gran.rod@skole.rogfk.no](mailto:solveig.gran.rod@skole.rogfk.no)

Heming. H. Gujord (veileder)

Tlf: 99479617

E-post: [heming.gujord@uib.no](mailto:heming.gujord@uib.no)

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet. Jeg samtykker til:

- å delta i prosjektet ved at loggen min kan brukes anonymisert.
- å delta i intervju med bruk av lydopptaker

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet ca. 01.07.2021

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 7.



### NSD sin vurdering

**Prosjekttittel**

Hvordan jobbe med kritisk literacy i norskfaget i videregående skole, for å fremme kritisk tenking hos elevene?

**Referansenummer**

340187

**Registrert**

14.01.2020 av Solveig Gran Rød - Solveig.Rod@student.uib.no

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Bergen / Det humanistiske fakultet / Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Heming G, Gujord, heming.gujord@uib.no, tlf: 99479617

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Solveig Gran Rød, solveig.gran.rod@skole.rogfk.no, tlf: 47375477

**Prosjektperiode**

20.01.2020 - 30.11.2021

**Status**

30.08.2021 - Vurdert med vilkår

**Vurdering (4)**

---

**30.08.2021 - Vurdert med vilkår**

NSD har vurdert endringen registrert 28.08.2021.

Vi har nå registrert 30.11.2021 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

Det er også lagt til tillatelse fra rektor ved den aktuelle skolen.

Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

#### **01.06.2021 - Vurdert med vilkår**

NSD har vurdert endringen registrert 01.05.2021.

Vi har nå registrert 15.12.2021 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere utvidelse av den opprinnelige sluttdato, må vi vurdere hvorvidt det skal gis ny informasjon til utvalget.

Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

#### **13.02.2020 - Vurdert med vilkår**

NSD bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv/endret dokument. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

#### **16.01.2020 - Vurdert med vilkår**

NSD har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår.

#### HVA MÅ DU GJØRE VIDERE?

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din.

#### HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE?

NSD vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet.

#### VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet
2. At du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under)
3. At du laster opp oppdatert(e) informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt.
4. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser
5. At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer/forsker ved

