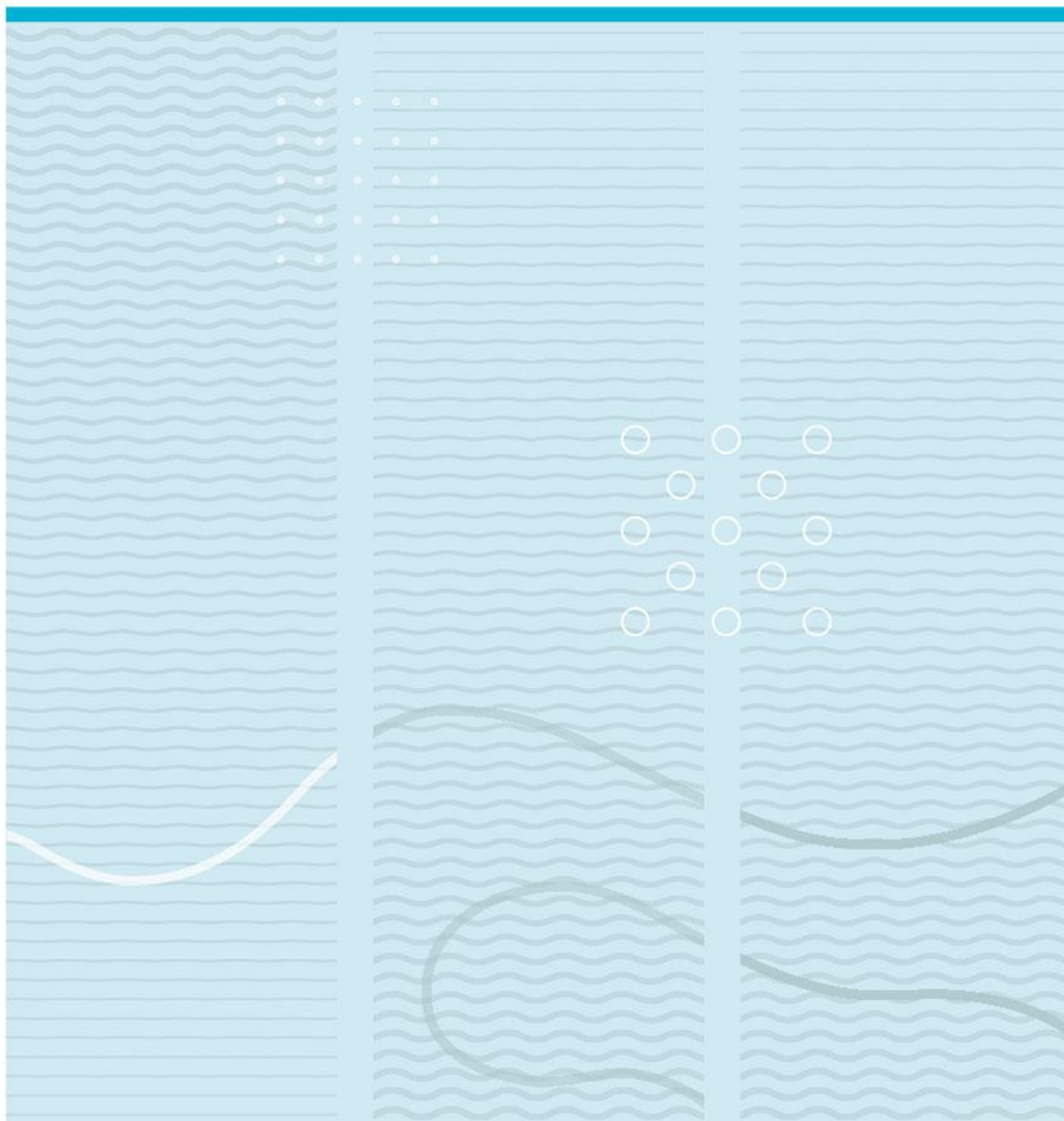


Ane Hunstadbråten Fagerheim

Redaktør i eget liv

En casestudie av fire VG3-elevers møte med en medietekst «med kritisk blikk»



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for språk og litteratur
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2020 Ane Hunstadbråten Fagerheim

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng.

Sammendrag

Denne oppgaven handler om hva elever legger vekt på når de får lese en medietekst med lesebestillingen «les med kritisk blikk» og hvordan lærerstyrte spørsmål kan hjelpe dem å utvikle kritisk literacy. Elever i dag er omgitt av tekster døgnet rundt. De er på nett 24-7, og de må sortere, vurdere og reflektere over et utall tekster hver eneste dag. Det er en stor oppgave for unge samfunnsborgere. Utvikling av kritisk literacy er nødvendig for at de skal kunne delta som fullverdige medlemmer av samfunnet. Denne masteroppgaven i norskdidaktikk har som mål å svare på følgende problemstilling:

Hva legger høytpresterende elever vekt på når de får beskjed om å lese «med kritisk blikk», og hvordan kan lærerstilte spørsmål hjelpe dem med å utvikle kritisk literacy?

Denne blir besvart i form av en casestudie med fire deltakere på VG3 studieforbereende utdanningsløp. Studien har innslag av intervensjon fordi jeg undersøker hva som skjer når deltakerne får hjelpespørsmål og får lese teksten en gang til. Undersøkelsen gjøres ved hjelp av kvalitative metoder i to analysetrinn. Først gjør jeg en multimodal kritisk diskursanalyse av teksten «Mellom Sagene og Syria» som en forberedelse til analysetrinn 2, som består av en analyse av intervju gjort med de fire deltakerne.

Analysen av intervjuene har resultert i tre hovedfunn. For det første er det sprik mellom hva deltakerne sier de legger vekt på når de skal lese kritisk, og hva de faktisk legger vekt på når de leser en gitt tekst kritisk. Én årsak til dette spriket bunner ut i funn nummer to: Deltakerne har vansker med å være kritiske til en tekst som berører dem følelsesmessig og som er i tråd med deres egne verdier. Dette kan henge sammen med at de forbinder kritisk lesing med kildekritikk og arbeid med egne tekster, og at kritisk lesing foregår i arbeid med faktatekster og ikke i tekster som appellerer til følelsene deres. Det tredje funnet viser at deltakerne i undersøkelsen har stor nytte av å få lærerstyrte hjelpespørsmål når de skal lese teksten kritisk. Spørsmålene fungerer som en døråpner inn til teksten, og på denne måten kan gode spørsmål som åpner for refleksjon, i stor grad bidra til å utvikle kritisk literacy hos elever. En vesentlig forutsetning er imidlertid at elever får gode og åpne spørsmål, og at spørsmålene stilles til alle typer tekster, både sakprosattekster og skjønnlitteratur. Elever trenger verktøy for å lese kritisk, og slike verktøy kan bestå av begreper fra sosiosemiotikken og kritisk diskursanalyse. Ved hjelp av fagbegreper utvikles et metaspråk som er nødvendig for å sette ord på den kritiske leseprosessen.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	3
Forord	7
1 Innledning	8
1.1 Problemstilling og formål med oppgaven	9
1.2 Analysetrinn 1 og 2 og datamateriale	10
1.3 Oppgavens struktur	10
2 Bakgrunn for oppgaven	12
2.1 Kritisk literacy som lese- og tilgangskompetanse	12
2.2 Kritisk literacy som didaktisk metode	14
2.3 Kritisk lesing i læreplanene og i norskfaget	18
2.4 Kritisk lesing i PISA-undersøkelsen	23
2.5 Tidligere forskning på kritisk lesing og hva oppgaven tilfører forskningsfeltet	27
2.5.1 Medieundersøkelsen – hva barn og unge selv oppgir om egen kritisk literacy	27
2.5.2 Funn fra PISA-undersøkelsene	28
2.5.3 Undervisning i kritisk lesing	30
2.5.4 Forskning på kritisk lesing i Norge	31
2.5.5 Hva oppgaven tilfører forskningsfeltet	33
3 Teoretisk rammeverk	34
3.1 Kritisk literacy som teoretisk felt	34
3.2 Sosiosemiotikk	36
3.3 Modalitet og multimodalitet	37
3.4 Literacy og makt	38
4 Metode og datamateriale	39
4.1 Presentasjon av forskningsdesign	39
4.2 Paradigme	40
4.3 Kvalitativ metode	40
4.4 Kvalitativt forskningsintervju og innsamling av data	41
4.5 Forskningens reliabilitet og validitet	42
4.6 Fremgangsmåte i intervjuene	43
4.7 Valg av tekst	44

4.8	Valg av deltakere	46
4.9	Forskningsetikk.....	46
4.10	Analysemodell, analysetrinn 1.....	48
4.10.1	Kontekst	50
4.10.2	Representasjon	50
4.10.3	Interaksjon	53
4.10.4	Komposisjon	55
4.11	Analysemodell, analysetrinn 2.....	56
4.11.1	Analysekategorien makt	58
4.11.2	Analysekategorien tilgang	58
4.11.3	Analysekategorien mangfold.....	58
5	Analysetrinn 1 – analyse av sakprosaeteksten «Mellom Syria og Sagene».....	59
5.1	Kultur- og situasjonskontekst	59
5.2	Representasjon.....	61
5.2.1	Ordvalg	61
5.2.2	Aktører og stemmer i teksten	63
5.2.3	Utelatte ord	67
5.2.4	Visuelle ressurser – konnotativt nivå.....	68
5.2.5	Modalitet i visuelle ressurser	69
5.3	Interaksjon – relasjoner i teksten	70
5.3.1	Aktører i teksten og stemmer i teksten.....	70
5.3.2	Kommunikativ handling.....	72
5.3.3	Verdier og ideologi i teksten	74
5.4	Komposisjon	75
5.4.1	Komposisjon i fotografiene	75
5.4.2	Utviding og utdyping	75
5.4.3	Modal affordans.....	76
5.5	Oppsummering av analysen	76
6	Analysetrinn 2 – intervju med deltakere	78
6.1	Deltakernes oppfatning av hva kritisk lesing er	78
6.2	Deltakernes oppfatning av egen opplæring i kritisk lesing.....	80
6.3	Analysekategori: makt.....	81

6.3.1	Felt – uten hjelpespørsmål	82
6.3.2	Relasjon – uten hjelpespørsmål	83
6.3.3	Mediering – uten hjelpespørsmål	84
6.3.4	Felt – med hjelpespørsmål	84
6.3.5	Relasjon og mediering – med hjelpespørsmål.....	86
6.4	Analysekategori: Tilgang.....	88
6.4.1	Deltakernes forståelse av og erfaring med sjangeren – uten hjelpespørsmål	88
6.4.2	Deltakernes forståelse av sjangeren – med hjelpespørsmål	89
6.4.3	Deltakernes opplevelse av å lese «Mellom Syria og Sagene» kritisk.....	90
6.5	Analysekategori: Mangfold.....	91
6.5.1	Deltakernes forståelse av virkelighetsbildene som blir konstruert i teksten – uten hjelpespørsmål	92
6.5.2	Deltakernes forståelse av virkelighetsbildene som blir konstruert i teksten – med hjelpespørsmål	93
6.6	Deltakernes opplevelse av nytten av hjelpespørsmål	96
7	Drøfting av funn i analysetrinn 2.....	98
7.1	Hva deltakerne legger i kritisk lesing	98
7.2	Deltakernes opplevelse av opplæring i kritisk lesing.....	99
7.3	Hvordan deltakerne leser teksten «med kritisk blikk»	100
7.4	Deltakernes forståelse av teksten knyttet til analysekategorien makt.....	103
7.5	Deltakernes forståelse av teksten knyttet til analysekategorien tilgang	104
7.6	Deltakernes forståelse av teksten knyttet til analysekategorien mangfold.....	106
7.7	Betydningen av lærerstyrte spørsmål	107
7.8	Betydningen av forberedelse	109
8	Konklusjon og avslutning.....	110
8.1	Hovedfunn 1: Språk mellom kunnskap og anvendelse.....	110
8.2	Hovedfunn 2: Kritisk lesing er for fakta, ikke for følelser	111
8.3	Hovedfunn 3: Hjelpespørsmål kan åpne teksten for elever	112
8.4	Konklusjon	112
8.5	Forskningsfunnenes validitet.....	114
8.6	Videre refleksjon	114
	Bibliografi	115

Tabeller	119
Vedlegg	120
Vedlegg 1: Teksten «Mellom Syria og Sagene»	120
Vedlegg 2: Intervjuguide, masteroppgave.....	130
Vedlegg 3: Transkripsjon av intervju med «Kaja».....	131
Vedlegg 4: Transkripsjon av intervju med «Emma»	134
Vedlegg 5: Transkripsjon av intervju med «Helle»	139
Vedlegg 6: Transkripsjon av intervju med «Ole»	143
Vedlegg 7: Samtykkeerklæring	151

Forord

Dette er en oppgave skrevet i koronaens tid. Det har nødvendigvis skapt noen utfordringer. Stengte biblioteker de siste månedene av arbeidet har gjort det vanskelig å fordype seg i alle kildene. Derfor har jeg enkelte steder måttet ty til å sitere andrehåndskilder i stedet for å gå direkte til opphavet. En annen utfordring kom da skolen – min arbeidsplass og kilde til deltakere i studien – stengte, og jeg måtte finne nye måter å gjennomføre intervju på. To av dem ble derfor gjennomført via Teams. Det fungerte godt, og det var en god opplevelse å se hvordan deltakerne tok utfordringen på strak arm. Først og fremst ønsker jeg derfor å rette en stor takk til de fire deltakerne i studien som har fått de fiktive navnene Kaja, Emma, Helle og Ole. Uten dere hadde det aldri blitt noen oppgave.

Takk også til min eminente og støttende veileder Anne-Beathe Mortensen-Buan, som har vært nøyaktig den pålen jeg har trengt å støtte meg på gjennom prosjektet. Takk til arbeidsgiveren min, som oppfordret meg til å starte på studiet og som har vist stor forståelse og smidighet for å la meg gjennomføre masterstudiet på en god måte. Det er fantastisk å jobbe et sted der det heies på kompetanse, utvikling og kunnskap. Takk til gode kolleger for støtte, innspill og oppmuntring, og ikke minst for utlån av deltakere til studien. En spesielt stor takk til Gunlaug Gulvik, som har trådt marken før meg og villig lånt ut både bøker, kunnskap, latter og erfaringer. Takk også til lærere, professorer og forelesere på USN som har inspirert meg til å skrive denne oppgaven.

Takk til alle dem som har heiet på meg og måttet holde ut med snapper av PC-skjermer, bokstabler og kaffekopper i måned etter måned. Og ikke minst: En stor og hjertelig takkeklem til kontorfellesskapet mitt under koronakrisen: Mine to sønner Iver og Neo. Uten dere hadde det blitt langt færre pauser og luftturer og betydelig mer hodepine. Og en spesiell takk til min tålmodige mann Freddy, som har lyttet, trøstet og oppmuntret underveis.

Og helt til slutt: Dette er også en oppgave som er skrevet i de falske nyheters tid. Les den derfor kritisk. Ikke «ta den for god fisk», og vurder gjerne om «forutsetningene for leddene i en tankerekke holder». Still kritiske spørsmål og vurder selv hvilken virkelighet jeg konstruerer med mine semiotiske og leksikalske valg. Denne oppgaven er på ingen måte nøytral eller objektiv. Den er et resultat av alt jeg har valgt å inkludere, og av alt jeg har valgt bort.

Tønsberg, 29. mai 2020

Ane Hunstadbråten Fagerheim

1 Innledning

«Du må være mer kritisk til det du ser på Youtube», sier jeg til elleveåringen min igjen. Han har sett en video – nok en gang – av noe som virker for utrolig til å være sant. Og sannsynligvis er det ikke sant. Sannsynligvis er sønnen min lurt trill rundt av en eller annen ukjent person som har lært seg litt videoredigering på nettet. Men han har jo sett det med egne øyne, og neste gang vil han la seg begeistre akkurat like mye over de utroligste ting han blir servert på skjermen han har i fanget. Og kanskje er det ikke så rart at mine befalinger om å være mer kritisk preller av som vann på gåsa, for hvordan kan han vite hvordan han skal vite hva som er ekte og hva som er falskt? Læreplanen sier at elevene skal utvikle kritisk sans, men hva er egentlig denne kritiske sansen de skal inneha, og hvordan skal de lære seg å utvikle den? Jeg befaler sønnen min å være kritisk, men er jeg egentlig sikker på at han vet hvordan han skal være det?

Da jeg selv gikk på videregående, var tekstene jeg leste, stort sett kvalitetssjekket og bearbeidet, enten av journalister og redaktører, eller av forfattere og forlag. Jeg leste lærebøker, aviser og romaner, jeg så på NRK, TV2 og MTV. Det året jeg var russ, ble Wikipedia lansert på norsk. I dag er tekstmangfoldet barn og ungdom omgitt av, et helt annet. All verdens informasjon er et tastetrykk unna. Men minst like viktig som å kunne finne informasjon er å kunne vurdere den informasjonen de finner. I en verden omgitt av *falske nyheter* – begrepet som ble kåret til årets nyord i 2017 (Språkrådet, 2017), er evnen til å kunne vurdere tekster avgjørende for å kunne forstå samfunnet rundt seg og ta del i det. Ungdommer i dag leser færre bøker enn det de gjorde for bare et tiår siden, men de leser til gjengjeld langt mer totalt, som regel i form av korte, digitale tekster på internett (Blikstad-Balas 2016, s. 51). Sosiale medier er allemannseie, og med smarttelefonen i den ene hånden og nettbrettet i den andre er de unge håpefulle på nett hver dag, gjennom hele dagen. Våre nyeste verdensborgere lærer å sveipe før de sier sine første ord. De er omgitt av tekster på alle mulige plattformer døgnet rundt, og hvem som helst kan skrive og publisere en tekst for en stor lesergruppe. Elevene må selv være i stand til å forstå om en tekst er troverdig, og de må ha kompetanse til å analysere hvilke mulige motiver avsenderen kan ha hatt for å publisere teksten. Det ansvaret som tidligere hvilte på redaktører, journalister og forfattere, hviler i dag på hvert enkelt menneske. Det betyr at vi legger redaktøransvar på barn som nettopp har lært seg å knytte skolissene sine selv. Hvert enkelt menneske – hver enkelt elev – må med andre ord være redaktører i egne liv. Det er en tung bær å bære på unge skuldre.

Aldri før har norsk ungdom hatt høyere digital kompetanse. Samtidig vokser de opp i en verden der en av verdens mektigste menn erklærer krig mot medier og avfeier negative meningsmålinger som falske nyheter. Bilder og meningsytringer deles og likes i ytringsfrihetens navn – av menigmann og justisministre. Og midt i jungelen av sosiale og digitale medier står en generasjon ungdom som må vurdere og tolke alle tekstene de utsettes for. De må med andre ord utvikle en svært god kritisk radar for å kunne delta som fullverdige medlemmer av et demokratisk samfunn. De må kjenne igjen faresignaler og kunne vurdere informasjonen de bombarderes med, på en kritisk måte. Frykten for at vi som lærere overvurderer elevenes evne til å gjøre nettopp dette, var motivasjonen min for valg av tema i denne oppgaven. Vi lærere gir elevene våre beskjed om å «lese med kritisk blikk», uten at vi nødvendigvis har gitt dem verktøyene de trenger for å gjøre det. Jeg vil derfor undersøke hva elevene legger vekt på når de får beskjed om å lese med kritisk blikk. Jeg vil forske på hvordan de selv opplever at de leser kritisk, og hvordan de faktisk leser kritisk. Jeg vil med andre ord undersøke elevenes kritiske literacy, og jeg vil se på hvordan lærerstilte hjelpespørsmål kan hjelpe dem på veien.

1.1 Problemstilling og formål med oppgaven

Prosjektet mitt handler om kritisk literacy og hvordan elever i videregående skole leser når de får beskjed om å «lese med kritisk blikk». Oppgaven hører hjemme under forskningsfeltet lesing/reading literacy og kritisk lesing. Min problemstilling er:

Hva legger høytpresterende elever vekt på når de får beskjed om å lese «med kritisk blikk», og hvordan kan lærerstilte spørsmål hjelpe dem med å utvikle kritisk literacy?

Noen forskningsspørsmål jeg vil undersøke, er: Hva tenker deltakerne selv at kritisk lesing betyr? Hvordan går de frem når de får beskjed om å lese kritisk? Hvordan påvirker hjelpespørsmål leseprosessen hos deltakerne?

I en pilotundersøkelse jeg gjennomførte året før jeg begynte å skrive denne oppgaven, kom jeg inn på disse aspektene ved kritisk lesing. Det ble tydelig for meg, til tross for at utvalget av deltakere var relativt snevert, at elevene hadde svært ulik oppfatning av hva kritisk lesing innebærer. Mens noen mente at det handler om rettskriving, mente andre at en kritisk leser ser på hvordan teksten kunne vært gjort bedre. Andre igjen mente at kritisk lesing handler om kildekritikk eller diktanalyse. Min hypotese er derfor at mange elever ikke helt vet hva det vil si å lese kritisk, og

at de trenger eksplisitt opplæring i det for å kunne utvikle ferdighetene de trenger for å kunne utvikle seg som kritiske lesere.

Formålet med oppgaven er todelt. Det første målet er å undersøke hvordan elever som snart er ferdige med 13 års skolegang, leser når de får beskjed om å lese en medietekst kritisk. Herunder vil jeg undersøke hva elevene selv mener kritisk lesing er og hvilken opplæring de har fått i det. Hovedvekten vil imidlertid ligge på hvordan de *faktisk* leser den gitte teksten og hva de legger vekt på underveis i leseprosessen. Det andre målet er å undersøke i hvilken grad deltakerne i undersøkelsen har nytte av hjelpespørsmål underveis i leseprosessen. Oppgaven er derfor en casestudie der jeg undersøker hva deltakerne legger vekt på når de får beskjed om å lese en tekst med kritisk blikk. Den har også innslag av intervensjon, fordi jeg undersøker hva som skjer når elevene deretter får lese teksten med hjelpespørsmål som jeg har utformet til dem. Oppgaven vil være et bidrag til forskningsfeltet som undersøker kritisk lesing i skolen, men vil også kunne være til hjelp for lærere i videregående skole i form av bevissthet rundt eksplisitt opplæring i kritisk lesing og bruk av lærerstyrte spørsmål underveis i elevenes leseprosess.

1.2 Analysetrinn 1 og 2 og datamateriale

For å svare på problemstillingen vil jeg gjennomføre en casestudie der jeg skal undersøke hvordan fire elever på VG3 studieforbereende utdanningsprogram leser en gitt tekst med lesebestillingen «å lese med kritisk blikk». Undersøkelsen består av to analysetrinn. I analysetrinn 1 vil jeg gjøre en kritisk multimodal analyse av teksten «Mellom Syria og Sagene» for å undersøke hvilke elementer i teksten elevene kan tenkes å stoppe opp ved. I analysetrinn 2 vil jeg analysere de transkriberte intervjuene med fire utvalgte VG3-elever.

Datamaterialet i oppgaven er med andre ord todelt. På analysetrinn 1 er teksten «Mellom Syria og Sagene» datamaterialet. I analysetrinn 2 utgjør de transkriberte intervjuene med de fire deltakerne datamaterialet.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven består av 8 kapitler. I kapittel 1 redegjør jeg for formålet med oppgaven og hvilken relevans den har for norskfaget. Kapittel 2 vil ta for seg bakgrunn for oppgaven. Her presenterer jeg begrepet literacy og gjør rede for kritisk literacy som en kompetanse og metodisk felt, og hvilken

plass dette har i inneværende og kommende læreplan. Jeg ser også på tidligere forskning på området. I kapittel 3 presenterer jeg kritisk literacy som teoretisk felt og det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for analysetrinn 1 og 2. I kapittel 4 vil jeg gjøre rede for valg av metode, tekst, deltakere og datainnsamling samt presentere analysemodellene som ligger til grunn for analysetrinn 1 og 2. Kapittel 5 består av analysetrinn 1, der jeg gjør en kritisk analyse av teksten «Mellom Syria og Sagene», mens kapittel 6 omhandler analysetrinn 2; analyse av de transkriberte intervjuene med deltakerne i studien. I kapittel 7 drøfter jeg funnene i undersøkelsen, mens kapittel 8 vil presentere konklusjon og svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

2 Bakgrunn for oppgaven

I dette kapittelet gjør jeg rede for hva literacy og kritisk literacy er. Ifølge Aslaug Veum og Karianne Skovholt (2020) er kritisk literacy både et teoretisk felt, en kompetanse og noen didaktiske metoder (s. 14). Jeg tar først for meg kritisk literacy som kompetanse og didaktiske metoder. Deretter redegjør jeg for det kritiske aspektets plass i læreplanene LK06, Kunnskapsløftet, og den kommende LK20 – Fagfornyelsen. Ved å dykke ned i PISA-rapportene fra 2001 til 2019 ser jeg på hvilken vekt kritisk lesing og kritisk literacy er tillagt i kartleggingen av elevers leseferdigheter i perioden. Til slutt i kapittelet presenterer jeg tidligere forskning på feltet og hva oppgaven tilfører forskningsfeltet. Kritisk literacy som teoretisk felt vil bli behandlet i pkt. 3.1.

2.1 Kritisk literacy som lese- og tilgangskompetanse

Kritisk literacy er en sammensatt kompetanse. Jeg vil derfor gjøre rede for hva denne kompetansen innebærer, og hva som ligger i begrepene *literacy* og *kritisk literacy*.

Lesing er en av de grunnleggende ferdighetene i skolen. I Fagfornyelsen heter det at:

Å kunne lese er å skape mening fra tekst. Lesing gir innsikt i andres erfaringer, meninger, opplevelser og skaperkraft, uavhengig av tid og sted. Lesing av tekst på papir og digitalt er en forutsetning for livslang læring, og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte. Å lese handler om å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster. Tekster inkluderer alt som kan leses i ulike medier, ikke bare ord, men også illustrasjoner, symboler eller andre uttrykksmåter (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Lesing er med andre ord en kompetanse elevene må inneha for å kunne lære og for å kunne utvikle seg som individer i samfunnet. Denne kompetansen omtaler vi gjerne som literacy. Det finnes et utall forsøk på å definere begrepet literacy, og diskusjonen handler om hvor bredt begrepet skal tolkes (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 14). I utgangspunktet handler begrepet om å mestre kommunikasjon gjennom skriftspråk, som en motsetning til det negative norske begrepet analfabetisme, som betyr manglende skriftspråkkompetanse. Maagerø og Tønnessen (2014) definerer begrepet som tekstkompetanse, fordi de legger vekt på viktigheten av helhetsforståelsen av tekster med utgangspunkt i Michael Hallidays funksjonelle språksyn. Denne forståelsen inkluderer også bilder og andre semiotiske modaliteter i tråd med et utvidet tekstbegrep. Tekster forstås dermed som muntlige og skriftlige, verbaltekst og sammensatte tekster på digitale og analoge plattformer. Unesco inkluderer også kritisk refleksjon i sin definisjon av begrepet: «The

capacity of social awareness and critical reflection as a basis for personal and social change» (Unesco 2005, i Veum & Skovholt, 2014, s. 13). Literacy kan altså i bred forstand omtales som en grunnleggende og altomfattende tekstkyndighet og evne til å tenke, reflektere og delta i et sosialt felleskap. Det handler altså om å kunne forstå, tolke og skape tekster i ulike sammenhenger.

I dag er literacy-begrepet utvidet og spesifisert til en rekke områder, som blant annet reading literacy, multimodal literacy, media literacy, kritisk literacy og skjønnlitterær literacy (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 14). Denne oppgaven faller inn under forskningsfeltene *reading literacy* og *kritisk literacy*. I den første PISA-undersøkelsen defineres reading literacy som «the ability to understand and employ printed information in daily activities, at home, at work and in the community – to achieve one's goals, and to develop one's knowledge and potential» (Kjærnsli, Lie, Roe, & Turmo, 2001, s. 30). Evne til å forstå tekster på en slik måte at de kan bidra til å utvikle et menneskes kunnskap og potensial, krever dessuten evne til kritisk tenkning. PISAs definisjon henger derfor tett sammen med begrepet *kritisk literacy*.

Ifølge Marte Blikstad-Balas handler kritisk literacy enkelt forklart om «å forholde seg kritisk til premissene som er realisert i ulike tekster» (Blikstad-Balas, 2016, s. 29). Kritisk literacy er med andre ord en tilnærming til lesing som inviterer til å undersøke hvordan tekstskaperen har satt ord på verden. Denne sosiosemiotiske tilnærmingen til kritisk literacy deles av blant andre Astrid Roe: «Utgangspunktet for kritisk literacy er tanken om at enhver tekst er konstruert ut fra én forfatters perspektiv, og slik presenterer kun én versjon av virkeligheten» (Roe, Ryen, & Weyergang, 2018, s. 118). For at leseren skal kunne lese og forstå en tekst, må han anse forfatterens presentasjon av virkeligheten som gyldig og akseptere måten informasjonen er formidlet på. Leseren må med andre ord innta forfatterens posisjon. Men for å lese med *forståelse* – eller lese teksten kritisk – må leseren i tillegg kunne vurdere om de premissene forfatteren legger til grunn for sin presentasjon av virkeligheten, er gyldige. Én side av kritisk literacy handler dermed om erkjennelsen av at språk aldri er nøytralt, og at forfatteren alltid gjør sine valg med tanke på hvilket utsnitt av virkeligheten han viser gjennom teksten, og at leseren må gi teksten motstand for å kunne stille seg kritisk til premissene som ligger til grunn for fremstillingen av virkeligheten. Kritisk literacy handler derfor om hva sannhet er og hvordan sannheter blir formidlet, presentert og representert, og om hvilke ulike formål og ideologier som kan ligge mer eller mindre gjemt i en tekst. Kritisk literacy innebærer altså å kunne møte tekster med motstand og kritikk og å kunne gjenkjenne underliggende holdninger, motiver og ideologier. Kritisk literacy kan oppsummeres med Atle Skaftuns definisjon, som sier at kritisk literacy dreier seg om «bevisstgjøring av språklige maktforhold og dyktiggjøring med tanke på

å delta i skriftkulturen som livsform» (Skaftun, 2006, s. 97). Kritisk literacy er ikke bare viktig for å kunne forstå tekster, men for å kunne ta fullverdig del i skriftkulturen – noe som er avgjørende for å kunne være et fullverdig medlem av samfunnet. Vi kan derfor si at kritisk literacy gir leseren tilgang til ulike tekstkulturer i samfunnet, og at kritisk literacy derfor kan sies å være en lesekompetanse, men også en tilgangskompetanse. Kritisk literacy kan på denne måten være et bidrag til utjevning av sosiale forskjeller og styrke det demokratiske prinsippet, som er en viktig del av skolens mandat og opplæringsens verdigrunnlag.

2.2 Kritisk literacy som didaktisk metode

Både innenfor og utenfor en skolefaglig diskurs har evnen til å orientere seg i et stort tekstmangfold blitt en viktig del av leseforståelsen, og det rike tekstmangfoldet krever en kritisk leser (Roe, Ryen, & Weyergang, 2018, s. 118). I dette delkapittelet undersøker jeg ulike tilnærminger til utvikling av kritisk literacy i klasserommet.

Ifølge Hilary Janks er et kjennetegn på literacy at leseren kan *dekod*e teksten (Janks, 2010, s. 21). Leserens må med andre ord skape mening ut fra det teksten sier. Denne prosessen er gjerne assosiert med grunnleggende literacy, noe Janks kaller å lese *med* teksten (Janks, 2010, s. 22). Kritisk literacy krever i tillegg at leseren leser *mot* teksten. Da kreves det at leseren er aktiv i leseprosessen og tar med seg sin egen kunnskap om kultur, innhold, kontekst og tekststruktur i møtet med forfatterens kultur og den konteksten teksten ble til i. Å forstå det man leser, handler med andre ord om mer enn å ta til seg innholdet i teksten. Forståelse handler også om å kunne vurdere og reflektere over ulike teksters innhold, struktur, språk og fremstilling. Det er ulike tilnærminger til å øve opp en slik forståelse, og jeg vil videre presentere et utvalg slike tilnærminger.

I følge Macken-Horarik (1998) innebærer kritisk lesing at leseren har god oversikt over de ulike innholdsmomentene i en tekst, og i tillegg kjenner til sjangeren og strukturen i en tekst (Roe, Ryen, & Weyergang, 2018, s. 119). Det vil være enklere å utfordre en tekst om leseren kjenner sjangeren og har forståelse for teksttypen og innholdet enn om teksttypen er ukjent, i tillegg til å kjenne til hva slags type språk og formuleringer som er vanlige innenfor den bestemte sjangeren eller den fagdisiplinen teksten hører til. Den første tilnærmingen til kritisk lesing handler derfor om å la elevene møte et mangfold av ulike sjangre og teksttyper, sakprosa og skjønnlitteratur, sammensatte tekster, medietekster og brukstekster. Et avgjørende element i opplæringen er at elevene ikke bare møter tekster fra læreboken, men også autentiske tekster de kan møte på

utenfor klasserommet. Elevene må få opplæring i å yte motstand til alle former for tekster. Om elevene for eksempel skal finne informasjon om barnevaksinasjonsprogrammet på Internett, vil de oppdage at et utall tekster påtar seg rollen som sannhetsformidlere, til tross for at de formidler svært ulike sannheter. Elever trenger trening i å gjenkjenne og gi motstand til fremstillinger som blir realisert i ulike typer tekster. Macken-Horarik (1998) understreker også viktigheten av at disse tekstene blir gjenstand for *synlig pedagogikk* (Maagerø & Tønnessen, 2015, s. 29). Eksplisitt undervisning i arbeid med tekstene er avgjørende for at læreren skal kunne se hvordan elever forstår tekster, og for at elevene skal utvikle seg som kritiske lesere. Macken-Horarik hevder videre at «å lese kontekster er like viktig som å lese tekster» (Maagerø & Tønnessen, 2015, s. 29). Å snakke om hvorfor vi trenger tekstene, hva de gjør for oss og med oss, hvem som skriver tekstene og hvorfor de gjør det – og hva skal jeg med disse tekstene i min situasjon er viktig i den synlige undervisningen i møter med tekster. Når slike spørsmål skal besvares, er metaspråk avgjørende (Maagerø & Tønnessen, 2015, s. 31). Eksplisitt opplæring og bruk av fagbegreper i undervisningen er derfor avgjørende for at elever skal utvikle kritisk literacy i klasserommet.

Den andre tilnærmingen til kritisk lesing er å stille spørsmål til teksten. «Når vi stiller spørsmål til teksten mens vi leser, skiller vi ut hovedideene samtidig som vi kontrollerer vår egen forståelse» (Roe, Ryen, & Weyergang, 2018, s. 120). Å vite hvordan man stiller gode spørsmål er en forutsetning for å kunne bli en god leser. De spørsmålene elevene vanligvis får av læreren, påvirker måten de også leser nye tekster på. Det viser seg at elever ofte løser oppgaver ved at de først leser spørsmålene, og deretter leter etter svarene i teksten de leser. Dette kalles å lese med matcheteknikk (Torvatn, 2004, s. 266). For å sikre at elevene får en dypere forståelse av teksten, slik at den stimulerer til kritisk tenkning, er det viktig også å stille spørsmål man ikke kan lete seg frem til med en slik teknikk. Gode spørsmål får frem det som er viktig i en tekst. Spørsmål som kan være til nytte for elevene når de skal utvikle kritisk literacy, kan for eksempel være spørsmål om hvem som har skrevet teksten og hvilken sammenheng den er skrevet i, hva hensikten med teksten kan være og hvilken agenda som kan ligge skjult i teksten. Spørsmål om hvordan teksten er bygget opp, hvilket virkelighetsbilde som blir konstruert og hvilke språklige strategier forfatteren benytter seg av, kan også være gode spørsmål å stille. Det samme er spørsmål som setter teksten i dialog med leserens egen verden. Spørsmål om hvordan virkelighetsbildene i teksten korrelerer med leserens egen oppfatning av verden kan hjelpe leseren å utfordre egne holdninger og verdier og samtidig invitere til refleksjon rundt hvilke andre bilder av virkeligheten som også kunne vært konstruert i teksten. Denne tilnærmingen krever at elevene utvikler et metaspråk som gjør det mulig å oppdage,

beskrive og drøfte språklige og semiotiske valg i tekster (Veum & Skovholt, 2020, s. 86). Lærerens spørsmål er avgjørende for å hjelpe elevene å utvikle dette metaspråket.

En tredje tilnærming til kritisk lesing kan være å akseptere at teksten bryter med det leseren forventer (Roe, Ryen, & Weyergang, 2018, s. 121). For at elevene skal klare det, må de kjenne til og ha erfaring med ulike sjangre og teksttyper. Når elevene for eksempel leser en faktatekst om et tema de arbeider med i skolen, stoler de på at informasjonen er riktig og sann, og at teksten følger en rekke forventninger til teksttypens form og struktur. Men det er ikke alltid en tekst følger verken sannhetskriteriet eller normene for språk eller form, og ved å låne sjangertrekk fra en annen sjanger kan tekstskaper skjule sin egentlige hensikt (Veum & Skovholt, 2020, s. 49). Dersom en reklametekst for eksempel ser ut som en nyhetsartikkel, bryter den med sjangerforventninger og utfordrer leseforståelsen. Derfor vil opplæring i å akseptere at tekster kan bryte med forventningene hjelpe elevene å utvikle kritisk literacy. For å lykkes med det, må elevene møte mange ulike tekster og teksttyper i opplæringen: «Vår tids tekstmangfold forutsetter og krever at lesere kan gjenkjenne og gi motstand til fremstillinger som blir realisert gjennom ulike tekster» (Roe, Ryen, & Weyergang, 2018, s. 122). Ifølge Veum og Skovholt (2020) er dessuten sjangerbegrepet koblet til makt: «Det ligg makt i å beherske ulike sjangrar, og gjennom ulike sjangrar kan det utøvast ulike sosiale handlingar» (Veum & Skovholt, 2020, s. 48). Et eksempel er at sjangeren kronikk er velegnet til å ytre meninger, men det er ikke alle som har mulighet til å få publisert kronikker, men snarere mennesker i sentrale posisjoner i samfunnet. Det betyr at sjangeren muliggjør at enkelte grupper i samfunnet får ytre meningene sine, mens mange andre grupper ikke får den samme muligheten. Arbeid med å skape bevissthet rundt forholdet mellom sjanger og makt kan være en måte å arbeide med kritisk lesing i klasserommet.

En fjerde tilnærming til kritisk lesing handler om å utforske hvilke verdier som ligger åpent eller skjult i teksten, og forstå hvordan teksten påvirker leserens følelser, holdninger eller meninger og hvilke virkelighetsbilder som konstruert i teksten. En forutsetning for å kunne lese mot hårene er å forstå hvordan alle tekster konstruerer selektive virkelighetsbilder. Når leseren gir teksten motstand, vurderer han om forfatterens presentasjon av virkeligheten er gyldig eller ikke (Roe, Ryen, & Weyergang, 2018, s. 118). En kritisk leser utfordrer teksten ved at han oppfatter hva som står mellom linjene og hva avsenderen unnlater å uttrykke eksplisitt, men som likevel påvirker leseren. Elever trenger derfor trening i å utforske ulike typer tekster og undersøke hvilke virkelighetsbilder som blir konstruert, for deretter å diskutere gyldigheten av disse. De trenger

øvelse i å utforske det som står mellom linjene og bli kjent med ulike strategier tekstskaper kan ha benyttet for å fremstille denne versjonen av virkeligheten.

En femte tilnærming handler om bevisstgjøring av hvordan teksten kunne sett ut fra et annet perspektiv. En mulig inngang til denne tilnærmingen er å la elevene produsere mottekster (Veum & Skovholt, 2020, s. 86). Dette kan gjøres på ulike måter. En mulighet er å la elevene skrive motfortellinger som er skrevet fra et annet perspektiv enn den opprinnelige teksten elevene har arbeidet med. Elevene kan også redesigne teksten de har jobbet med (Janks, 2010, s. 22). Da må elevene først identifisere hvilke verdier og ideologier som formidles i en tekst, før de omarbeider teksten slik at den formidler andre verdier og synspunkter (Veum & Skovholt, 2020, s. 86). Dette kan hjelpe elevene med å opparbeide bevissthet rundt at ingen tekster er nøytrale, heller ikke de tekstene de selv produserer.

En sjetten – og fra et skoleperspektiv kanskje opplagt – tilnærming til kritisk lesing handler om kildekritikk (Roe, Ryen, & Weyergang, 2018, s. 117). Det betyr at en kritisk leser vurderer både avsenderen av teksten og kilden teksten er hentet fra. Det kan bety å vurdere ulike kilder opp mot hverandre, eller å reflektere over hvem sine interesser en tekst tjener. Selv om kritisk lesing kan handle om kildekritikk, er det en for snever oppfatning av hva det vil si å være kritisk (Veum & Skovholt, 2020, s. 15). Denne tilnærmingen legger vekt på eleven som mottaker, og ikke som aktør. Kritisk lesing krever imidlertid at leseren er aktiv og er i stand til å stille spørsmål og utfordre ulike tekster og diskurser. Alle tekster er skrevet med en hensikt, og forfatteren legger opp til at teksten skal bli forstått på en bestemt måte. Kritiske lesere forstår hvilket motiv forfatteren kan ha og hva han kan tenkes å ville oppnå med teksten. Elever trenger øvelse i å vurdere kilder og reflektere over ulike motiv som ligger bak en tekst.

Det er imidlertid viktig å påpeke at kritisk lesing ikke nødvendigvis handler om å avsløre at det ikke er hold i det forfatteren skriver, eller å avsløre at den som har skrevet teksten, forsøker å villedde eller påvirke leseren (Roe, Ryen, & Weyergang, 2018, s. 141). Kritisk lesing handler om å stille spørsmål som åpner for vurdering og refleksjon over teksters innhold og struktur i alle former for tekster. Oppsummert kan vi derfor si at den kritiske leseren innehar en rekke ulike kompetanser. For det første vurderer han teksten underveis i leseprosessen og gir teksten motstand. Han kan reflektere over ulike motiver som kan ligge mer eller mindre skjult i en tekst, hvem som er avsender av teksten og hvilken sammenheng teksten er blitt til i. Den kritiske leseren stiller spørsmål underveis i leseprosessen og er i stand til å gjøre seg opp en mening om temaet han har lest om, eller om den konkrete teksten han har lest, og han kan utfordre sine egne holdninger og verdier i

møte med tekster. Samlet er dette en kognitiv prosess som krever solid tekstkompetanse. Denne formen for tekstkompetanse kan elevene utvikle gjennom ulike tilnærminger i klasserommet. Først og fremst må elevene bli utsatt for et rikt mangfold av tekster og få eksplisitt – eller synlig – undervisning i kritisk lesing og i møte med disse tekstene. Ved at læreren stiller spørsmål til tekster som elevene ikke kan finne fasitsvar på, øver han dem til å stille spørsmål også til andre tekster. Slike spørsmål kan handle om avsender og mottaker av tekster, om virkelighetsbilder, kilder og åpen og skjult agenda. Leseren må erfare at tekster kan bryte med de forventningene leseren har til dem og at ingen tekster er nøytrale. På denne måten kan de også erfare at kritisk lesing ikke nødvendigvis handler om å «finne feilen» i teksten, men snarere å stille spørsmål til den.

2.3 Kritisk lesing i læreplanene og i norskfaget

Når jeg skal undersøke hvordan elever forholder seg til lesebestillingen «å lese med kritisk blikk», er det relevant å se på hva læreplanen sier om hvordan de skal utvikle seg som kritiske lesere gjennom skoleløpet. Det er også relevant å undersøke hvordan det kritiske aspektet blir belyst i LK20 – Fagfornyelsen – som innføres høsten 2020, fordi det forteller noe om hvordan kritisk literacy skal utvikles gjennom opplæringen i årene som kommer. Selv om det kritiske perspektivet har fått en sentral plass i overordnet del i Fagfornyelsen, ser jeg spesielt på hvordan dette blir vektlagt i norskfaget. For det første er det fordi «kritisk tilnærming til tekst» er et av kjerneelementene i norskfaget, og er dermed fremhevet som noe av det viktigste elevene skal lære i dette faget. Gjennomgang av forskning på kritisk lesing i klasserommet viser også at det blir arbeidet mest med kritisk lesing i morsmålsfag og språkfag (Veum & Skovholt, 2020, s. 26). I tillegg er teksten elevene skal lese en sakprosatext, som kompetansemålene i norskfaget i både KL06 og LK20 sier at elevene skal arbeide med.

Elevene i undersøkelsen har fulgt læreplanen LK06 – Kunnskapsløftet – gjennom utdanningsløpet sitt. Den generelle delen av læreplanen LK06 sier at skolen skal ruste elevene for deltakelse i samfunnet, og at elevene skal utvikle «kritisk skjønn» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Kritisk skjønn kan tolkes som evnen til å tenke kritisk og kunne vurdere en tekst eller en situasjon ut fra denne evnen. Det mest konkrete i LK06 om hva kritisk tenkning er, er følgende: «Kritisk tenkning innebærer å prøve om forutsetningene for og de enkelte ledd i en tankerekke holder» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Hvordan elevene skal kunne prøve ut disse forutsetningene, er ikke videre spesifisert og blir derfor opp til hver enkelt lærer å tolke. Min tolkning av formuleringen er at

prosessen krever en rekke ferdigheter. For det første må eleven kunne vurdere kilden tankerekken kommer fra. Dernest må han kunne vurdere hver del av resonnetet ved hjelp av egen forkunnskap og erfaring. Til slutt må eleven inneha ferdigheter til å kunne stille seg kritisk til informasjonen. Totalt krever denne formuleringen i læreplanen solid kritisk literacy.

Arbeid med norskfaget skal ifølge læreplanen bidra til å forme elevene til samfunnsborgere og sette dem i stand til å kunne delta i offentligheten med ytringene sine: «Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar» (Utdanningsdirektoratet, 2013). De skal forberedes på samfunnsdeltakelse gjennom å lese skjønnlitterære tekster og sakprosa, og på den måten øves opp til å vurdere andres ytringer. I formålet med faget heter det at elevene skal kunne «forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene, (...) vurdere og bruke kilder på en bevisst måte (...) og ha en kritisk og selvstendig holdning til ulike typer av digitale kilder» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Likevel er det ferdigheter i kildebruk som er mest tydelig i kompetansemålene. Etter fullført grunnskole skal elevene være i stand til å «integrere, referere og sitere relevante kilder på etterprøvbart måte der det er hensiktsmessig, og (...) forklare og bruke grunnleggende prinsipper om personvern og opphavsrett ved publisering og bruk av tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Kompetansen avgrenses seg med andre ord til elevenes bruk av kilder i egne tekster, mens ferdigheter i selvstendig vurdering av andres tekster blir tillagt mindre vekt. Også i kompetansemålene for videregående opplæring er det kritiske aspektet i stor grad avgrenset til retorisk analyse og kildekritikk i egen tekstproduksjon. Etter fullført VG3 skal elevene kunne «bruke kilder på en kritisk og etterprøvbart måte og beherske digital kildehenvisning» (Utdanningsdirektoratet, 2013). De skal også utvikle evne til å *vurdere* komplekse sammensatte tekster, og de skal vurdere informasjon. Men hva som ligger i begrepet vurdere i denne sammenhengen, er ikke spesifisert ytterligere, og det er derfor opp til den enkelte lærer å avgjøre hva dette innebærer.

Høsten 2020 trer LK20 – Fagfornyelsen – i kraft. Bakgrunnen for fagfornyelsen er den offentlige utredningen fra Ludvigsen-utvalget som presenterte hvilke kompetanser som vil være viktige for elever å ha i fremtiden og hvilke endringer som må gjøres i skolefagene for å bidra til god læring hos elevene (NOU 2015:8, 2015). Læreplanen vil ruste elevene til å mestre et samfunn i stadig endring. I overordnet del er formålet med opplæringen blant annet at «elevane og lærerane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 5). I denne delen har *kritisk tenking og etisk bevissthet* fått et eget kapittel, og slik sett fått større plass enn i den foregående læreplanen. Her står det at «skolen skal bidra til at elevene blir

nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 6). Det legges vekt på at elevene i større grad skal vurdere egne sannheter og utforske teorier og vitenskap, i tillegg til å få en forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning: «Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 6). Forståelsen av kritisk tenkning er betydelig utvidet siden foregående læreplan, men den spesifiserer fremdeles ikke *hvordan* elevene skal gå frem for å utøve kritisk tenkning.

Norskfaget skal «styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). En av de største endringene fra LK06 er at læreplanen inneholder kjerneelementer innenfor hvert undervisningsfag. Kjerneelementene sier noe om det viktigste og mest sentrale elevene skal lære i de enkelte fagene. Et av kjerneelementene for norskfaget er *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 vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2).

Sammenlignet med læreplanen LK06 er det kritiske aspektet utvidet til i større grad å kunne vurdere innholdet i andres tekster. Hva som ligger i de ulike ferdighetene, er fortsatt et tolkningsspørsmål hos den enkelte lærer. Jeg velger å tolke formuleringen bredt. Å reflektere kritisk over teksters påvirkningskraft og troverdighet kan omhandle retorisk analyse av ulike argumenterende tekster, men kan også innbefatte hvilket bilde av virkeligheten som konstrueres i en tekst, eller hvordan det skapes relasjoner mellom avsender og mottaker av en tekst. Å vise digital dømmekraft handler om å kunne vurdere både innhold, form, fremtoning og kilde i alle former for digitale tekster.

I LK20 er det også innført tverrfaglige temaer som skal være synlige i alle fag i skolen. Innenfor temaet *demokrati og livsmestring* skal elevene i norskfaget øve opp evne til kritisk tenkning gjennom kritisk arbeid med tekster og ytringer (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Kritisk lesing er også til stede under det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling*: «Gjennom å møte fagets tekstmangfold, lese kritisk og delta i dialog kan elevene utvikle evnen til å forstå og håndtere meningsmotsetninger og interessekonflikter som kan oppstå når samfunnet endres i en mer bærekraftig retning» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4). Evnen til å kunne gjøre seg opp sin egen

mening basert på motstridende informasjon krever kritisk literacy og evne til å vurdere ulike kilder, avsendere og innhold kritisk. De grunnleggende ferdighetene er videreført i LK20. Ferdighet i å vurdere tekster kritisk nevnes som en del av leseopplæringen, mens vurdering av digitale kilder er inkludert i digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 5).

Til tross for at kritisk lesing og kritisk tenkning har fått en større plass i både i overordnet del og i læreplan for norskfaget, er det i kompetansemålene for norskfaget likevel retorikk og kildekritikk som har fått mest plass når det gjelder kritisk lesing. Ett kompetansemål for 7. trinn involverer å kunne vurdere hvor pålitelig kilder er (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 7). Blant kompetansemålene for 10. trinn skal elevene reflektere over ulike teksters innhold og formål, gjenkjenne retoriske appellformer og vurdere hvordan digitale medier påvirker språk og kommunikasjon (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 9). I egne tekster skal de bruke kilder på en kritisk måte. I ett av kompetansemålene skal elevene i tillegg utforske og reflektere over hvordan tekster fremstiller unges livssituasjon. Dermed inkluderes også kompetanse i å vurdere tekster utfra et sosiosemiotisk ståsted.

Det sosiosemiotiske aspektet er også til stede i kompetansemålene for videregående opplæring. Etter VG1 på studieforbereende utdanningsprogram skal elevene kunne «reflektere over hvordan tekster fremstiller møter mellom ulike kulturer» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Elevene skal med andre ord reflektere over virkelighetsbilder som konstrueres i tekster som omhandler kulturmøter. Kompetansemålet er viktig, men likevel snevert. Mangelen på fagbegreper kan bidra til å begrense kompetansemålet ytterligere. For det første vil meningspotensialet i begrepet *reflektere* kunne variere fra den ene læreren til den andre. I utviklingen av kritisk literacy er evnen til å stille spørsmål til tekster og erfare at språk aldri er nøytralt, til god hjelp. For det andre vil det å reflektere over hvordan virkeligheten fremstilles i ulike typer tekster og innenfor ulike sjangre og temaer kunne hjelpe elever å utvikle kritisk literacy, også i tekster som ikke er begrenset til å handle om kulturmøter. Videre i kompetansemålene for VG1 er retorikk inkludert, ved at elevene skal: «gjøre rede for og reflektere over bruken av retoriske appellformer og språklige virkemidler i sakprosa-tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Denne refleksjonen krever kunnskap om retorikk, men også evne til å lese tekster mothårs og reflektere over hvilke verdier, holdninger og ideologier som kan ligge mer eller mindre skjult i en tekst. Innenfor området kildekritikk skal VG1-elever kunne bruke kilder «på en kritisk, selvstendig og etterrettelig måte» (Utdanningsdirektoratet, 2019). At verbet «bruke» beskriver kompetansen elevene skal inneha, begrenser kompetansen til å handle om kildekritikk når elevene innhenter informasjon til egne

tekster. Sett i sammenheng med Fagfornyelsens overordnede del er det et tankekors at kompetansemålet ikke inkluderer begrepet «vurdere» når elevene skal øve seg på å være kritiske og utforskende i møtet med et rikholdig tekstmangfold.

Kompetansemålene for VG2 sier at elevene skal kunne «utforske og reflektere over hvordan tekster fra romantikken og nasjonalromantikken framstiller menneske, natur og samfunn, og sammenligne med tekster fra nyere tid» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette kompetansemålet inviterer i noe større grad enn i LK06 til refleksjon rundt fremstillingsmåter i tekster. Kompetansemålet som sier at elevene skal «reflektere over sakprosa-tekster og gjøre rede for den retoriske situasjonen de er blitt til i» (Utdanningsdirektoratet, 2019) er åpent. Hva elevene skal reflektere over, blir opp til den enkelte lærer. Det kan innebære at enkelte elever vil kunne få god trening i å reflektere over hvordan verdier, holdninger og ideologier kan komme til syne i tekster, mens andre elever kan tenkes å begrenses til for eksempel å reflektere over virkemidler og sjanger i tradisjonell forstand.

I kompetansemålene for VG3 er det kritiske aspektet mer uttalt. Nå inkluderes vurdering av kilder, i tillegg til å kunne bruke kilder på en kritisk måte i egne tekster. Elevene skal kunne reflektere over tekster i lys av kulturhistorisk kontekst og egen samtid, og over hvordan tekster fra den realistiske og den modernistiske tradisjonen framstiller menneske, natur og samfunn. I tillegg skal elevene «analysere uttrykksformer i sammensatte tekster i ulike medier og vurdere samspillet mellom dem» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette kompetansemålet åpner for en sosialsemiotisk tilnærming til tekster. I tillegg er retorisk analyse fremdeles inkludert i eget kompetansemål. Samlet krever kompetansemålene for VG3 kritisk literacy ved at de skal vurdere kilder og reflektere over fremstillingsmåter. I hvor stor grad det kritiske aspektet blir vektlagt, er imidlertid opp til den enkelte lærer.

Ønsket om at elever skal utvikle kritisk literacy som en vesentlig del av sin kompetanse i å møte mangfoldet av tekster også utenfor en skolediskurs, er godt ivaretatt i overordnet del og i norskfagets relevans og sentrale verdier i den kommende læreplanen. Likevel er kompetansemålene åpne når det gjelder tolkning av det kritiske aspektet i disse. Begrepet «refleksjon» kan innebære å lese tekster mothårs og stille spørsmål til tekstene, men det kan også tolkes som å reflektere rundt for eksempel virkemidler og effekter av disse. Det vil derfor i stor grad være opp til den enkelte lærer – og den enkelte lærers kompetanse – hvorvidt arbeid med kompetansemålene vil bidra til å fremme utviklingen av kritisk literacy hos elevene. Selv om det kritiske aspektet er godt ivaretatt i overordnet del og i norskfagets sentrale verdier, er det

sannsynlig at det er kompetansemålene som leses hyppigst og vektlegges tyngst hos mange lærere. Kanskje kan en åpen definisjon med rom for tolkning av kompetansemålene i ytterste konsekvens fungere som en sovepute for de lærerne som ikke ønsker eller har kapasitet til å sette seg inn i et nytt område i en krevende og hektisk lærerhverdag. Så lenge kompetansemålene er «dekket», har læreren ryggen fri. Det er derfor et tankekors at det kritiske aspektet ikke er enda tydeligere uttalt i kompetansemålene for norskfaget.

Læreplanen LK20 legger vekt på begrepet dybdelæring, som defineres slik av Utdanningsdirektoratet:

Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Utvikling av kritisk literacy henger godt sammen med denne forståelsen av begrepet dybdelæring. Lesing er en kompetanse som utvikles gjennom hele livet (Alexander, 2005, s. 421), og leseren tar i bruk stadig mer avanserte strategier for å forstå tekster. Mens man på et tidlig tidspunkt i leseopplæringen tar i bruk overflatestrategier som å lokalisere begreper eller lese teksten flere ganger, utvikles etter hvert dybdestrategier der man stiller spørsmål til innholdet i teksten, vurderer gyldigheten i premissene forfatteren har lagt til grunn og evaluerer kilden teksten er hentet fra. Med utgangspunkt i den kommende læreplanen vil utvikling av kritisk literacy være en naturlig del av tanken om progresjon i norskfaget. Ved at elevene gjennom skoleløpet får arbeide med stadig mer komplekse tekster av ulike typer og lærer seg å stille relevante og kritiske spørsmål til dem, vil de utvikle dybdestrategier for å kunne møte tekster også utenfor skolediskursen.

2.4 Kritisk lesing i PISA-undersøkelsen

Det internasjonale prosjektet PISA (Programme for International Student Assessment) er et stort komparativt internasjonalt prosjekt i regi av Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). Målet med prosjektet er å sammenlikne 15-åringers kunnskaper og ferdigheter samt deres evne til å reflektere over egen kunnskap og erfaring i lesing, matematikk og naturfag (Kjærnsli, Lie, Roe, & Turmo, 2001, s. 9). Undersøkelsen er blitt gjennomført hvert tredje år siden 2000. I 2000, 2009 og 2018 var lesing hovedområde, og spesielt disse undersøkelsene er godt egnet til å fortelle noe om hvordan det står til med norske elevers leseferdigheter. Gjennom PISA-undersøkelsene er norske elevers leseferdigheter blitt kartlagt gjennom 18 år. I løpet av denne

perioden har skriftkulturen imidlertid gjennomgått store endringer, noe som også har endret kravene til hva det vil si å være en god leser (Pettersen, et al., 2019, s. 14). PISA-undersøkelsene er derfor godt egnet til å undersøke utviklingen av norske elevers leseferdigheter generelt, men også til å se på hvordan kritisk lesing er tillagt vekt gjennom samme periode. I dette kapitlet vil jeg derfor undersøke hvilken vekt det er lagt på kritisk lesing, eller kritisk literacy, i PISA-undersøkelsene, og jeg vil lete etter årsaker til at kritisk lesing har utviklet seg til å bli et viktig aspekt i denne undersøkelsen.

I den første PISA-undersøkelsen fra 2000 blir det lagt vekt på fem aspekter av leseferdigheter:

- 1) vise forståelse for hva teksten handler om («form a broad understanding»)
- 2) hente ut informasjon fra teksten («retrieve information»)
- 3) tolke teksten (develop an interpretation»)
- 4) reflektere over tekstens innhold («reflect on the content»)
- 5) reflektere over tekstens formelle trekk («reflect on the form») (Kjærnsli, Lie, Roe, &

Turmo, 2001, s. 40).

Videre blir elevenes leseferdigheter vurdert utfra en skala bestående av fem ferdighetsnivåer innenfor de tre hovedområdene *hente ut informasjon* (retrieve), *tolkning* («interpret») og *refleksjon* («reflect»). Det kritiske aspektet faller inn under begrepet *refleksjon*: «Nivå 5 krever både kritisk vurdering og en viss bakgrunnskunnskap om tekstens emne» (Kjærnsli, Lie, Roe, & Turmo, 2001, s. 46). På dette nivået kreves det at leseren må ta stilling til informasjon som står i motsetning til hva man vanligvis ville forvente. En leser som kan gjøre selvstendige vurderinger av en tekst og se teksten i sammenheng med egne holdninger og synspunkter, viser kritisk literacy i form av å kunne stille spørsmål ved tekstens «sannhet» og vurdere denne opp mot egen oppfatning. Det presiseres også i rapporten at evne til kritisk tenkning er avgjørende for å kunne delta som fullverdig medlem av et samfunn og en arbeidsplass (Kjærnsli, Lie, Roe, & Turmo, 2001, s. 37). Det kritiske aspektet er til stede, men det er likevel leseforståelse og tolkning som er tillagt mest vekt.

I rapporten etter PISA-undersøkelsen i 2003 er aspektet kritisk lesing noe mer eksplisitt:

Et sentralt spørsmål som stilles i PISA, er hvordan 15-åringene er i stand til å mestre det mangfold av tekster som de etter hvert vil møte i videre utdanning, i jobbsammenheng eller i samfunnet generelt. Det handler om å hente ut relevante opplysninger, tolke teksten, lese mellom linjene, gjenkjenne sjangertrekk og virkemidler og å kunne stille seg kritisk reflekterende til tekstens form, innhold og budskap (Kjærnsli M., Lie, Olsen, Roe, & Turmo, 2004, s. 134).

Kritisk lesing har imidlertid ikke fått særlig mye større plass i denne rapporten enn i rapporten fra 2001.

I rapporten etter PISA-undersøkelsen i 2009 er det tydelige endringer innenfor det kritiske aspektet. Det går frem av tabell 1, der jeg har undersøkt i hvilken utstrekning begrepsvarianter av *kritisk*, *refleksjon*, *metakognisjon* og *vurdere* forekommer PISA-rapportene med lesing som hovedområde.

Begrep	PISA 2000	PISA 2009	PISA 2009, digital leseprøve	PISA 2018, kortrapport
Kritisk (betydning kritisk lesing, kritisk tenkning)	17	16	9	16
Reflektere/refleksjon/reflekterende/refleksjonsoppgave	37	74	31	2
Metakognisjon/metakognitiv	5	18	4	0
Vurdere	16	65	76	17

Tabell 1 Begreper i rapportene om PISA-undersøkelsene med hovedområde lesing. Tallene gjelder bruk av begreper fra elev- og oppgaveperspektiv. Merk at PISA 2018 er en kortrapport og at tallene derfor ikke står i forhold til de resterende rapportene.

I 2009-rapporten presiseres det at man i stedet for begrepet lesekompetanse kunne benyttet «kritisk og reflektert leseforståelse», og at elevene må ta stilling til tekstenes form og innhold: «Dette er ikke minst viktig når vi leser nettekster, der tekstenes troverdighet, opphav, relevans og gyldighet må vurderes kontinuerlig» (Kjærnsli & Roe, 2010, s. 33). I dette avsnittet blir med andre ord det kritiske aspektet konkretisert sammenlignet med tidligere rapporter. Rapporten understreker at undersøkelsen kartlegger elevenes reading literacy, og at «begrepet 'reading literacy' signaliserer at prøven fokuserer på den funksjonelle og kritisk reflekterte lesingen» (Kjærnsli & Roe, 2010, s. 15). Kildekritikk, troverdighet og vurdering av en teksts relevans og gyldighet blir introdusert. Rapporten legger betydelig mer vekt på refleksjon og vurdering enn de to foregående. Begrepet *vurdering* eller *vurdere* benyttes fire ganger så hyppig i 2009-rapporten som i 2000-rapporten (se tabell 1), mens omfanget av begrepet *refleksjon/reflekterende* dobles fra 2000 til 2009. Begrepet *metakognisjon* får også betydelig større plass i PISA-rapporten: «Dette er en erkjennelse av at leseforståelse også favner om de metakognitive kompetansene, som bevisstheten om og ferdigheten til å bruke ulike og passende strategier til ulike leseoperasjoner» (Kjærnsli & Roe, 2010, s. 34). Å forstå når og hvordan man kan stille spørsmål til teksten, er nødvendige ferdigheter

en kritisk leser må inneha, og derfor er metakognisjon relevant også for utviklingen av kritisk literacy.

Et interessant resultat i PISA 2009 gjelder elevenes lesevaner. Antallet elever som leser for fornøynsens skyld, er redusert siden 2000, og elevene leser færre aviser enn de gjorde ni år tidligere (Kjærnsli & Roe, 2010, s. 114). Samtidig bruker elevene mer tid på Internett. Dette er relevant med tanke på den kritiske lesingens fokus i PISA. Når elevene bruker mer tid på medier der kravet til kritisk literacy er større enn i tradisjonelle medier på papir, er det naturlig at kritisk literacy også får større fokus i undersøkelsen.

Den største endringen i 2009 er imidlertid at elektronisk lesing blir tatt inn i undersøkelsen for første gang. En tredel av deltakerne gjennomfører dette året en digital leseprøve i tillegg til den ordinære PISA-undersøkelsen. Her blir elevenes evne til å forholde seg kildekritisk til tekster og søkeresultater testet: «Å kunne bruke digitale verktøy i norsk er nødvendig for å mestre nye tekstformer og uttrykk. (...) I denne sammenheng er det viktig å utvikle evne til kritisk vurdering og bruk av kilder» (Frønes & Narvhus, 2011, s. 13). Bakgrunnen for tilleggsundersøkelsen var at spesielt ungdoms teksthverdag hadde endret seg drastisk de siste 20 årene ved at elevene nå var omgitt av tekster på Internett, mobil og nettbrett, og at spesielt skoleungdoms nye teksthverdag krevde andre leseferdigheter enn ved lesing av tradisjonelle tekster på papir (Frønes & Narvhus, 2011, s. 9). I den påfølgende rapporten introduseres begreper som multimodale, hypertekstuelle og interaktive tekster.

I PISA 2012 og 2015 er henholdsvis matematikk og naturfag hovedfokus. Det kritiske aspektet i disse undersøkelsen er ikke endret i merkbar grad. Rammeverket for den papirbaserte og den digitale leseprøven er uendret i PISA 2012 og PISA 2015 sammenlignet med i 2009 (Kjærnsli & Olsen, 2013, s. 178).

I 2018 er lesing igjen hovedområde i PISA-undersøkelsen. I kortrapporten PISA 2018 er begrepet *kritisk* benyttet 16 ganger (Pettersen, et al., 2019), like mange ganger som i de fullstendige rapportene fra Pisa 2000 og 2009. Begrepet *reflektere* er kun benyttet to ganger, og *metakognisjon* er ikke nevnt. Mens det i tidligere rapporter har vært en tendens til at begrepsvarianter av *vurdere* og *refleksjon* har økt sterkt i omfang, kan kortrapporten fra PISA 2018 tyde på at begrepet *kritisk* har fått forsterket tyngde. Betydningen av kritisk lesing understrekes eksplisitt i rapporten, og det er innført spørsmål om elevenes opplæring i lesestrategier knyttet til kritisk lesing. At kritisk lesing får mer tyngde i PISA i 2018, kan også henge sammen med arbeidet med ny læreplan LK20, som er under utarbeidelse på dette tidspunktet. I NOU 2015-8, mer kjent

som Ludvigsen-utvalgets rapport *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetenser* er begrepet kritisk nevnt hele 60 ganger (NOU 2015:8, 2015). Det er også relevant at det kritiske perspektivet får mer oppmerksomhet både nasjonalt og internasjonalt. I 2017 ble *falske nyheter* kåret til årets nyord (Språkrådet, 2017), og dette begrepet får særlig mye oppmerksomhet i forbindelse med den amerikanske presidenten Donald Trumps inntog i Det hvite hus.

Oppsummert kan vi si at fokuset på elevers kritiske literacy er blitt betydelig styrket i PISA-rapportene fra 2009 og 2018 sammenlignet med rapporten fra 2001. Elevenes medievaner er en opplagt årsak, i tillegg til at det kritiske perspektivet er mye omtalt både internasjonalt og nasjonalt generelt, og i arbeidet med den nye læreplanen, Fagfornyelsen, spesielt.

2.5 Tidligere forskning på kritisk lesing og hva oppgaven tilfører forskningsfeltet

Det er skrevet mye om det teoretiske rammeverket rundt kritisk lesing og kritisk literacy, men forskning på hvordan elever faktisk leser kritisk, er mangelfull innenfor dette forskningsområdet, både internasjonalt og i Norge. Det er noen unntak. Jeg vil først presentere funn fra Medieundersøkelsen, som forteller noe om hva barn og unge selv oppgir om egen kritisk literacy. Deretter tar jeg for meg funn knyttet til kritisk literacy i PISA-undersøkelsene, i tillegg til å presentere funn fra et utvalg norske studier og undersøkelser. Til slutt vil jeg beskrive hva jeg mener denne oppgaven tilfører forskningsfeltet.

2.5.1 Medieundersøkelsen – hva barn og unge selv oppgir om egen kritisk literacy

Siden 2006 har Medietilsynet gjennomført en undersøkelse av barn og unges medievaner annethvert år. I 2018 ble deltakerne i alderen 13–18 år bedt om å vurdere hvor gode de selv opplever at de er på å finne og forstå informasjon på nett, og om hvor gode de selv mener de er på å forstå om informasjonen de finner, er sann eller ikke (Medietilsynet, 2019, s. 89). De fleste deltakerne oppgir at de er litt gode eller veldig gode til å finne informasjon (89 prosent) og til å forstå tekstene (86 prosent). 85 prosent av deltakerne mener at de litt gode eller veldig gode på å forstå om noen forsøker å lure dem, mens 74 prosent oppgir at de er litt eller veldig gode på å forstå om informasjonen er sann eller ikke. Andelen som oppgir at de gode på dette, øker med alderen, og guttene svarer i større grad enn jentene at er veldig gode innenfor de nevnte

kategoriene. Deltakerne fikk også spørsmål om hvordan de handler når de oppdager informasjon de tror er falsk. 37 prosent svarer at de sjekker informasjonen gjennom nettsøk, 31 prosent svarer at de sjekker kjente nyhetskilder, mens 30 prosent svarer at spør voksne. 35 prosent oppgir at de ikke gjør noe.

I tilsvarende undersøkelse to år senere, i 2020, oppgir 67 prosent av deltakerne at de har kommet over nyheter de mistenker å være usanne eller falske (Medietilsynet, 2020, s. 5). De fleste oppgir at de har oppdaget falske nyheter på sosiale medier (66 prosent), nettsider (40 prosent) og YouTube (23 prosent). Siden spørsmålene i de to undersøkelsene ikke er identiske, er de heller ikke direkte sammenlignbare. Det er imidlertid verdt å bemerke at 85 prosent oppgir at de vurderer seg selv som litt eller veldig gode til å forstå og vurdere informasjon i 2018, mens bare 67 prosent oppgir at de faktisk har oppdaget falsk informasjon to år senere.

Interessant er det også at 60 prosent av deltakerne i 2020 oppgir at de ikke gjør noe med det dersom de mistenker å komme over falsk informasjon (Medietilsynet, 2020, s. 6). 30 prosent svarer at de sjekker andre kilder, mens 12 prosent snakker med en voksen om informasjonen. Med to års mellomrom svarer med andre ord nærmere dobbelt så mange av deltakerne at de ikke reagerer med handling dersom de oppdager eller mistenker å finne falsk informasjon på nettet. Det kan tyde på at det i løpet av disse to årene er blitt vanligere for barn og ungdom å komme over informasjon de forstår er falsk, og at de derfor reagerer i mindre grad enn tidligere. I løpet av denne tiden, parallelt med Donald Trumps inntreden som president i USA, er falske nyheter blitt et begrep ungdom kjenner godt til, og det er derfor naturlig at denne endringen skjer på så kort tid. Samtidig er det viktig å være klar over at funnene er basert på deltakernes egenrapportering, og at de to undersøkelsene derfor gir et noe tynt grunnlag for å slå fast en endring. De store forskjellene gir imidlertid grunn til å regne med at det kan være en tendens at barn og ungdom i mindre grad enn tidligere reagerer med handling dersom de oppdager informasjon de mistenker å være falsk.

Oppsummert kan vi si at ungdom langt på vei mener de er litt eller veldig gode til å oppdage at informasjon er usann eller at de blir forsøkt lurt. De mener med andre ord selv at de innehar solid kritisk literacy. Det er imidlertid interessant å merke seg at langt færre deltakere i 2020 oppgir at de gjør noe med det dersom de kommer over informasjon de tror er falsk, enn to år tidligere.

2.5.2 Funn fra PISA-undersøkelsene

Norske elevers leseferdigheter testes jevnlig gjennom ulike undersøkelser. I 2001, 2006, 2011 og 2016 deltok Norge i PIRLS-undersøkelsen, som er en internasjonal lesetest som gjennomføres på

fjerde trinn hvert femte år (Utdanningsdirektoratet, 2017). Hvert år testes norske elever på 5., 8. og 9. trinn i lesing, regning og engelsk gjennom nasjonale prøver (Utdanningsdirektoratet, 2019), og den internasjonale PISA-undersøkelsen tester 15-åringene hvert tredje år med vekselvis fokus på lesing, matematikk og naturfag. Jeg har valgt å ta for meg funn fra PISA-undersøkelsen fordi denne testen gjelder de elevene som har kommet lengst i sitt utdanningsløp, og fordi den kan gi en indikasjon på hvordan norske elever presterer sammenlignet med elever fra andre OECD-land. PISA-undersøkelsene er blant de største undersøkelsene som er gjort på elevers leseferdigheter både nasjonalt og innenfor OECD-landene. I 2000, 2009 og 2018 var lesing hovedområde, og i 2009 ble en tilleggsprøve i digital lesing innført (Frønes & Narvhus, 2011, s. 7). Jeg legger derfor hovedvekt på disse undersøkelsene, og jeg legger vekt på funn knyttet til elevenes kritiske literacy.

I 2000 presterer norske elever på 13. plass av 31 deltakende land når det gjelder leseforståelse generelt, godt under nabolandene Finland, som troner listen, og Sverige, som ender på 9. plass (Kjærnsli, Lie, Roe, & Turmo, 2001, s. 277). Resultatet er ubetydelig over snittet blant OECD-landene og vekker stor skuffelse hos regjerende skolepolitikere. I undersøkelsene som følger i 2003 og 2006 presterer norske elever merkbart dårligere i lesing enn OECD-snittet, og forskjellen opp til Finland blir betydelig større (Kjærnsli M., Lie, Olsen, & Roe, 2007, s. 136), til tross for at det fra politisk hold blir satt inn flere nasjonale tiltak for å fremme elevenes leseferdigheter etter det overraskende svake resultatet i 2000. I 2009 er imidlertid norske elever tilbake over snittet av OECD-landene og blir nummer ni på listen over OECD-land, over Sverige og Danmark, men fortsatt et godt stykke bak Finland – på omtrent samme nivå som i 2000. I tilleggsundersøkelsen i digital lesing i 2009 presterer norske elever gjennomsnittlig sammenlignet med andre OECD-land (Frønes & Narvhus, 2011, s. 131). Funn i denne undersøkelsen viser imidlertid at mange norske elever har problemer med å navigere mellom nettsider for å finne riktig informasjon og vurdere de ulike kildene. Frønes og Narvhus (2001, s. 133) hevder derfor at elever, til tross for at de har god digital kompetanse på mange andre områder, trenger opplæring i navigasjon på Internett og vurdering av digitale tekster.

I PISA 2018 er lesing igjen hovedområde, og norske elever presterer her på samme nivå som i 2000 og 2009 (Pettersen, et al., 2019, s. 4). I PISA 2018 måles blant annet elevenes strategikunnskap i ulike lesesituasjoner. Gode lesere innehar ulike lesestrategier, som vi kan kalle ulike lesemåter som forbedrer forståelsen og gjør det mulig å overvinne problemer i ulike lesesituasjoner (Pettersen, et al., 2019, s. 16). Dette er nødvendig for å kunne utvikle kritisk literacy. I undersøkelsen måles elevenes strategikunnskap i tre ulike lesesituasjoner: Strategier for å

undersøke avsenders pålitelighet, strategier for å lage et sammendrag av teksten og strategier for å forstå og huske teksten. I oppgaven som skal måle elevenes strategi for å vurdere avsenders pålitelighet, som kan fortelle noe om elevenes kritiske literacy, skårer norske elever under OECD-gjennomsnittet, og dårligere enn både svenske, danske og finske elever. Det kan ha ulike årsaker, men én årsak kan være hvilken form for undervisning elevene har fått i temaene.

2.5.3 Undervisning i kritisk lesing

Det er forsket lite på hvilken opplæring norske elever får i kritisk lesing. I PISA 2018 fikk imidlertid elevene spørsmål om den undervisningen de har fått i temaet. Undersøkelsen viser at det er store forskjeller mellom de nordiske landene (Pettersen, et al., 2019, s. 15). De norske elevene oppgir at de har fått undervisning i noen emner som kan knyttes til kritisk literacy. Men under halvparten av norske elever rapporterer at de har lært å bruke gode søkeord, lese trefflister, vurdere informasjon og avsløre svindel på epost (se tabell 2). Omtrent 8 av 10 norske elever oppgir at de har fått opplæring i å avgjøre om informasjon på Internett er til å stole på og at de har fått undervisning i å forstå konsekvensene av å legge ut informasjon offentlig. Selv om resultatet er høyere enn i OECD-landene på flere av spørsmålene, er det lavere enn i Danmark, Finland og Sverige. Det kan tyde på at det gis mindre undervisning i kritisk lesing på nett i Norge enn i de andre nordiske landene. Det store spriket både mellom land og mellom kategoriene kan også tyde på at eksplisitt opplæring i kritisk lesing på nett vil variere mellom skoler og lærere, og at det er opp til den enkelte lærer på den enkelte skole å undervise i temaer som ikke er eksplisitt utformet i læreplanen.

Har du fått undervisning i dette på skolen?	Norge	Danmark	Finland	Sverige	OECD
Å bruke gode søkeord i søkemotorer som Google®, Yahoo® o.l.	41	74	71	52	56
Å avgjøre om informasjon på Internett er til å stole på	82	90	83	92	69
Å sammenligne ulike nettsider og avgjøre hvilken informasjon som er mest relevant for skolearbeidet ditt	73	84	78	87	63
Å forstå konsekvensene av å legge ut informasjon offentlig på Facebook®, Instagram® o.l.	78	86	86	77	76
Å bruke de små tekstbeskrivelsene under lenkene i et søkeresultat	42	57	52	52	48
Å finne ut om informasjonen er subjektiv eller partisk	48	74	61	63	54
Å avsløre e-poster som svindel eller spam	22	38	47	34	41

Tabell 2 PISA 2018: Elevers oppfatning av opplæring i kritisk lesing (Pettersen, et al., 2019, s. 15).

Undersøkelsen er basert på elevenes egenrapportering. Det innebærer at risikoen for feilrapportering er stor. At elevene selv svarer på hvilken opplæring de har fått i et tema, er ikke nødvendigvis i overensstemmelse med hvilken opplæring de faktisk har fått. Det betyr at undersøkelsen ikke er tilstrekkelig til å kunne slå fast at norske elever får mindre undervisning i temaene enn elever i andre land. Samtidig gjelder den samme faren også for de andre deltakerlandene. Én mulig årsak til den til dels store forskjellen mellom Norge og de andre nordiske landene kan derfor være at elever i Danmark, Finland og Sverige får mer eksplisitt undervisning i temaene enn det norske elever gjør. At norske elever selv rapporterer at de i liten grad har fått undervisning i flere av kategoriene, er uansett interessant med tanke på viktigheten av metaspråk som en del av tilgangskompetansen kritisk literacy innebærer. God undervisning i kritisk literacy innebærer å hjelpe elevene med å utvikle et metaspråk som setter dem i stand til å sette ord på de elementene de trener på å være kritiske til. Det fordrer at læreren er tydelig i sin undervisning og bruker fagbegreper innenfor det kritiske aspektet på lik linje som i annen norskfaglig undervisning.

2.5.4 Forskning på kritisk lesing i Norge

Marte Blikstad-Balas og Marte Foldvik undersøkte i 2017 hva som skjer når sju elever på videregående skole vurderer tre ulike tekster fra Internett om et gitt tema, og hva elevene legger vekt på når de skal bruke tekstene som kilder i egne tekster. Bakgrunnen for undersøkelsen var at flere nasjonale og internasjonale studier viser at elever sliter med å vurdere tekster grundig, selv om de blir oppfordret til det (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 30). I forbindelse med undersøkelsen presenterer Blikstad-Balas og Foldvik en rekke norske og internasjonale studier som tar for seg hvordan elever undersøker kilder. Et gjennomgående funn er at elever sliter med å vurdere tekster grundig, og at de ikke foretar slike vurderinger før de blir oppfordret til det (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 30). Undersøkelsene viser også at elever sjelden stiller spørsmål til nettekster, og at de legger overdreven vekt på visuelle ressurser når de leser nettekster. Dersom siden ser seriøs ut, oppfatter elevene også innholdet som seriøst. Et tredje interessant funn er at elever er lite kritiske til tekster de oppfatter som fakta. Elevene i undersøkelsen er ikke opptatte av avsenderne før de eksplisitt blir bedt om å gjøre det, til tross for at de vet at undersøkelsen handler om kildekritikk og at de ikke vurderer tekstene grundig på eget initiativ (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 37). Artikkelforfatterne konkluderer med at lærerne må vise hvordan elevene stiller spørsmål til tekster. De understreker at det må stilles andre spørsmål til saktekster enn bare hvem som er avsender, og

at man må undersøke avsenderen grundigere ved å se på hva denne avsenderen kan tenkes å ønske å oppnå (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 38). De konkluderer også med at det er lærerne som må lære elevene hvordan man stiller spørsmål til tekster, ikke bare om det som står i tekstene, men også om hva som er utelatt og hvordan tekster kan skape og opprettholde ulike virkelighetsbilder.

I sin masteroppgave *Så jeg vil egentlig ikke kalle det en sakprosa* undersøkte Anders Eilertsen hvordan elever viser kritisk literacy i sin forståelse av den historiske sakteksten «Jødeproblemets løsning» og hvilke utfordringer de har når de leser teksten kritisk. Studien er basert på intervju med fire VG3-elever, og Eilertsen løfter frem tre funn som viser hvordan elevenes forståelse av teksten kan representere utfordringer knyttet til kritisk literacy. For det første har elevene vanskeligheter med å definere teksten som skjønnlitteratur eller sakprosa (Eilertsen, 2017, s. 105). Eilertsen mener årsaken kan være at det ideologiske synet som kommer til uttrykk i teksten, er i strid med elevenes egne verdier. For det andre har elevene utfordringer med å identifisere metaforer og vurdere hvilke funksjoner de kan ha i teksten (Eilertsen, 2017, s. 106). Metaforer kan inneholde ideologiske verdier og skjulte maktrelasjoner, og evne til å forstå og vurdere disse har derfor relevans for utvikling av kritisk literacy. Det tredje funnet er at deltakerne oppfatter dagens lesere som mer kunnskapsrike og kritiske enn leserne i tekstens samtid. Dette mener Eilertsen er problematisk fordi deltakerne unnlater å se hvordan ideologier fra tekstens samtid også er til stede i dag (Eilertsen, 2017, s. 109). Et ledd i kritisk literacy er å sette tekster i sammenheng med egen identitet, egne holdninger og verdier.

Rachel Songe-Møller undersøkte i 2016 i hvilken grad eksamensoppgaver utfordrer VG3-elevs evne til kritisk literacy. Studien er en analyse av et eksamenssett og 12 elevsvar, og den omhandler hvordan elever kan utvikle evne til kritisk literacy gjennom arbeid med sakprosa i norskfaget. Selv om forståelse for konteksten er avgjørende for at elever skal kunne analysere tekster kritisk, er et hovedfunn i denne studien at det er forskjell på graden av kontekstualisering mellom sakprosa og skjønnlitterære tekster som blir benyttet som vedlegg i eksamenssettet. Skjønnlitterære tekster var i større grad kontekstualisert enn det sakprosa-tekstene var, i tillegg til at det kom tydeligere frem hvem som var forfatter i de skjønnlitterære tekstene. Dette kan ifølge studien bidra til at elevene får dårlige forutsetninger for å kunne lese og analysere sakprosa-tekster kritisk (Songe-Møller, 2016, s. 120). Et annet funn indikerer at elevene i liten grad viser kritisk literacy i sine elevbesvarelser. Årsaker er ifølge Songe-Møller at elevene ikke analyserte den kulturelle konteksten, at de hadde liten kjennskap til sjangeren tekstvedlegget tilhørte, og at

elevene analyserte kun på et overordnet nivå (Songe-Møller, 2016, s. 123). Songe-Møller konkluderer med at det analyserte eksamenssettet mangler kontekstuell informasjon elevene trenger for å lese eksamensvedlegget kritisk.

2.5.5 Hva oppgaven tilfører forskningsfeltet

Min oppgave vil undersøke hva elever på VG3 selv mener de legger vekt på når de skal lese en tekst med lesebestillingen «les med kritisk blikk», i tillegg til å undersøke hva de legger vekt på under den faktiske leseprosessen av en utdelt medietekst. Den vil også ta for seg hvordan lærerstyrte spørsmål kan bidra til å øke elevenes evne til å utvikle kritisk literacy. Oppgaven vil derfor kunne være et bidrag til forskningsfeltet kritisk lesing/kritisk literacy.

3 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg først redegjøre for kritisk literacy som teoretisk felt. Deretter vil jeg presentere sosiosemiotikken og multimodalitet, som ligger til grunn for analysetrinn 1. Til slutt i kapittelet vil jeg redegjøre for Hilary Janks' tilnærming til kritisk literacy, som ligger til grunn for analysetrinn 2.

3.1 Kritisk literacy som teoretisk felt

Kritisk literacy kan knyttes til tre pedagogiske tradisjoner. Den første går tilbake til den kritiske pedagogikken (Veum & Skovholt, 2020, s. 17). Den brasilianske pedagogen Paulo Freire sa tidlig på 1970-tallet at lesing og skriving er mer enn ferdigheter – det handler om forholdet mellom mennesker og deres verden (Freire, 1972). Freire var opptatt av at fattige og undertrykte mennesker skulle få mulighet til å endre egen situasjon ved hjelp av lese- og skriveopplæring. Han var opptatt av at mennesker, til forskjell fra dyr, er handlende aktører som kan reflektere kritisk over de handlingene som blir utført. Gjennom språklige handlinger kan mennesker påvirke og endre verden. Freire sa at «reading the word, cannot be separated from reading the world» (Freire, 1972, s. 61). Han mente at måten mennesker setter ord på verden på, endrer den. Hvilke ord som er brukt til å beskrive verden, er alltid valgt fremfor andre for å fremstille en bestemt versjon av virkeligheten. Det kritiske aspektet innenfor utdanningsteori har røtter til ny-marxistisk teori, som var særlig opptatt av hvordan ideologi former sosial handling gjennom media, kunst og andre kulturelle domener (Veum & Skovholt, 2020, s. 17). Begrepet kritikk i kritisk teori er ikke i denne sammenhengen nødvendigvis negativt ladet, men handler i stedet om å gjøre detaljerte og grundige analyser av noe, fortrinnsvis teori eller ideologi.

Den andre retningen der kritisk literacy er et viktig begrep, er innenfor den australske sjangerskolen, også kjent som Sydney-skolen. Sydney-skolen innebærer en lese- og skrivedidaktikk som er bygger på Hallidays funksjonelle språksyn, som handler om å studere språkets grammatiske funksjoner i en sosial og kulturell kontekst (Halliday, 1998, i Songe-Møller, 2016, s. 40). Et pedagogisk og didaktisk utgangspunkt for Sydney-skolen er at elever i skolen har ulike sosiokulturell bakgrunn og dermed kommer til skolen med ulike diskursive ferdigheter. Dersom skolens mål er å utjevne sosiale forskjeller ved å gi alle elever like muligheter til utdanning, er sjangeropplæring en viktig del av skoleløpet. Den australske leseforskeren Mary Macken-Horarik har bidratt til å utvikle

sjangerskolen i en retning der det kritiske perspektivet er ivaretatt (Songe-Møller, 2016, s. 40). Hun har utviklet en didaktisk modell som er basert på tre domener for læring. I hverdagslivets domene er det stor forskjell på hvilke teksttyper den enkelte blir introdusert for, fordi disse er knyttet til tekster elever møter i hjemmet og hverdagen for øvrig. I det spesialiserte domenet finner vi tekster elevene møter i skolen. Innenfor dette domenet lærer elever å mestre ulike teksttyper og diskurser. Det tredje domenet kaller Macken-Horarik det kritiske domenet, og dette knytter hun til utvikling av kritisk literacy. Her lærer elevene å lese med motstand og stille spørsmål til tekster. Ifølge Sydney-skolen er kunnskap om og mestring av de ulike sjangrene i skolen i samfunnet en forutsetning for utvikling av kritisk literacy.

En tredje retning, som har vært sentral for tekstorientert arbeid med kritisk literacy, er kritisk diskursanalyse. Begrepet «diskurs» kan forklares som en bestemt måte å omtale eller forstå verden på knyttet til hvordan ulike kunnskapssystemer blir skapt og opprettholdt i samfunnet (Veum & Skovholt, 2014, s. 33). David Machin og Andrea Mayr (2012) definerer begrepet som «language in real context of use» (s. 20). Norman Fairclough inkluderer, i tillegg til det uttalte og skriftlige språket, også andre semiotiske aktiviteter, som fotografi, video, diagram og nonverbal kommunikasjon som kroppsspråk når han definerer begrepet diskurs (Fairclough, 2008, s. 120). Tekster kan aldri bli forstått som speilinger av verden, men snarere som et resultat av de valgene tekstskaperen gjør (Veum & Skovholt, 2014, s. 34). Disse språklige tekstvalgene blir styrt av normer og konvensjoner og skaper en felles oppfatning av verdier. Kritisk diskursanalyse (CDA) er en teoretisk og metodisk retning som har vært sentral i arbeidet med kritisk literacy. CDA springer ut fra tanken om at tekst og tale spiller en fundamental rolle i opprettholdelse og legitimering av ulikhet, urettferdighet og undertrykkelse i samfunnet (van Leeuwen, 2013, s. 1). Kritisk diskursanalyse har som formål å vise hvordan dette foregår samt å bevisstgjøre deltakerne i samfunnet om denne siden av språkbruk og å skape endring på bakgrunn av de funnene som blir gjort.

Kritisk literacy krever at leseren kan reflektere kritisk og faglig over meningsinnhold i tekster (Veum & Skovholt, 2020, s. 51). For å få til det, trenger elever og lærere et metaspråk til å snakke om språket og sette ord på de språklige og visuelle valgene tekstskaper har tatt, og hvilke konsekvenser disse valgene har. Kritisk diskursanalyse kan være et godt verktøy for å utvikle et slikt metaspråk. I multimodal kritisk diskursanalyse (MCDA) inkluderes også visuelle semiotiske modaliteter, som for eksempel fotografier, diagrammer, illustrasjoner og farger (Machin & Mayr, 2012, s. 9). I MCDA er målet på den ene siden å identifisere både de tekstuelle og visuelle valgene

tekstskaper har tatt, og på den andre siden å stille seg kritisk disse valgene og avdekke de underliggende ideologiske diskursene som finnes i teksten.

3.2 Sosiosemiotikk

Når man arbeider med kritisk tilnærming til tekster i klasserommet, trenger elevene verktøy for å kunne undersøke og vurdere språklige og semiotiske ressurser. Sosiosemiotikken er et nyttig rammeverk innenfor diskursanalyse som kan tilby slike verktøy. Den australske språkforskeren Michael Halliday er kjent for sitt funksjonelle språksyn, som handler om hvilken funksjon språket får i ulike sosiale sammenhenger, og for sin sosiosemiotiske teori, som handler om hvordan mennesker skaper mening gjennom språk og andre uttrykksformer i en sosial kontekst. Halliday var opptatt av hvordan språket fungerer i praksis gjennom samhandling i en kontekst. Hans teori om metafunksjoner tar utgangspunkt i at det er tre grunnleggende typer mening som alltid blir realisert i en tekst (Veum & Skovholt, 2020, s. 20). Den ideasjonelle metafunksjonen handler om innholdet i teksten og hvilket virkelighetsbilde som blir konstruert. Tar man utgangspunkt i denne metafunksjonen, ser man på hvordan mennesker bruker språket til å fortelle noe om verden, og man erkjenner at alle tekster har et innhold. Den mellompersonlige metafunksjonen handler om at en tekst alltid er rettet *mot* noen andre, og at tekstskaperen bruker språket til å utføre ulike handlinger og å skape eller opprettholde relasjoner mellom mennesker. Den tekstuelle metafunksjonen sier noe om hvordan det er skapt sammenheng mellom de andre metafunksjonene i tekster. Ved å studere disse tre metafunksjonene kan man reflektere over hvordan tekstskaperen konstruerer et virkelighetsbilde, relasjoner og sammenheng i teksten.

Kress og van Leeuwen inkluderer også visuelle modaliteter i sin videreføring av Hallidays teori (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 48). De opererer med begrepene representasjon, interaksjon og komposisjon med utgangspunkt i Hallidays tre metafunksjoner. Disse begrepene vil bli behandlet i pkt. 4.10.

Både diskursanalyse og sosiosemiotikk kan være gode rammeverk for læreren når han skal arbeide med kritisk lesing i klasserommet. Jeg har derfor valgt å legge disse til grunn for analysetrinn 1.

3.3 Modalitet og multimodalitet

Begrepet *modalitet* brukes i denne oppgaven med to ulike meningsinnhold. Begrepet modalitet kommer opprinnelig fra lingvistikken og handler om hvilken *måte* en ytring om verden er fremsatt på (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 155). I språkvitenskapen skiller man mellom epistemisk og deontisk modalitet (Skovholt & Veum, 2014, s. 89). Med epistemisk modalitet kan tekstskaperen uttrykke sin vurdering av hvor mulig, sannsynlig eller sikker en påstand er, mens han med deontisk modalitet kan uttrykke hvor ønskelig eller nødvendig en oppfordring eller et ønske er. I verbaltekst er det derfor aktuelt å undersøke hvordan verb brukes for å uttrykke epistemisk og deontisk modalitet.

Begrepet modalitet brukes også på en annen måte. Innenfor visuell kommunikasjon bruker vi begrepet semiotiske modaliteter. I denne sammenhengen er en modalitet et elementer i den sammensatte teksten som bidrar til å skape mening (Björkvall, 2009, s. 13). Det kan for eksempel være verbalspråk, kroppsspråk, et bilde, fargebruk eller en logo. En semiotisk modalitet består gjerne av flere semiotiske ressurser. Den semiotiske modaliteten *bilde* kan bestå av semiotiske ressurser som blikkretning, vektorer, kameravinkel og avstand eller nærhet til personer på bildet, og den semiotiske modaliteten verbalspråk kan bestå av de semiotiske ressursene fonttype, fontstørrelse og fontfarge i skriftlig form. Disse semiotiske ressursene er ikke statiske betydninger, men meningspotensialer. Det betyr at de semiotiske ressursene kan presentere mening på et denotativt nivå, som forteller hva som finnes eller foregår i et bilde eller en video, og på et konnotativt nivå, som forteller hvilke ideologier, verdier og holdninger som blir kommunisert gjennom måten bildet eller videoen er presentert på (Machin, 2007, s. 25).

Baldry og Thibault hevder i boka *Multimodal Transcription* fra 2006 at den trykte siden gjennom de siste tiårene har utviklet seg fra en lingvistisk til en visuell enhet (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 18). Dermed er verbalteksten ett meningsskapende system sammen med mange andre, som bilder, farger, symboler og design. En modalitet er en måte å skape mening på, og avistekster kan ikke forstås utelukkende ved å undersøke verbalteksten. I hvor stor grad det er verbalteksten eller andre modaliteter som dominerer, vil være avhengig av hvilken sjanger og gjennom hvilket medium teksten er formidlet. Begrepet multimodalitet brukes derfor om en tekst som skaper mening gjennom flere semiotiske modaliteter. I pkt. 4.10.2.4 vil jeg redegjøre for hvordan modalitet i sammensatte tekster kan undersøkes.

3.4 Literacy og makt

Den sørafrikanske professoren i språkvitenskap Hilary Janks hevder at mennesker alltid tar valg når de bruker språket, og disse valgene blir gjort for å formidle mening på bestemte måter (Janks, 2010, s. 61). Tekstens posisjon er fra tekstskaperens synspunkt, og de lingvistiske og semiotiske valgene tekstskaperen tar, bidrar til å plassere mottakeren i sammenheng med teksten. Både skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster viser bare ett perspektiv på verden, eller snarere en representasjon av den. Språk og semiotiske ressurser konstruerer på denne måten et bilde av virkeligheten. Janks mener at kritisk lesing handler om å gi teksten motstand for å kunne forstå hvordan denne virkeligheten formidles og hvordan maktrelasjoner skapes og opprettholdes gjennom tekster (Janks, 2010, s. 96). Hun mener derfor at kritisk literacy foregår i krysningen mellom språk, literacy og makt (Janks, 2010, s. 22), og at det er lettere å stille seg kritisk til innhold man i utgangspunktet er uenig i enn til innhold man er enig i. For å øve opp tilstrekkelig kritisk distanse for å kunne være kritisk også til tekster som er i tråd med leserens egne verdier og holdninger, trengs lesestrategier som bidrar til å utvikle et metaspråk til å sette ord på motstanden man yter teksten. Janks peker på at kritisk diskursanalyse kan fungere som et egnet analyseverktøy når man skal lese med motstand. Hun har også utviklet en didaktisk modell, *Syntesemodellen*, som kan brukes som utgangspunkt for å arbeide med å utvikle kritisk literacy i klasserommet. Denne modellen vil tjene som utgangspunkt for mine analyser av intervjuene med deltakerne i kapittel 6 og vil bli ytterligere presentert i pkt. 4.11.

4 Metode og datamateriale

I dette kapittelet vil jeg presentere forskningsdesignen for oppgaven. Jeg vil deretter presentere vitenskapsteorien som ligger til grunn for oppgaven og diskutere forskningsetikk knyttet til prosjektet. Jeg vil også presentere valg av metode for innsamling av data og presentere valg av tekst og utvalgsriterier for deltakere i undersøkelsen. Til slutt i kapittelet vil jeg presentere analysemodellene som ligger til grunn for analysetrinn 1 og analysetrinn 2.

4.1 Presentasjon av forskningsdesign

Tema	Kritisk literacy hos elever på VG3
Problemstilling og forskningsspørsmål	Problemstilling: <i>Hva legger høytpresterende elever vekt på når de får beskjed om å lese «med kritisk blikk», og hvordan kan lærerstilte spørsmål hjelpe dem med å utvikle kritisk literacy?</i> Forskingsspørsmål: 1. Hva tenker deltakerne at «kritisk lesing» betyr? 2. Hvordan leser de faktisk «med kritisk blikk»? 3. Hvordan påvirker hjelpespørsmål leseprosessen hos deltakerne?
Metode	Kvalitativ forskningsmetode i to analysetrinn: 1. Multimodal kritisk diskursanalyse av korrespondentbrevet «Mellom Syria og Sagene» 2. Individuelle semistrukturerte forskningsintervju med 4 deltakere. Intervjuene består av en veksling mellom intervju/samtale mellom forsker og deltaker og deltakers lesing av teksten «Mellom Syria og Sagene». Deltakerne leser teksten med think-aloud som metode.
Utvalg	4 VG3-elever på studieforbereende utdanningsprogram. Deltakerne har fått karakter 5 eller 6 i norsk i termin 1 inneværende skoleår.
Datamateriale	Analysetrinn 1: Korrespondentbrevet «Mellom Syria og Sagene» Analysetrinn 2: Transkriberte intervju med 4 deltakere som alle er elever på VG3 ved en skole på Østlandet

Tabell 3 Forskningsdesign.

Forskningsdesignen viser at både problemstillingen og oppgavens empiri er todelt.

Problemstillingen vil besvares gjennom en casestudie av hvordan fire VG3-elever leser en utdelt tekst med kritisk blikk. Deretter undersøker jeg hva som skjer med deltakernes tekstforståelse når de får utdelt hjelpespørsmål og får lese teksten en gang til. Denne delen av oppgaven har derfor trekk av intervensjon. For å finne svar på problemstillingen vil jeg gjennomføre to analysetrinn.

Analysetrinn 1 består av en multimodal kritisk diskursanalyse av teksten «Mellom Syria og Sagene», som er en nødvendig forberedelse til utforming av hjelpespørsmål og gjennomføring av intervjuene i analysetrinn 2. Analysetrinn 2 består av analyse av de transkriberte intervjuene med fire utvalgte VG3-elever.

4.2 Paradigme

For å svare på problemstillingen i oppgaven har jeg valgt å bruke en kvalitativ tilnærming i to analysetrinn. Det vitenskapsteoretiske grunnlaget bygger på postmodernistisk teori og fenomenologi. I analysetrinn 1, som er en multimodal kritisk diskursanalyse av teksten «Mellom Syria og Sagene», ser jeg på hvordan tekstskaper formidler et kontrastfylt virkelighetsbilde av de to stedene Syria og Sagene. Postmodernistisk teori legger vekt på hvordan personer uttrykker seg, i tillegg til å være opptatt av hvilken betydning språket har for vår oppfatning av virkeligheten (Thagaard, 2018, s. 40). I analysetrinn 2, som består av analyse av intervjuene med deltakerne, undersøker jeg hvordan de forstår teksten de leser, og hvordan den korrelerer med deres egen oppfatning av virkeligheten. Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018, s. 36). I analysetrinn 2 søker jeg å forstå hvordan deltakerne leser teksten de får utdelt.

4.3 Kvalitativ metode

Analysetrinn 1 består av en multimodal kritisk diskursanalyse (MCDA) av teksten «Mellom Syria og Sagene». Innenfor kritisk diskursanalyse ser man språkbruk og tekster som sosiale praksiser som både reflekterer og produserer ideologier i samfunnet. Det betyr at alle tekster er preget av konteksten og samfunnet, samtidig som tekster bidrar til å endre samfunnet. Kritisk diskursanalyse undersøker forholdet mellom tekst, makt og ideologi. Det kan bety å analysere hvilke ideologier eller diskurser som ligger bak tekstskaperens valg av ord og tekstutforming (Machin & Mayr, 2012, s. 20). MCDA er derfor en relevant metode for å gå i dybden i teksten og undersøke hvordan språkbruken i teksten har betydning for det virkelighetsbildet som skapes i teksten.

Det er vanlig å bruke en kvalitativ metode når en søker forståelse av sosiale fenomener, for eksempel gjennom intervju (Thagaard, 2018, s. 15). En kvalitativ studie kan med andre ord gi mye kunnskap om få enheter, og er derfor egnet når man skal fordype seg i et fenomen (Thagaard,

2018, ss. 12, 16). Tekster er godt egnet til å fordype seg i på denne måten. I analysetrinn 1 vil jeg gjøre en grundig analyse av teksten deltakerne skal lese. Intervju gir innsikt i deltakernes opplevelser, synspunkt og selvforståelse. I analysetrinn 2 vil jeg gjennomføre og analysere semistrukturerte forskningsintervju med fire deltakere. Denne metoden er godt egnet for å kunne gå i dybden for å få et bredt bilde av deltakernes forståelse av teksten og nytte av hjelpespørsmål. Dersom jeg i stedet hadde valgt en kvantitativ tilnærming, for eksempel ved å gjennomføre en spørreundersøkelse med et større antall deltakere, kunne jeg fått et bredere grunnlag for analyse. Datamaterialet ville på den ene siden kunne være generaliserbart i større grad, fordi det ville speile forståelsen til flere deltakere. På den andre siden ville jeg gått glipp av muligheten til å stille utdypende oppfølgingsspørsmål. En avgjørende forskjell mellom kvalitativ og kvantitativ metode er dessuten forholdet mellom deltakere og forsker. Gjennom en kvalitativ tilnærming i form av intervju skapes det en nærhet mellom forsker og deltaker (Grenness, 2001, s. 193). Det er sannsynlig at denne nærheten, i form av det fysiske nærværet, gjør at deltakerne vil være grundigere i sin leseprosess og sine svar, enn de ville vært dersom de hadde svart på en spørreundersøkelse. Uten fysisk tilstedeværelse reduseres kravet til deltakerens engasjement, og det er derfor sannsynlig at de ville gitt mer overfladiske svar. Den kvalitative tilnærmingen gir derfor rom for å grave dypere i materialet.

4.4 Kvalitativt forskningsintervju og innsamling av data

Ett av målene med denne oppgaven er å undersøke hvordan elevene går frem når de får beskjed om å lese «med kritisk blikk». Siden det jeg undersøker, ikke er målbart i form av et kompetansemål eller en prøve med fasitsvar, vil jeg være åpen i møtet med elevenes måter å lese teksten på. Jeg vil derfor gjennomføre et semistrukturert forskningsintervju med de utvalgte elevene for å undersøke hva de selv mener de legger vekt på når de skal lese «med kritisk blikk» og undersøke hvordan de faktisk leser teksten.

For å få svar på hva elevene selv mener de legger vekt på når de skal lese kritisk, er intervju som metode en relevant innsamlingsform (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 135). Et intervju «søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Jeg vil derfor strebe etter å forstå svarene fra intervjupersonene fra deres perspektiv. Ut fra et fenomenologisk perspektiv vil jeg være ute etter å høre deltakernes beskrivelser og refleksjoner rundt hva kritisk

lesing er, hvilken opplæring de har fått i kritisk lesing og hvilken nytte de har av hjelpespørsmål. Den fenomenologiske tilnærmingen kan sies å legge et stabilt grunnlag for den kvalitative forskningsmetoden ved at jeg får studere deltakernes førstehåndserfaringer.

4.5 Forskningens reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om hvor robust en undersøkelse er, eller om forskningen gir et holdbart bilde av den delen av virkeligheten som den ønsker å undersøke (Nyeng, 2012, ss. 105-106). Prosjektets reliabilitet er derfor et kriterium for at forskningen er utført på en troverdig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018, s. 187). Et mål i studien har derfor vært å gjøre forskningsprosessen så gjennomsiiktig som mulig. Jeg har beskrevet forskningsstrategien og analysemetoden, og det er blitt tatt lydopptak av intervjuene som deretter er blitt transkribert så ordrett som mulig. Reliabiliteten kan imidlertid påvirkes av relasjonen mellom forsker og deltakere. Deltakerne i studien er elever ved skolen jeg har mitt daglige virke. Jeg er ikke lærer til noen av deltakerne og har ingen personlig relasjon til dem. De vet likevel at jeg er lærer ved skolen de går på, og at jeg er kollega med deres lærere. Det er derfor viktig å poengtere at forholdet mellom forsker og deltakere i disse intervjusituasjonene er asymmetrisk, og at intervjuformen derfor ikke vil være en fullstendig åpen og fri dialog mellom likestilte partnere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). En mulig konsekvens vil kunne være at deltakerne ikke tør å si hva de tenker fordi de er redde for at det de sier, skal være «feil» eller ikke godt nok. En annen utfordring vil være at deltakerne svarer det de tror forskeren vil høre (Thagaard, 2018, s. 108). Det er derfor viktig å være klar over at deltakerne kan komme til å gi svar som vil sette dem i et godt lys. Utformingen av spørsmålene forsøker å ta hensyn til dette perspektivet. Spørsmålene er åpne og gir rom for selvstendig refleksjon hos deltakerne. For å motvirke forventningspress hos deltakerne vil jeg dessuten forsøke å skape en så avslappet intervjusituasjon som mulig og trygge elevene på at ingen svar er feil. For at deltakerne skal tørre å snakke så fritt som mulig, kreves at de har tillit til meg som forsker. Jeg vil derfor trygge dem på at deltakelsen ikke innebærer noen form for vurdering, og at deltakerne vil bli anonymisert – også overfor sine faglærere. Faglærerne vil vite at de deltar i studien, men ikke få tilgang til svarene deres utover denne oppgaven.

Validitet er knyttet til resultatene av forskningen og hvordan dataene er blitt tolket (Thagaard, 2018, s. 189), og om «man måler det man ønsker å måle» (Nyeng, 2012, s. 109). Jeg forsøker derfor å gjøre den teoretiske bakgrunnen og utgangspunktet for analysene i oppgaven så

transparent som mulig. Både teksten som er analysert i analysetrinn 1 og transkripsjonen av de fire intervjuene er i sin helhet vedlagt oppgaven.

4.6 Fremgangsmåte i intervjuene

Siden ett av spørsmålene jeg vil ha svar på, dreier seg om hva elevene legger vekt på og hvordan de leser når de skal lese kritisk, vil intervjuene bestå av ulike deler. Først vil deltakerne bli stilt spørsmål om hva de mener kritisk lesing er, hva de legger vekt på når de blir bedt om å lese kritisk, hva slags opplæring de har fått i kritisk lesing og hvilke typer tekster de er vant til å lese kritisk. Deretter vil de få utdelt teksten «Mellom Syria og Sagene» med beskjed om å lese den kritisk. I denne fasen vil jeg benytte metoden think-aloud, en forskningsmetode der deltakerne snakker høyt om hva de tenker underveis i leseprosessen som en tilnærming til deltakernes leseprosess (Charters, 2003, s. 69).

Metoden vil kunne gi et godt bilde av hva og hvordan deltakerne tenker underveis, og den vil gjøre det mulig å fange opp hvor i teksten de stopper opp. Metoden er derfor godt egnet til å undersøke hva elevene tenker mens de leser, forutsatt at de utnytter metoden og faktisk forteller underveis. Dette er imidlertid en metode elevene sannsynligvis ikke er vant til å bruke, og det kan derfor hende at de ikke vil være komfortable med å snakke høyt mens de leser. Det kan komme av at metoden vil kunne forstyrre kontinuiteten i lesingen av teksten, eller at de vil være redde for å si noe feil eller noe som ikke er «smart» nok. Metoden er kritisert for at den ikke fungerer like godt i praksis som i teorien, fordi deltakerne ikke rapporterer til forskeren like ofte som metoden fordrer, spesielt dersom deltakerne ikke har fått opplæring i bruk av den (Charters, 2003, s. 72). Metoden åpner imidlertid for en åpen samtale om teksten, til tross for at den er uvant for deltakerne. Jeg velger derfor å benytte metoden som en tilnærming som gir deltakerne muligheter til å snakke åpent, fremfor en avgrensende metode som legger begrensninger på intervjusituasjonen.

Etter at elevene har lest teksten, vil de bli stilt åpne spørsmål om den og samtale rundt teksten. Deretter får de utdelt hjelpespørsmål og blir bedt om å lese teksten en gang til. Hjelpespørsmålene er utformet som et resultat av min analyse av teksten. Til slutt skal deltakerne snakke om teksten med utgangspunkt i hjelpespørsmålene, før de blir stilt avsluttende, reflekterende spørsmål om hvordan de leste teksten annerledes da de hadde spørsmålene foran seg. En svakhet ved de utvalgte hjelpespørsmålene er at de nødvendigvis er blitt laget før intervjuene og analysen av disse er gjennomført, og i ettertid er det lett å se at de kunne vært enda

mer spisset. I analysearbeidet har jeg for eksempel savnet et spørsmål om deltakernes opplevelse av hensikten med teksten og betydningen av bildene i den sammensatte teksten.

4.7 Valg av tekst

Jeg har valgt at elevene skal lese teksten «Mellom Syria og Sagene» (se vedlegg 1) av NRK-korrespondent Kristin Solberg. Teksten er et korrespondentbrev som ble publisert på NRKs nettsider i august 2017 og handler om tekstforfatterens hjemkomst til Norge etter et 10 dager langt opphold i Syria på oppdrag fra NRK.

Først og fremst valgte jeg teksten fordi jeg fascineres av en dobbelthet i teksten. Da jeg leste teksten første gang, slo det meg hvordan jeg følte sympati med Jumma, og hvordan jeg – i likhet med forfatteren – følte noe fremmed overfor menneskene på Sagene, selv om disse er langt nærere meg som leser både geografisk og kulturelt. Det er interessant å undersøke om elever opplever den samme avstanden eller ikke, og hvilke tekstlige valg forfatteren har tatt som skaper disse relasjonene mellom tekst og leser. Teksten har også en dobbelthet fordi forfatteren skriver med et metaperspektiv. Hun skriver:

«Egentlig skulle dette korrespondentbrevet handle om min siste reise: Ti dager i Syria.

Hovedpersonen skulle være 12-årige Jumma fra Aleppo. (...) Jeg skulle også ha skrevet om landsbyene jeg kjørte gjennom. Forlatte, spøkelsesaktige, ødelagte av krig. (...) Men slik blir det ikke, i hvert fall ikke helt. For denne uken landet jeg i Oslo, og jeg mistet balansen» (Solberg, 2017).

Forfatteren skriver at teksten *skulle handlet om* 12 år gamle Jumma, om spøkelsesaktige landsbyer og krigsødeleggelser, men at den i stedet handler om forfatterens møte med hjemstedet. Likevel er det nettopp historien om Jumma som får meg til å føle noe, som vekker sympati hos meg og gjør meg interessert i teksten. For meg er det interessant å undersøke hvordan deltakerne opplever denne dobbeltheten. I tillegg har teksten noen litterære kvaliteter som gjør det lett å være enig med forfatteren, å føle nærhet for Jumma og avstand til Sagene. Den fremmer også verdier mange ungdommer verdsetter, som solidaritet og menneskeverd. Ifølge Machin og Mayr (2012, s. 47) er det krevende å gjøre kritiske diskursanalyser av tekster som er i tråd med eget ideologisk ståsted. Det er derfor interessant å undersøke hvordan deltakerne leser en slik tekst når de får beskjed om å lese den kritisk.

Siden den er publisert på NRKs utenrikssider på nett, er den en presstekst. Hilary Janks (2010) mener at alle tekster kan være gjenstand for kritisk lesing, fordi de presenterer ett av flere mulige perspektiver på virkeligheten (s. 61). Janks' syn på forholdet mellom språk og makt gjør presstekster spesielt relevante å arbeide med i klasserommet fordi disse bidrar til å forme

holdninger i samfunnet og sette saker på dagsordenen. Presstekster har med andre ord påvirkningskraft. De bidrar til å påvirke leserens virkelighetsbilder, og de bidrar til leserens forståelse av hva slags problemstillinger det er legitimt og naturlig å engasjere seg i. Presstekster er i tillegg tekster som blir mye lest (Hågvar, 2007, s. 15). Det er med andre ord en autentisk tekst elevene vil kunne møte på i livet etter skolen. Presstekster gir seg dessuten ut for å formidle virkeligheten. Pressen har som en av sine viktigste oppgaver å bringe informasjon om samfunnet frem i offentligheten (Hågvar, 2007, s. 16). Å øve seg på at det likevel er ulike måter å formidle virkeligheten på, er viktig for elever. Sist, men ikke minst er presstekster pensum i skolen. Presstekster er sakprosa, som ble likestilt med skjønnlitteratur i læreplanen LK06 (Eide, 2010, s. 46). Elever skal gjennom skolegangen møte tekster som representerer tekstmangfoldet i samfunnet, og presstekster er en vesentlig del av dette mangfoldet. Teksten var dessuten en del av eksamensoppgaven i norsk hovedmål våren 2018, og er derfor en relevant tekst for elevene å arbeide med som et eksempel på en type tekst de kan møte på eksamen.

Teksten «Mellom Syria og Sagene» tar dessuten opp problemstillinger som kan være interessante å arbeide med i klasserommet. Temaer som krig, flyktninger og rettferdighet er temaer mange unge er opptatt av. Selv om teksten ble publisert 2017, er situasjonen i Syria stadig aktuell. Det kan likevel tenkes at deltakerne mener at den er «gammel». Det kan bidra til å redusere motivasjonen hos deltakerne under leseprosessen, samtidig som det er god øvelse – og vanlig praksis i norske klasserom – å arbeide med tekster elevene ikke nødvendigvis ville lest på eget initiativ. At teksten ikke er dagsaktuell, kan dessuten åpne for refleksjon rundt betydningen av kontekst.

Tekstens sjanger og form er ikke en opplagt tekst elevene skal være kritiske til. Erfaring fra egen praksis sier at elever i stor grad er vant til å jobbe kritisk med reklametekster og argumenterende tekster, mens typiske nyhetstekster i større grad blir oppfattet som «sanne» og «fra virkeligheten». Teksten «Mellom Syria og Sagene» kunne ha dukket opp i elevenes Facebook-feeder eller på en nyhetsnettside. Det er nyttig for elevene å få utfordre seg på tekster de ikke er like vant til å vurdere kritisk. Henning Fjørtoft (2014, s. 69) understreker at læring i norskfaget innebærer tilegnelse av kunnskaper om hvordan virkeligheten blir presentert i tekster, ikke bare kunnskaper om hvordan tekster er. Fra et sosiosemiotisk perspektiv er det god øvelse for elevene å erfare at språk aldri er nøytralt, og at alle tekster presenterer et virkelighetsbilde, også de som ved første øyekast fremstår som «sanne» eller «fra virkeligheten».

4.8 Valg av deltakere

Jeg har valgt å gjennomføre en casestudie med et utvalg på fire elever på VG3. Disse elevene har snart fullført 13 års grunnskole og videregående utdanning, og de skal nå være klare for å møte voksenlivet på egne bein – de skal være klare for å være redaktører i egne liv.

De fire elevene presterer høyt i norskfaget og har fått karakter 5 eller 6 i første termin på VG3. Elever på dette nivået «underbygger egen tekstforståelse med grundige analyser og selvstendige refleksjoner over forholdet mellom tekst og kontekst» og «orienterer seg i faglitteratur fra ulike kilder, vurderer relevans og troverdighet kritisk» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Deltakerne vil derfor kunne være representative for hvilken kritisk literacy elever kan ha utviklet gjennom 13 års skolegang.

Deltakerne er hentet fra fire ulike klasser. Det betyr at de kanskje har fått ulik opplæring i kritisk lesing, og på den måten kan være representative for elever på samme årstrinn. Man kan argumentere med at en studie med fire deltakere baseres på et smalt utvalg. Selv om ikke funnene vil være generaliserbare, tror jeg at de vil kunne være gjenkjennelige for andre lærere. Valget om å bruke et lite utvalg har imidlertid gjort det mulig å gå i dybden i intervjuene.

Deltakerne får en relativt omfattende oppgave. De skal lese en tekst to ganger, noe som krever både motivasjon og stamina, i tillegg til at de må ha tillit til meg som forsker. Utvelgelsen av deltakere vil derfor foregå ved at aktuelle faglærere inviterer elever de tror innehar både utholdenhet og et ønske om å delta i undersøkelsen.

4.9 Forskningsetikk

Oppgaven etterstreber å følge de forskningsetiske retningslinjene utarbeidet av den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Den vil derfor følge normer for god vitenskapelig praksis, normer som regulerer forskersamfunnet, forskningens forpliktelse overfor deltakerne i studien og forskningens relasjon til resten av samfunnet (NESH, 2016, s. 6). Mens de to førstnevnte normsettene er interne og dermed knyttes til forskersamfunnets selvregulering, er de to sistnevnte eksterne og regulerer forholdet mellom forsker og deltakere og forskning og samfunn.

Jeg etterstreber å følge god henvisningsskikk i oppgaven (NESH, 2016, s. 27). I tillegg til å hen vise til primær- og sekundærlitteratur underveis i oppgaven, opplyser jeg om at jeg har hentet

noe av fagstoffet fra tidligere egenprodusert tekst. Året før denne oppgaven ble skapt, gjennomførte jeg en pilotoppgave av mindre omfang som omhandlet samme tema. Å gjennomføre en pilot før jeg startet på denne oppgaven, opplevde jeg som svært nyttig. Jeg erfarte hva jeg måtte gjøre annerledes i denne mastergradsavhandlingen, samtidig som jeg hadde et godt teoretisk utgangspunkt da jeg startet på selve skriveprosessen.

God forskningspraksis innebærer å være sannferdig og redelig i skriveprosessen (NESH, 2016, s. 29). Jeg har derfor valgt å gjøre lydopptak av intervjuene med deltakerne og deretter transkribere disse. På denne måten vil datamaterialet være etterprøvbart og sikre redelighet, validitet og reliabilitet. Datamaterialet vil dessuten også kunne være gjenstand for senere forskning. Lydopptakene slettes ved publisering av oppgaven, men de transkriberte intervjuene er vedlagt oppgaven.

«Forskning er søken etter ny og bedre innsikt» (NESH, 2016, s. 9). Samtidig som vitenskapens viktigste forpliktelse er idealet om å søke sannhet, vil funnene i min undersøkelse kunne tolkes på ulike måter. Forskerens egne verdier og holdninger vil kunne påvirke tolkningen av svarene deltakerne gir i undersøkelsen. Det semistrukturerte forskningsintervjuet vil forløpe som en samtale, og det er derfor viktig å være klar over at min erfaring og mine verdier vil kunne påvirke forløpet av samtalen. Jeg etterstreber likevel å forholde meg upartisk og åpen under selve intervjuene, og jeg er åpen om usikkerheten knyttet til tolkningen av funnene.

Forskning skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. I denne oppgaven intervjuer jeg fire unge mennesker i en sårbar periode i livet, og jeg som forsker må være særlig hensynsfull i behandling av barn og unge (NESH, 2016, s. 20). Selv om deltakerne er over 18 år og juridisk sett voksne, er de likevel i en sårbar livsfase. Mange ungdommer i 18-årsalderen stiller høye krav til seg selv. At mitt utvalg elever består av høytpresterende elever med karakter 5 eller 6 i norsk, betyr sannsynligvis at disse deltakerne prioriterer skolearbeid og er opptatte av å prestere godt. Det er derfor avgjørende at jeg behandler deltakerne med respekt og sørger for at deltakelse i studien på ingen måte skal oppleves som en belastning eller som et stressmoment for dem. Deltakerne vil derfor bli anonymisert i avhandlingen, og heller ikke deres faglærere får kjennskap til hvem som har sagt hva i intervjusituasjonen. Det vil likevel være en risiko for at faglærere kjenner igjen «sine» elever i avhandlingen, og jeg som forsker må være klar over at dette kan virke ubehagelig for deltakerne og ta hensyn til dette aspektet i fremstillingen av deltakernes svar og omtale. Forskningen skal forsøke å gi et sannferdig og åpent bilde av elevenes møte med teksten de skal lese, og det er avgjørende at deltakerne ikke opplever intervjusituasjonen som en form for

vurdering. I dette forskningsprosjektet vil det ikke bli samlet inn sensitive personopplysninger som kan skade personen, og generell risiko for deltakerne vil derfor være liten. Jeg må likevel være klar over at min doble rolle som forsker og som lærer ved skolen deltakerne er elever ved, medfører et asymmetrisk maktforhold mellom forsker og deltaker, og at jeg må utvise spesiell varsomhet med tanke på dette forholdet (NESH, 2016, s. 22). Jeg vil derfor være tydelig overfor deltakerne om min rolle som forsker i intervju situasjonen, og ikke som kollega av deres karaktersettsende faglærere.

Forskningen må respektere deltakernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse (NESH, 2016, s. 12). Kravet til personvern står sterkt. Deltakerne er blitt foreslått som deltakere i studien av sine norsklærere. Deltakerne gir informert samtykke til deltakelse uten noen form for press eller overtalelse, og de vil skrive under på en kontrakt som viser forskerens ansvar og deltakerens rettigheter. Deltakelse er frivillig, og deltakerne kan på ethvert tidspunkt trekke seg fra studien uten begrunnelse. Hver deltaker får derfor tildelt et informasjonsskriv med kontaktopplysninger og informasjon om hvordan de kan gå frem for å trekke deltakelsen samt informasjon om formål og gjennomføring av prosjektet (se vedlegg 7). Forskningsprosjektet er søkt om og godkjent av Norsk senter for forskningsdata i august 2019, og jeg vil følge de retningslinjer for personvern som er angitt i normene for forskningsaktivitet. Under forskningsprosjektet vil oppbevaring av faktiske navn finne sted på andre plattformer enn den selve oppgaven ligger på. Alle personopplysninger – i dette tilfellet navn på deltakere – vil bli slettet ved innlevering av denne avhandlingen.

Forskningen har et ansvar for å opptre ansvarlig og sannferdig. «Det stilles høye krav til forskerens begrunnelse for valg av spørsmålsstillinger, metoder og analytiske perspektiver, og også til kvaliteten på den dokumentasjonen som skal underbygge slutninger og konklusjoner» (NESH, 2016, s. 11). Denne oppgaven er formet som et resultat av mine interesser, erfaringer og tanker om betydningen av kritisk literacy. Jeg har som forsker tatt aktive valg av litteratur, kilder og vinkling, og denne teksten – i likhet med alle andre tekster – vil aldri kunne være nøytral. Den må derfor leses med kritisk blikk.

Forskningsprosjektet er søkt om og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD).

4.10 Analysemodell, analysetrinn 1

Før jeg har kunnet gjennomføre intervjuene med deltakerne, har jeg sett det som nødvendig å gjøre en multimodal kritisk diskursanalyse av teksten «Mellom Syria og Sagene». For det første har det

vært nødvendig for å kunne utforme hjelpespørsmålene til deltakerne, og for det andre har det vært avgjørende for å kunne delta aktivt under gjennomføringen av intervjuene. I analysen vil jeg ta utgangspunkt i Hallidays sosiosemiotiske teori og Kress & van Leeuws videreføring av denne for visuell kommunikasjon. Siden dette ikke er pensum for elever i videregående skole, kan det ikke forventes at elevene i undersøkelsen vil ha kunnskap de teoretiske aspektene. Det er ikke reelt at elevene skal gjøre de samme funnene som meg, eller at de skal kunne beherske fagbegrepene jeg benytter. Men til tross for at teorien ikke er pensum i skolen, er aspektene ved analysen likevel omfattet av det som må sies å gå inn under «kritisk sans», som læreplanen presiserer at elevene skal ha utviklet gjennom 13 års skolegang. Analysen vil derfor være relevant. Analysemodellen for analysestrinn 1 presenteres skjematisk på følgende måte:

Analytisk kategori	Underkategori
Kontekst	1. Kulturkontekst 2. Situasjonkontekst
Representasjon Konstruksjon av ulike virkelighetsbilder	1. Ordvalg 2. Utelatte ord 3. Verbprosesser 4. Deltakere i teksten 5. Modalitet
Interaksjon Konstruksjon av relasjoner i teksten	1. Aktører i teksten 2. Stemmer i teksten 2. Språkhandling
Komposisjon	1. Komposisjon i fotografier 2. Utviding og utdyping 3. Modal affordans

Tabell 4 Analysemodell, analysestrinn 1.

Opgaven belyser dessuten lærerens rolle når elevene skal utvikle kritisk literacy. For å kunne jobbe med en slik tekst i klasserommet, må læreren være godt forberedt og vite hva elevene kan tenkes å stoppe opp ved for å kunne hjelpe dem videre. Analysen vil være så åpen og bred som mulig for ikke å virke for normativ, og den belyser hva elevene *kan tenkes* å stoppe opp ved. Ved å ha gjort denne analysen på forhånd, kan læreren hjelpe elevene å sette ord på det de finner, og på denne måten bidra til å utvikle elevenes metaspråk. Analysestrinn 1 representerer med andre ord en lærers forberedelse til arbeid med kritisk lesing i klasserommet.

4.10.1 Kontekst

Halliday skiller mellom kulturkonteksten, som omfatter det kulturelle og sosiale miljøet som en tekst blir skapt i, og situasjonskonteksten, som gjelder den konkrete situasjonen en tekst blir skapt i (Berge, 1998, s. 25). Halliday deler videre situasjonskonteksten inn i tre dimensjoner han kaller felt, relasjon og mediering (Berge, 1998, s. 25). Feltet handler om hvilken sosial handling eller aktivitet som foregår og hvilket tema teksten omhandler. Studerer vi relasjonen i situasjonskonteksten, ser vi på hvilke egenskaper deltakerne i en tekst har og hvilke relasjoner som finnes mellom dem. Vi ser også på om forholdet mellom tekstskaper og adressat er symmetrisk eller asymmetrisk. Mediering handler om hvilket medium og hvilken kanal teksten er skapt i (Berge, 1998, s. 26).

4.10.2 Representasjon

Hallidays teori om den ideasjonelle metafunksjonen ligger bak analysens omhandling av hvilke ulike virkelighetsbilder som blir konstruert i teksten. Den ideasjonelle metafunksjonen handler om hvilke versjoner av verden som blir presentert i teksten. Kress og van Leeuwen (2006) inkluderer også visuelle semiotiske ressurser i sin teori med utgangspunkt i Hallidays metafunksjoner. Ifølge Kress og van Leeuwen uttrykkes visuell mening som representasjon gjennom menneskene som er avbildet og hvordan de representerer et bilde av virkeligheten (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 48).

4.10.2.1 Ordvalg

Måten verden blir presentert på, kan undersøkes blant annet ved å se på ordvalg i teksten. Ved å kartlegge hvilke ordvalg forfatteren gjør for å formidle budskapet sitt, kan man undersøke hvordan et virkelighetsbilde konstrueres. Hvilke ord avsenderen velger, påvirker hva mottakeren konnoterer eller assosierer med disse (Machin & Mayr, 2012, s. 30). I en analyse kan det være nyttig å stille spørsmål ved hvilke diskurser og virkelighetsbilder som konstrueres ved hjelp av ordvalg (Machin & Mayr, 2012, s. 32 og 78). Strukturelle motsetninger på ordnivå kan bidra til å plassere deltakerne i teksten i ulike ideologiske grupperinger (Machin & Mayr, 2012, s. 40). Hvilke ord som beskriver hver av grupperingene, antyder forfatterens holdning til dem. Tekstskaperens holdning til temaet i teksten kan med andre ord komme til uttrykk gjennom positivt og negativt ladde ord. Vi kan også undersøke hvilke ord som er tatt med i teksten, og hvilke som er utelatt (Machin & Mayr, 2012, s. 38).

4.10.2.2 Konnotasjoner

Også når man undersøker visuelle modaliteter som fotografier, er det relevant å kommentere de valgene fotografen har tatt. Et fotografi blir ofte regnet som «sanne» fordi det fremstiller verden omtrent på den måten vi kan se med egne øyne (Veum & Skovholt, 2014, s. 68). Men på samme måte som med verbaltekst, har fotografen tatt valg som påvirker den virkeligheten som blir konstruert. Fotografen velger utsnitt, altså hva som inkluderes i bildet og hva som utelates. Han velger hvilke aktører som skal være med, han velger perspektiv og tar tekniske valg knyttet til lukkertid, blenderåpning og objektiv. Og sist, men ikke minst har avsenderen av en tekst valgt hvilket eller hvilke bilder som skal inkluderes eller publiseres.

En nøytral beskrivelse av det som sees i et bilde, utgjør det denotative nivået, mens meningspotensialet utvides ved hjelp av betrakterens bakgrunnskunnskap, erfaringer og assosiasjoner (Barthes, 1980, s. 43). Barthes' utgangspunkt er at enhver meningsproduksjon blir skapt ved hjelp av tegn. De «normale» – eller bokstavelige – tegn danner det denotative nivået, mens konnotasjoner skapes når tegn inngår som uttrykk i nye tegn og utgjør dermed det symbolske nivået (Barthes, 1980, s. 44) og kan fortelle hvilke ideologier, verdier og holdninger som blir kommunisert gjennom måten bildet er presentert på. Ved å analysere det konnotative nivået kan man undersøke hvilke ideologier som ligger bak fotografens valg av motiv, kameravinkel, utsnitt og andre totale rammer (Barthes, 1980, s. 54).

4.10.2.3 Deltakere og stemmer i teksten

Hvilke deltakere som kommer til orde i teksten og hvordan disse fremstilles, kan også bidra til å konstruere et virkelighetsbilde. Deltakerne i undersøkelsen kan tenkes i si noe om kilder i teksten og hvem som har en stemme i teksten. Tonje Raddum og Aslaug Veum (2006) har erstattet begrepet «kilder» med «stemmer» da de har undersøkt hvordan avistekster bruker stemmer som en retorisk strategi for å uttrykke meninger og holdninger. I et sosialsemiotisk perspektiv står språkets kommunikative funksjon i sentrum, og det legges vekt på hvordan tekster blir brukt retorisk for å skape eller opprettholde sosiale relasjoner (Raddum & Veum, 2006, s. 137). Den tradisjonelle tilnærmingen til stemmer i tekst er knyttet til hovedkategoriene *direkte* og *indirekte fremstilling* (Raddum & Veum, 2006, s. 141). Disse stemmene kan fremstilles i form av empiriske deltakere som eksplisitt eller implisitt introduseres i teksten for å kommentere, fortelle om eller referere til en handling. I tradisjonelle analyser av medietekster blir stemmene først og fremst knyttet til måten stemmer – eller kilder – blir sitert på. Raddum og Veum mener imidlertid at forståelsen av stemmer

i teksten bør utvides. De skiller mellom deltakere og stemmer i teksten. Man kan for eksempel finne deltakere som er omtalt i teksten, men som ikke har en egen stemme, samtidig som man kan finne stemmer som ikke kan knyttes direkte til menneskelige aktører, som for eksempel skriftlige kilder. En måte å skille deltakere fra stemmer i teksten på kan være å analysere verbhandlingene i teksten. Man kan undersøke hvilke deltakere som blir fremstilt med materielle, verbale eller mentale prosesser. Materielle prosesser knyttes til handlinger og hendelser, verbale prosesser knyttes til ytringer og mentale prosesser knyttes til følelser, tanker og sanser. Hvilke verbprosesser aktørene i teksten fremstilles med, kan påvirke måten en aktør presenteres på. Deltakere som fremstilles uten verbprosesser, men snarere som målobjekter, har ingen stemme i teksten og dermed ingen makt, men er likevel en deltaker i teksten. Man kan også undersøke hvem som kommer til orde i teksten og hvem stemmene er rettet mot (Raddum & Veum, 2006, s. 151). Hvilke måter deltakere og stemmer i teksten blir fremstilt på, kan ha betydning både for den ideasjonelle og den mellompersonlige metafunksjonen.

Mening som i verbalspråket realiseres gjennom handlingsverb, realiseres i visuell kommunikasjon gjennom vektorer (Machin, 2007, s. 164). Slike vektorer kan beskrives som linjer som dannes i et bilde, enten gjennom mennesker, gjenstander eller blikkretning. Vektorene bidrar til at aktørene i bildet fremstår som handlende, mens mangel på vektorer kan skape et inntrykk av passivitet. Ved hjelp av vektorer fremstilles aktører eller motivet i et bilde som narrativ representasjon (Machin, 2007, s. 165). En slik narrativ representasjon konstruerer et inntrykk av handling. Et bilde uten vektorer fremstilles med konseptuell representasjon.

4.10.2.4 Modalitetsmarkører i visuell kommunikasjon

Deltakerne kan tenkes å kommentere hvor sannsynlig de tenker at det verbalteksten sier er sant, eller hvorvidt bildene er ekte eller ikke. Et avgjørende moment i all kommunikasjon er troverdighet (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 154). Også når han leser bilder, må leseren avgjøre om det han ser er sant og virkelig, eller om bildet er manipulert eller fremstiller motivet på en usannferdig måte. En avis' troverdighet hviler på «kunnskapen» om at fotografier ikke lyver og at en reportasje er mer troverdig enn en fortelling (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 154). Kress og van Leeuwens bok *Reading Images. The Grammar of Visual Design* ble først utgitt i 1996, og den reviderte utgaven kom i 2006 – samme år som Facebook ble allemannseie. «Kunnskapen» om at et bilde ikke lyver, er siden den tid blitt satt kraftig på prøve. Likevel regnes pressebilder fortsatt i stor grad som troverdige i Norge. Kress og van Leeuwen hevder imidlertid at selv om bildet i seg selv kanskje ikke

lyver, kan den som bruker bildet gjøre det. Ut fra et sosialsemiotisk språksyn vil alltid fotografen foreta valg som avgjør hva han inkluderer i bildet, og hva han utelater. Derfor må leseren av et bilde alltid vurdere den informasjonen han får, og det kan han gjøre ved å undersøke modalitetsmarkører og de ulike semiotiske ressursene som finnes i et bilde. Det er derfor relevant å vurdere modaliteten i teksten. Innenfor visuell kommunikasjon handler modalitet om hvor nær virkeligheten den visuelle representasjonen fremstilles (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 158). Et bilde har høyere modalitet og fremstår dermed med høyere naturalistisk koding dersom fargene er relativt like virkeligheten, mens et fotografi i sort-hvitt eller med overdrevne saturerte farger har lavere modalitet og fremstår mindre naturalistiske.

En annen modalitetsmarkør er kontekstualisering og dekontekstualisering (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 161). Dersom motivet har en bakgrunn og fremstår i en kontekst, er bildet kontekstualisert. Dersom motivet er løsrevet fra konteksten og fremstår uten bakgrunn, er bildet dekontekstualisert. Et kontekstualisert bilde gir seeren et inntrykk av autentisitet og dokumentasjon (Veum & Skovholt, 2020, s. 75). Et bilde har høyere modalitet dersom det har en tydelig bakgrunn og fremstår i et miljø, og graden av modalitet påvirkes av hvor skarp bakgrunnen er. Dersom bakgrunnen er utvisket, utbrent eller skarpere enn det menneskets øye vanligvis oppfatter, er bildets modalitet lavere. På samme måte påvirkes bildets modalitet av grad av detaljrikdom, skarphet og lyssetting (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 162). Jo mer likt virkeligheten et bilde fremstår, desto høyere modalitet og grad av naturalistisk koding har det.

4.10.3 Interaksjon

Hallidays mellompersonlige metafunksjon handler om hvilke relasjoner som blir konstruert i teksten. Enhver språklig ytring kommuniserer med en tilhører eller en leser (Maagerø & Torrez, 2015, s. 11). Halliday mener tekstskaper inntar ulike roller: givende eller krevende. Man kan gi informasjon, eller man kan kreve en handling eller en tjeneste. Innenfor visuell kommunikasjon handler Kress og van Leeuwens begrep interaksjon om relasjonen mellom den som ser bildet, og verden innenfor. Den som blir representert i et bilde, inviterer alltid betrakteren til en form for samhandling. Også Kress og van Leeuwen (2006) peker på to primære former for kontakt: krav og tilbud. Kontakt oppnås også gjennom blikkontakt, distanse og synsvinkel, som vil bli utdypet i pkt.

4.10.3.1.

4.10.3.1 Kommunikativ handling

Deltakerne kan tenkes å kommentere hva som er hensikten med teksten. Språket er et redskap for å utføre sosiale handlinger, og jeg vil derfor undersøke hvilken sosial handling som foregår i teksten. I verbaltekst undersøker en gjerne hvilken språkhandling som foregår. J. Searle står bak teorien om språkhandlinger (Veum & Skovholt, 2014, s. 84). Han delte språkhandlingene inn i fem overordnede grupper: direktiver, ekspressiver, konstantiver, kommissiver og kvalifiseringer. For at en språkhandling skal være vellykket, må den oppfylle visse krav. For at en påstand – en konstativ – skal være vellykket, må den oppfattes som sann. Et løfte – eller en kommissiv – må oppfattes som oppriktig, mens en oppfordring – en direktiv – må oppfattes som legitim. Når man utfører en språkhandling, inntar man samtidig en rolle. Når tekstskaper fremmer en påstand (konstativ), inntar han en givende rolle ved at han tilbyr informasjon. Dersom han oppfordrer (direktiv) leseren til å utføre en handling, inntar han en krevende rolle.

I visuelle fremstillinger kan relasjoner uttrykkes gjennom bildehandlinger (Veum & Skovholt, 2014, s. 104). Ulike semiotiske ressurser konstruerer relasjoner mellom aktører i et bilde, og mellom aktørene i bildet og seeren. Også her inntar avsenderen enten en krevende eller en givende rolle. En avbildet person som har direkte blikkontakt med betrakteren, inntar en krevende rolle og krever oppmerksomhet. Dersom personen på bildet ikke har blikket rettet mot kameraet, gir han derimot mottakeren mulighet til å betrakte situasjonen og har dermed en givende rolle. I tillegg til kontakt har utsnittet betydning for relasjonen. Et utsnitt i total vil etablere en avstand til mottakeren. Fremstilles aktøren i halvtotal, etableres en mer nøytral relasjon, mens et utsnitt der en person er fremstilt i nær eller ultranær vil konstruere en personlig eller til og med intim relasjon (Björkvall, 2009, s. 39). Et tredje element som bidrar til å konstruere en relasjon, er synsvinkelen. En aktør som er fremstilt rett forfra, vil etablere en mer personlig relasjon til mottakeren enn en aktør som er avbildet fra siden. Et undervinklet perspektiv kan bidra til å konstruere makt hos aktøren som er avbildet, mens et overvinklet perspektiv kan bidra til å konstruere makt hos mottakeren (Björkvall, 2009, s. 49).

Siden teksten deltakerne skal lese, er en sammensatt tekst, kan vi i stedet for språkhandling og bildehandling snakke om hvilken kommunikativ handling som foregår i teksten (Björkvall, 2009, s. 38). Da ser man på hvilken sosial handling som foregår i teksten som helhet.

4.10.3.2 *Individualisering og kollektivisering*

Aktørene i teksten kan fremstilles enten som individer eller som en del av en kollektiv gruppe (Machin & Mayr, 2012, s. 80). Navngitte aktører fremstår i større grad som individualiserte enn aktører som ikke er navngitte. Det er lettere å føle nærhet og sympati med aktører som fremstår som individer enn aktører som blir kollektivisert. Et individ engasjerer også i større grad leseren (Björkvall, 2009, s. 77). Det er typisk at en historie fra konflikten i Syria berører lesere i Norge i større grad dersom den representeres av et individ fremfor av en gruppe. Vi kan videre undersøke om aktører fremstilles som spesifikke individer eller som generiske eksempler. Dersom en aktør fremstilles som en representant for en gruppe, for eksempel som en muslim, en utlending, en nordmann eller en kvinne, kan det være at aktøren kan regnes som et generisk eksempel. Et generisk eksempel skaper mindre nærhet til leseren enn en individualisert aktør.

4.10.4 Komposisjon

Komposisjon handler om hvordan måten elementer i en sammensatt tekst er satt sammen på (Maagerø & Torrez, 2015, s. 12). I verbalspråklig tekst vil ulike sammenbindingselementer ifølge Halliday knytte teksten sammen og skape en grad av koherens. I visuelle fremstillinger handler komposisjon om plasseringen av hvert enkelt element, enten i et bilde eller i en sammensatt tekst der verbaltekst, bilder og andre modaliteter utgjør en helhet. I denne sammenhengen er det relevant å undersøke tekstens romlige organisering, spesielt hvordan fotografiene i teksten er bygget opp på (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 43). Det er også relevant å undersøke forholdet mellom verbaltekst og bilder for å undersøke hvordan de utfyller eller utvider hverandre.

4.10.4.1 *Komposisjon i fotografier*

Leserens interesse samles om det som får en fremtredende plass og visuell tyngde i den sammensatte teksten. Kress og van Leeuwen presenterer ulike former for komposisjon som er vesentlige for leserens oppfatning av meningspotensialet (1996, i Machin, 2007, s. 138). Disse formene for komposisjon kan kombineres. For det første plasseres gjerne det som er nytt og oppsiktsvekkende til høyre i bildet i vestlig kultur, mens det som er kjent er plassert til venstre. En annen komposisjonsstruktur handler om at det ideelle, eller det med makt, er plassert høyt, mens det reelle er plassert lavt. Det er også vanlig at det som er plassert i senter, får større oppmerksomhet enn det som er plassert i periferien. I tillegg får et objekt eller en aktør som er

plassert i forgrunnen i et bilde, større oppmerksomhet og fremstår med høyere viktighet enn det eller den som er plassert i bakgrunnen.

4.10.4.2 Utviding og utdyping

Barthes hevder at leseren av en sammensatt tekst leser bildet i sammenheng med verbalteksten, og at forholdet mellom verbaltekst og bilde kan fungere som forankring eller som forsterkning (Barthes, 1980, s. 48). Dersom teksten underbygger det denotative nivået i bildet, fungerer den som forankring. En tekst kan også forankre bildets konnotative nivå, for eksempel ved at den underbygger leserens assosiasjoner. Forankring er en vanlig funksjon i samspillet mellom tekst og bilder i medietekster (Barthes, 1980, s. 50). Teksten kan også ha en forsterkende funksjon. Da komplementerer teksten det denotative nivået i bildet og forteller noe annet eller noe mer enn det som vises i bildet. Theo van Leeuwen bruker kategoriene utviding og utdyping om sammenhengen mellom elementer i en multimodal tekst (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 44). Disse kategoriene er nært beslektet med Barthes' begreper, og er begreper som deltakerne i undersøkelsen kan tenkes å huske fra undervisning.

4.10.4.3 Modal affordans

Ulike modaliteter har ulike fortrinn og begrensninger – eller modal affordans (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 24). Det handler om at et bilde for eksempel kan være bedre egnet til å vise et ansiktsuttrykk enn det verbaltekst er, eller at et bilde kan fange flere detaljer samtidig enn det verbalteksten kan. Samtidig kan verbalteksten forklare en situasjon eller kommentere hendelser på en annen måte enn det et bilde kan. I intervjuene med elevene i undersøkelsen kan det tenkes at elevene vil si noe om hva bildene uttrykker som ikke verbalteksten gjør eller motsatt, og modal affordans kan derfor være et relevant begrep å benytte i analysen.

4.11 Analysemodell, analysetrinn 2

Analysetrinn 2 består av en analyse av de transkriberte intervjuene med deltakerne. Jeg tar først for meg hvilken oppfatning deltakerne har av hva kritisk lesing er og innebærer, og jeg undersøker hvilken opplæring i kritisk lesing deltakerne opplever at de har fått i skolen. Deretter analyserer jeg deltakernes forståelse av teksten «Mellom Syria og Sagene» med utgangspunkt i Hilary Janks' syntesemodell for utvikling av kritisk literacy. Syntesemodellen er en didaktisk modell ment for utvikling av kritisk literacy, men den er også egnet som et nyttig verktøy for å analysere data.

Modellen inneholder de fire dimensjonene makt («domination»), tilgang («access»), mangfold («diversity») og design (Janks, 2010, s. 23). Ifølge Janks er disse kategoriene uløselig knyttet til hverandre og må bli forstått som en syntese i forbindelse med kritisk literacy. I analysen har jeg likevel valgt de tre første dimensjonene som analysekategorier fordi disse sier mest om hvordan deltakerne i undersøkelsen forstår kritisk lesing og den aktuelle teksten de får beskjed om å lese. Til slutt tar jeg for meg hvilken nytte deltakerne oppgir at de har av hjelpespørsmål. Spørsmålene deltakerne får, er:

1. Hvilken kontekst vil du si at teksten er blitt til i?
2. Hva kan du si om avsender og mottaker i teksten?
3. Hvilke personer i teksten føler du nærhet til, og hvorfor?
4. Hvilken sjanger er teksten?
5. Hvordan fremstiller korrespondenten virkeligheten i Norge og i Syria?
6. Hva gjør forfatteren for å vise disse virkelighetsbildene?
7. Hvordan passer dette virkelighetsbildet med din egen oppfatning av Syria og Norge?

Hjelpespørsmålet er utarbeidet med utgangspunkt i funnene i analysetrinn 1. Ved å undersøke hva deltakerne kan tenkes å stoppe opp ved, har jeg formulert spørsmål jeg mener kan hjelpe dem videre i leseprosessen. Spørsmålene er også knyttet til analysemodellen for analysetrinn 2, som ser slik ut:

Analytisk kategori	Analytiske underkategorier
Makt	<ul style="list-style-type: none"> • Hva sier deltakerne om kulturkonteksten? • Hva sier deltakerne om hensikten med teksten/den kommunikative handlingen som foregår i teksten? (felt) • Hva sier deltakerne om avsenderen (korrespondenten) og hennes posisjon og troverdighet? (relasjon) • Hvordan oppfatter deltakerne forholdet mellom aktører i teksten og mottaker? (relasjon) • Hva sier deltakerne om relasjoner som blir konstruert i teksten? (relasjon) • Hva sier deltakerne om NRK som kilde? (relasjon og mediering)
Tilgang	<ul style="list-style-type: none"> • Hva oppfatter deltakerne om sjangeren? • Hvilken kjennskap har deltakerne til denne sjangeren fra før?
Mangfold	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan oppfatter deltakerne virkelighetsbildene i teksten? • Hva sier deltakerne om hvordan virkelighetsbildene blir konstruert? • Hvordan korrelerer virkelighetsbildene med deltakernes egne virkelighetsbilder, og utfordrer deltakerne sine egne sannheter, verdier eller holdninger?

Tabell 5 Analysemodell, analysetrinn 2.

Analysemodellen viser hvordan elevenes forståelse av teksten vil bli kategorisert med utgangspunkt i analysekategoriene *makt*, *tilgang* og *mangfold*.

4.11.1 Analysekategorien makt

Janks ser på språk som et mektig middel for å opprettholde maktrelasjoner. Det er derfor relevant for elever i skolen å forstå hvordan språket påvirker leseren på ulike måter. Dimensjonen *makt* i syntesemodellen blir spesielt knyttet til å undersøke sammenhengen mellom språk og makt. Den handler også om hvordan elever kan få tilgang til og forstå tekster i møtet med makten som ligger i den (Janks, 2010, s. 24). I analysen har jeg innenfor denne dimensjonen valgt å legge vekt på deltakernes forståelse av konteksten som omgir teksten og hvilke relasjoner som blir konstruert. Jeg vil også se på hvordan de forstår forholdet mellom avsender og leser. Jeg tar utgangspunkt i Michael Hallidays teori om situasjonskonteksten og hans inndeling i felt, relasjon og mediering (Berge, 1998, s. 25) som beskrevet i pkt. 4.10.1.

4.11.2 Analysekategorien tilgang

Begrepene sjanger og diskurs er avgjørende i spørsmålet om hvem som har tilgang til maktspråk og maktdiskurser (Janks, 2010, s. 24). Elever behøver tilgang til makttekster for å kunne delta i samfunnet. For å kunne stille seg kritiske til disse tekstene, må elevene være i stand til å forstå dem og ha kunnskap nok til å kunne være kritiske til hvordan makt kan påvirke dem gjennom tekster. I analysen har jeg innenfor dimensjonen *tilgang* derfor undersøkt hvordan deltakerne forstår sjangeren og tekstlige og visuelle elementer.

4.11.3 Analysekategorien mangfold

Dimensjonen *mangfold* i syntesemodellen handler om hvordan elevene forstår en tekst i samhandling med egen identitet (Janks, 2010, s. 23). En kritisk leser reflekterer over sine egne sannheter og de verdiene, holdningene og tankemåtene han tar for gitt. I analysen kan det handle om hvordan elevene oppfatter virkelighetsbildene som konstrueres i teksten og hvordan disse korrelerer med deres egen oppfatning av virkeligheten. I analysen har jeg innenfor dimensjonen mangfold valgt å legge vekt på hvordan deltakerne forstår virkelighetsbildene i teksten og hvordan disse henger sammen med deres egen oppfatning av verden.

5 Analysetrinn 1 – analyse av sakprosa teksten «Mellom Syria og Sagene»

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre en kritisk multimodal analyse av medieteksten «Mellom Syria og Sagene», som deltakerne i undersøkelsen skal lese. For at analysen ikke skal være normativ, vil jeg belyse områder innenfor teksten som elever kan tenkes å stille spørsmål ved. Analysen er derfor ingen fasit på hva elevene skal fokusere på når de leser teksten, men snarere en veiledning til hva deltakerne, på linje med elever i norske klasserom, kan komme til å stoppe opp ved.

5.1 Kultur- og situasjonskontekst

Det vil kunne være relevant for deltakerne å kommentere hva teksten handler om, hvem som har skrevet den og også om forfatterens troverdighet eller makt. Derfor vil jeg med utgangspunkt i Hallidays sosialsemiotiske teori undersøke hvilken kulturkontekst og situasjonskontekst teksten ble til i (Berge, 1998, s. 25).

De kulturelle rammene for korrespondentbrevet er deknningen av krigen i Syria, som startet i 2011. Konflikten er en borgerkrig mellom myndighetene, ledet av Bashar al-Assad og ulike opprørsgrupper, blant annet terrororganisasjonen Den islamske staten, eller IS (FN, 2019). Flere opprørsgrupper kjemper også mot hverandre, i tillegg til at andre land er militært engasjert. Russland og Iran støtter Assad-regimet, mens land som Frankrike, USA, Tyrkia og Saudi-Arabia støtter enkelte opprørsgrupper og kjemper mot andre, som for eksempel IS. Kristin Solberg skriver om Jumma fra Aleppo. Aleppo er Syrias største by og ble svært ødelagt i krigen.

Konflikten i Syria har vekket stort engasjement globalt, og også i Norge. Norske myndigheter har bidratt med rundt 10 milliarder bistandskroner til Syria gjennom fire år (FN, 2019). I 2017, da teksten ble publisert, inneholdt norske nyhetssendinger nesten daglig stoff fra Syria. Mange nordmenn har dessuten engasjert seg på ulike måter fordi denne og andre konflikter i Midtøsten førte til at det kom mer enn 30 000 flyktninger til Norge i 2015 (Flyktninghjelpen, 2018). I mai 2016 vedtok den norske regjeringen at Norge skulle bidra med opptrening av syriske soldater i den USA-ledede operasjonen mot IS.

Når jeg videre skal analysere situasjonskonteksten, tar jeg utgangspunkt i Hallidays inndeling i felt, relasjon og mediering (Berge, 1998, s. 25). Feltet involverer temaet krig og urettferdighet og det vanskelige i å gå fra krig til fred. «Mellom Syria og Sagene» er et korrespondentbrev skrevet av

NRK-korrespondent Kristin Solberg i august 2017. Det forteller historien om journalistens tilbakekomst fra et krigsherjet Aleppo i Syria til en bekymringsløs hverdag på Sagene i Oslo. Forfatteren formidler en følelsesladd opplevelse preget av takknemlighet over å kunne tre ut av krigen og inn i freden. Men hun erkjenner også fremmedfølelse overfor de uberørte menneskene på Sagene som tar friheten for gitt og som kanskje ikke bryr seg om at kriger og elendighet finnes andre steder i verden. Samtidig forteller teksten historien om tolv år gamle Jumma i Aleppo som har mistet et ben og en lillebror i krigen i Syria, og den formidler scener fra Solbergs opphold i Aleppo. Solbergs tekst handler derfor både om hennes eget møte med det bekymringsløse Norge og erfaringer fra krigen i Syria, og om Jummas erfaringer fra Syria og hans drømmer om fremtiden. Den handler om konsekvenser av krigen i Syria, og om urettferdigheten som ligger i de ulike mulighetene for liv avhengig av hvor i verden man tilfeldigvis blir født.

Sjangeren teksten er skrevet i, er relevant for den relasjonen som skapes mellom avsender og mottaker (Machin & Mayr, 2012, s. 46). Teksten er merket som korrespondentbrev. En korrespondent er en utenriksreporter som rapporterer via medier som TV, radio eller avis om forhold, situasjoner og hendelser innenfor hans eller hennes område. Mottakeren har derfor grunn til å forvente at korrespondenten forholder seg relativt nøytral og sannferdig i sin rapportering. Teksten ble først publisert på NRKs utenrikssider, og mottakeren kan derfor anslås å være en person med interesse for samfunn og utenriksstoff. Likevel har Solberg erfaringer og opplevelser de færreste av leserne har, og mottakeren har derfor liten mulighet til å kontrollere eller betvile det tekstskeperen skriver. Forholdet mellom avsender og mottaker er derfor i utgangspunktet asymmetrisk. Sjangeren kan imidlertid bidra til å utjevne asymmetrien. Brevsjangeren kjenner vi som en personlig beretning, som regel om private forhold, hendelser eller følelser, og mottakeren inviteres derfor til en mer personlig relasjon til avsenderen.

Når det gjelder mediering, er den sammensatte teksten formidlet gjennom verbaltekst og fem bilder. Bildene er tatt i Syria, under korrespondentens opphold der. Teksten har også byline med fotografi av korrespondenten samt andre elementer som bildetekster og sjangermerking. Nettsiden teksten er publisert på, inneholder også andre elementer, som lenker til andre artikler, reklame og logoer. Teksten ble publisert på NRK Urix' nettsider, i tillegg til at den ble delt mer enn 3600 ganger på Facebook (Facebook, 2019) i tiden som fulgte.

5.2 Representasjon

Deltakerne i den sammensatte teksten kan tenkes å si noe om hvilket virkelighetsbilde som konstrueres i teksten, eller hvilken versjon av virkeligheten som presenteres. De kan komme til å kommentere hvordan det tegnes to svært kontrasterende bilder av virkeligheten. Jeg vil derfor undersøke hvilke ordvalg forfatteren har gjort og hvordan disse bidrar til å understreke ulikhetene mellom Syria og Sagene. Ifølge Kress og van Leeuwen (2006) uttrykkes visuell mening som representasjon gjennom menneskene som er avbildet og hvordan de representerer et bilde av virkeligheten (s. 48). Jeg vil derfor videre undersøke hvordan aktørene i teksten representerer virkeligheten. Jeg vil se på hvem som kommer til orde i teksten, og hvem som ikke gjør det. Jeg vil også undersøke hvilke mentale og materielle prosesser aktørene i teksten presenteres med, og hvilken betydning det har for virkelighetsbildet som konstrueres i teksten. Jeg tar først for meg verbalteksten, før jeg kommenterer bildene.

5.2.1 Ordvalg

Hvilke ordvalg forfatteren tar, har betydning for hvilke verdier og diskurser som presenteres i teksten (Machin & Mayr, 2012, s. 30). Aller først sier tittelen noe om hva teksten vil handle om. «Mellom Syria og Sagene» gir inntrykk av at forfatteren befinner seg et sted mellom de to stedene, enten fysisk eller mentalt. Forfatteren har reist fra det krigsherjede Syria og hjem til det fredfylte og velkjente Norge og Sagene i Oslo, men hun føler seg likevel fremmed i byen hun er kommet til. Ingressen fortsetter med å understreke kontrasten mellom de to stedene hun har reist mellom: «Fra fare til ufare, fra død til liv, fra stanken av lik til lukten av middag» (Solberg, 2017). Også mellomtitlene i teksten konstruerer en avstand og en kontrast mellom de to stedene. Eksempler som «To verdener», «Ut av krig, inn i fred» og «Kafeen i solskinnet» understreker inntrykket at disse to stedene ikke bare er ulike geografisk, men så ulike at forfatteren omtaler dem som to verdener. Tittel, ingress og mellomtitler bidrar dermed til å konstruere et bilde av Syria og Sagene som to ulike verdener.

Deltakerne kan tenkes å stille spørsmål ved hvordan aktørene i teksten fremstilles. I «Mellom Syria og Sagene» kan vi se at menneskene på Sagene representerer nordmenn, mens Jumma representerer syrere. Hvilke ord som beskriver hver av disse gruppene, antyder forfatterens holdning til dem (Machin & Mayr, 2012, s. 40). I brødteksten beskriver Solberg Aleppo med sterk overvekt av negativt ladde ord (se tabell 6). Ved å bruke ord som *fare*, *forlatt*, *spøkelsesaktige* og

ødelagte, konstruerer forfatteren et bilde av Syria som et krigsherjet og ødelagt sted. Beskrivelsene fra Sagene består først og fremst av positivt ladde ord. Her brukes beskrivelser som *ufare, solen skinte, barn som lo og en kvinne i tights som jogget med så lette skritt at hun så ut som om hun løp på en trampoline*. Disse ordvalgene bidrar til å konstruere et bilde av Sagene som noe trygt, der menneskene er uten bekymringer og kan nyte tiden i solen – både bokstavelig talt og i overført betydning. De leende nordmenn behøver ikke frykte åpne plasser eller snikskyttere på hustakene.

Ved hjelp av de svært kontrastfylte ordvalgene konstrueres et bilde av at Syria og Aleppo består av fare, død og stanken av lik, mens Norge og Sagene består av ufare, liv og lukten av middag – eller bekymringer og død i Syria og ubekymret hverdag og liv i Norge. Disse kontrasteringene skaper to ulike grupperinger blant deltakerne og underbygger dermed temaet grov urettferdighet: At noen må vokse opp omgitt av krig, død og fordervelse, mens andre får vokse opp omgitt av fred, kjærlighet og en bekymringsløs hverdag. Måten Syria og Sagene er beskrevet på, antyder at forfatterens har ulik holdning til de to stedene. De overdrevent positive beskrivelsene av Sagene viser at forfatteren mener nordmenn som gruppe er i overkant bekymringsløse og tar freden for gitt, mens de særdeles negative beskrivelsene av Syria viser at forfatteren har sympati med syrere som gruppe.

Ordvalg Syria	Ordvalg Sagene
Fare	Ufare
Død	Liv
Stanken av lik	Lukten av middag
Forlatte, spøkelsesaktige landsbyer	Solen skinte
Ødelagte av krig	Mennesker som myser mot solen
Brutaliteten	En kvinne i tights jogget med så spretne skritt at hun så ut som om hun løp på en trampoline
Lyden av vinden gjennom ruinene	To barn løp etter hverandre mens de lo
Ødeleggelsen	Tenåringer som så ut som de var forelsket
Ruinene i Aleppo	Samtaler om oppussing av badet
En forlatt skolebok	Alt rundt meg er tomt, selv om bordene er fulle
Lyden av sko som trækker over knust glass	Menneskene, de føles så fremmede, de som kjenner fred, og bare fred
Tøffe turer	Ingen skarpskyttere
Mennesker (...) har begynt å gråte mens de snakker med meg	Ingenting å skvette for
Voksne mennesker, men tårene har bare rent	Ingen grunn til å se seg over skulderen
Mosul brente seg inn i kropp og sjel	Ingen grunn til å bruke sko jeg kan løpe fort i på
Avrevne kroppsdeler	plutselig varsel
Råtnende lik	Ei jente i blomstrete sommerkjole
Luftangrep	Hun har ikke blod noen steder på kroppen
Barn med tomme øyne	Ansikter vendt mot solen
Gamle menn som skalv i frykt	Hyggelig barnelyd

Lyden av eksplosjoner og skuddsalver var konstant Den fysiske faren Utstyr til å stappe kulehull og hindre at en lunge kollapse Fatale blødninger (...) fanget i den til volden opphører eller livet slutter Lyden av skuddsalver Hus i ruiner Ødelagt gate, og barna som leker i den Familien er så fattig at Jumma allerede har jobbet som skredder i mange år Tapene ligger lag på lag	Et smilende barn, (...) et helt og intakt barn, uten slike hule øyne som er i stand til å drepe innsiden av et anstendig menneske Folk på sykler Gresset er nyslått
--	---

Tabell 6 Ordvalg i teksten «Mellom Syria og Sagene».

I tillegg bidrar de kontrastfylte beskrivelsene til å skape – eller opprettholde – en oppfatning av «vi og de andre», som særlig er knyttet til Edward Said og hans orientalisme fra 1978. Beskrivelsene kan tolkes som at nordmenn tar tryggheten for gitt, og kanskje også at de vender ryggen til mot «de andre», mot dem som ikke kan ta tryggheten for gitt. Mer eksplisitt står det senere i teksten: «Og det er der de krasjer, (...) Sagene og Syria. Ikke så mye i tanken på at de eksisterer, side om side, men i tanken om at den ene kanskje gir blaffen i den andre» (Solberg, 2017). Ved hjelp av forfatterens beskrivelser konstrueres en kontrast mellom syrere, representert av Jumma, og nordmenn, representert av menneskene på Sagene. Denne kontrasten bidrar til å opprettholde et skille mellom «vi og de andre».

5.2.2 Aktører og stemmer i teksten

Tekstskaperen tar også valg når det gjelder måten personer – eller aktører – i teksten representerer individer eller grupper på. Hvilke aktører som har en stemme i teksten, har betydning for hvilket bilde av virkeligheten som blir konstruert (Raddum & Veum, 2006, s. 142). Tekstskaper og Jumma er de to aktørene med en stemme i teksten. Teksten inneholder en rekke aktører som ikke har en stemme i teksten, både fra Syria og på Sagene. Siden disse ikke kommer til orde, blir de tillagt mindre vekt enn tekstskaper og Jumma. De får ikke bidratt til å verken bekrefte, avkrefte eller nyansere det virkelighetsbildet de brukes for å konstruere.

Fire aktører i teksten har ingen geografisk tilknytning, verken til Sagene eller Syria. Tre av dem (en soldat som rammes av mareritt etter tilbakekomst til freden, en hjemkommen hjelpearbeider som unngår nyheter og en journalist som sliter med ettervirkninger etter en reise)

får en indirekte stemme ved at tekstskaper setter ord på deres traumer og gir dem et ansikt. Gjennom teksten formidler tekstskaper hvorfor det er vanskelig å gå ut av en krig og inn i en fred. Samtidig fungerer de tre aktørene som en legitimering av tekstskapers vanskelige følelser knyttet til temaet. Hun viser på denne måten at hun ikke er alene. Den amerikanske filosofen John Rawls får også en indirekte stemme i teksten. Han er ikke intervjuet, og uttaler seg ikke til korrespondenten, men tekstskaper benytter hans tankeeksperiment som kilde. Hans tanker får dermed en stemme i teksten, selv om han ikke selv uttaler dem.

Geografisk tilknytning	Aktører i teksten	Aktør med stemme i teksten, direkte	Aktør med stemme, indirekte	Aktør uten stemme
I Syria	Tekstskaper, Kristin Solberg	x		
	Jumma	x		
	Lillebroren Omar			x
	Jummas fysioterapeut			x
	En mulig eier til en symaskin			x
På Sagene	Tekstskaper, Kristin Solberg	x		
	Et par med barnevogn og hund			x
	Joggende kvinne i tights			x
	To løpende barn som ler			x
	To tenåringer på en benk			x
	Menneskene som kjenner fred			x
	En jente i blomstrete kjole			x
	En mann			x
	En venninnegjeng			x
	Et par			x
	Et barn			x
	Voksne på sykkel			x
	Barn på sykkel			x
	Alle disse folkene			x
	Uten geografisk tilknytning	John Rawls, filosof		
Soldat som plages av mareritt			x	
Hjelparbeider som unngår nyheter			x	
Journalisten om drikker vin som vann			x	

Tabell 7 Stemmer i teksten.

Hvilke verbprosesser aktørene i teksten fremstilles med, kan påvirke måten en aktør presenteres på (Raddum & Veum, 2006, s. 142). Aktørene på Sagene presenteres i hovedsak med

materielle prosesser (se tabell 8). På den ene siden er effekten av disse materielle prosessene at menneskene her fremstilles som overfladiske. Samtidig fremstilles de som handlende mennesker, og handlingene de utfører, er positive. Det kan bidra til å konstruere et bilde av et bekymringsløst og positivt Sagene. Ved to anledninger presenteres menneskene på Sagene med mentale prosesser, men da med negativ konnotasjon i form av at de «ikke bryr seg» eller «muligens gir blaffen i den andre» (Solberg, 2017). Jumma presenteres med både materielle og mentale prosesser. At han presenteres med materielle prosesser, kan ha den effekten at han fremstilles som en handlende gutt, til tross for sine fysiske og mentale arr etter å ha vokst opp i krig. Samtidig presenteres han med mentale prosesser. Dette bidrar til at Jumma fremstilles mindre overfladisk enn aktørene på Sagene. Artikkelforfatteren presenteres også med både materielle og mentale prosesser, med hovedvekt på siste kategori. Det gjør at også hun fremstilles som en aktivt handlende person, samtidig som hun presenteres med dybde og følelser.

Aktører kan også fremstilles med verbale prosesser ved at de uttaler noe (Raddum & Veum, 2006, s. 142). De som fremstilles med verbale prosesser, får en stemme i teksten, og på denne måten konstrueres de med mer makt enn dem som ikke får en stemme. Jumma og tekstforfatteren er de eneste som presenteres med verbale prosesser. Menneskene på Sagene blir beskrevet utenfra. De blir ikke intervjuet, og får således ingen direkte stemme i teksten.

Tekstforfatteren og Jumma presenteres i tillegg med eksistensielle prosesser, som forteller noe om en tilstand aktøren er i. Det er imidlertid stor kontrast mellom disse to aktørenes tilstand, noe som understreker den eksistensielle forskjellen mellom de to ulike verdenene.

Verbprosess	Aktører på Sagene	Jumma	Øvrige aktører i Syria	Tekstforfatter*
Materielle prosesser	Et par i 30-årene gikk En kvinne i tights jogget To barn løp satt tenåringer En jente i blomstrete sommerkjole går på fingertuppene som hun stryker over skjegget nå tar hun av seg genseren deler en venninnegjeng en flaske hvitvin de bare snakker og ler Et par spiser hamburger Mannen lener seg mot vognen	Jumma mistet lillebroren et sted der Jumma innimellom står Han sluttet på skolen	en fysioterapeut tøyde har begynt å gråte mens de snakker med meg en ødelagt gate og barna som leker i den Jumma allerede har jobbet som skredder	Jeg møtte ham Jeg skulle også ha skrevet For denne uken landet jeg i Oslo, og jeg mistet balansen. Jeg har førstehjelpsutstyr med meg kjørte jeg langs Ring 2. jeg kan sove jeg traff Jumma Jeg bøyer meg ned Jeg går med gresset i hånden

Mentale prosesser	de bryr seg ikke den ene kanskje gir blaffen i den andre	han skar grimaser i smerte Jumma ønsket seg han gremmes		lydene jeg hørte jeg hadde full notatblokk og tanker Jeg ble så overveldet det eneste jeg klarer I Mosul vurderte jeg jeg vet det de føles så fremmede i tanken på at de eksisterer tar en tust i hånden, fører den til nesen. Døende gress for å kjenne at jeg lever Jeg lover meg selv
Verbale prosesser		Jumma skrek ikke I tiden etterpå spurte han Jeg liker å sykle, svarte Jumma Nei, svarte han Han sier han kanskje	når jeg snakker med mennesker	Hva vil du gjøre når du får protesen? spurte jeg jeg har intervjuet
Eksistensielle prosesser		han var ikke egentlig hjemme de har ikke råd Familien er så fattig		Jeg er privilegert når jeg er ute av fysisk fare Sommeren min er blitt tilbrakt følelsen av at jeg ikke riktig er her at jeg ikke lenger henger med

*Tabell 8 Verbprosesser hos aktørene i teksten «Mellom Syria og Sagene». *Jeg har inkludert et utvalg av tekstforfatterens verbprosesser.*

Mening som i verbalspråket realiseres gjennom handlingsverb, realiseres i visuell kommunikasjon gjennom vektorer (Machin, 2007, s. 165). Den sammensatte teksten inneholder fem bilder, hvorav menneskelige aktører er representert i fire av dem. I bilde 1 er det flere vektorer som konstruerer bevegelse og handling i bildet. For det første skaper veien i bakgrunnen dybde i bildet og danner en sammenheng mellom forgrunn og bakgrunn. De forlatte stridsvognene peker mot venstre, mens journalistens arm og kameramikrofon peker oppover mot høyre. Deltakeren i bildet fremstilles gjennom narrativ representasjon. Kvinnen på bildet fremstilles som den aktive deltakeren. Hun sitter imidlertid med senket hode og fremstår som resignert. Bildet konstruerer dermed et bilde av Syria som håpløst og ødelagt, mens den norske journalisten er den som sitter levende tilbake. Også bilde 2 fremstår med vektorer. De to aktørene i bildet bindes sammen av linjene som går gjennom guttens arm og ben og fysioterapeutens armer. Begge deltakerne fremstilles som handlende, og de fremstilles derfor gjennom narrativ representasjon. Dette bidrar til at Jumma fremstår som aktiv. Bilde 3 viser avsenderen av teksten – journalisten Kristin Solberg – som kommer gående mot kameraet ikledd hjelm og krigsbeskyttelse. Solberg, som er sentrert i bildet, fremstilles som handlende gjennom vektorer fra armer og ben som knyttes sammen med linjene fra veien hun går på. Solberg fremstilles med andre ord som subjektet i den narrative

representasjonen. Bilde 4 viser fem mennesker gående i en sønderbombet gate omgitt av ruiner. Veien og horisonten danner vektorer som bidrar til en narrativ fremstilling. De fire personene i bildet fremstilles som handlende gjennom vektorer i armer og ben. Men de går vekk fra kameraet, og foran dem ligger ikke noe annet enn ødelagte hus og gater. På denne måten fremstår de fire syrerne som fremtidsløse og uten håp i sikte. Samlet fremstilles aktørene i bildene som aktive, handlende mennesker, og bildene fremstår med narrativ representasjon. Teksten inkluderer imidlertid ingen bilder fra Sagene. Dette forsterker bildet av tekstskaper som handlende og aktiv og Jumma som en sterk, handlende gutt. Det passive virkelighetsbildet av menneskene på Sagene som distanserte og uten stemme, får derfor ingen motstand i fotografiene.

5.2.3 Utelatte ord

Hvilke ord som er utelatt i teksten, kan også bidra til å konstruere et virkelighetsbilde av syrer og nordmenn (Machin & Mayr, 2012, s. 38). Menneskene på Sagene er fremstilt som aktører i teksten, men uten navn og informasjon om bakgrunnen deres, politisk tilhørighet, eller hvilke verdier og holdninger de har. Dette er informasjon som kunne bidratt til å nyansere det virkelighetsbildet som blir konstruert.

Jumma beskrives på sin side som en «vanlig» gutt som liker å sykle. Det som skiller ham andre «vanlige» barn, er at han er så uheldig å vokse opp i en krigssone og derfor har mistet både lillebror og sitt eget ben. Solberg inkluderer ikke forhold som religion, en faktor som hos enkelte lesere ville kunne utløse negative konnotasjoner og skape større avstand mellom ham og leseren. Ved å utelate elementer fra Jummas liv som gjør ham mer ulik «vanlige» norske barn, konstrueres et virkelighetsbilde av den 12 år gamle gutten som er lik barna på Sagene, med unntak av hans mer uheldige geografiske tildeling av bo- og fødested (se tabell 9).

Utelatte ord, menneskene på Sagene	Utelatte ord, menneskene i Aleppo
Navn og bakgrunn	Religiøs tilhørighet
Holdninger	Forhold som gjør Jumma mindre lik norske barn
Yrke, erfaring, sykdommer etc.	Mennesker som har håp eller positive fortellinger
Hudfarge	Hudfarge
Mentale prosesser (med to unntak)	
Verbale prosesser	
Eksistensielle prosesser	

Tabell 9 Utelatte ord i teksten «Mellom Syria og Sagene».

Det som imidlertid skiller Jumma fra det vi kan tenke oss som «vanlige» barn, er måten han reagerer på tapet av lillebroren og sitt eget ben, ifølge Solbergs beskrivelser: «Jumma mistet lillebroren Omar på seks år i samme bombeangrep. I tiden etterpå spurte han mye oftere etter Omar, hvordan det gikk med ham, enn om sitt eget, avrevne ben» (Solberg, 2017). Å miste et ben, for ikke å si å få det brutalt avrevet, vil regnes som en enorm påkjenning for et barn i Norge, fordi det skjer ekstremt sjeldent. I Norge er det en selvfølge at barn skal vokse opp uten fare for å få benet sitt avrevet. At Jumma på sin side tilsynelatende bryr seg mindre om at benet hans er borte enn tapet på lillebroren, gjør det lett å tolke Jumma som en omsorgsfull, moden og uselvvisk 12-åring. Videre skriver Solberg om da Jumma fikk smertefull fysioterapi i Syria: «Jumma skrek ikke, det kom ikke en lyd fra ham, men han skar grimaser i smerte» (Solberg, 2017). Et barn som ikke skriker når han utsettes for smerte, kan tolkes som tapper og tøff – verdier som verdsettes i Norge så vel som i andre kulturer.

5.2.4 Visuelle ressurser – konnotativt nivå

Teksten inkluderer fem fotografier, og samtlige er tatt i Syria. Tre av dem er tatt av artikkelforfatteren selv, ett er kreditert en annen NRK-fotograf mens ett har ikke oppgitt fotobyline. Det første bildet – hovedbildet – viser på det denotative nivået en kvinne som sitter på fortauets med et videokamera i hendene. Hun er plassert til venstre i bildet. I bakgrunnen vises en folketom gate omgitt av ruiner. Kvinnen sitter i skyggen, mens solen lyser opp deler av ruinene i bakgrunnen. Bildeteksten viser at kvinnen er artikkelforfatteren, og at byen er Aleppo i Syria.

Ifølge Barthes kan man undersøke hvilke ideologier som ligger bak fotografens valg av motiv, kameravinkel, utsnitt og andre visuelle elementer ved å analysere det konnotative nivået i et fotografi (Barthes, 1980, s. 54). Det er lett å assosiere bildet med krig, eller kanskje det som kommer i kjølvannet av krig. Kvinnen på bildet, som vi forstår ved hjelp av bildeteksten er artikkelforfatteren, har blikket senket. Hun er ikke i fokus, og hun er ikke lyssatt på noen måte. Tvert imot sitter hun i skyggen og går nærmest i ett med ruinene i bakgrunnen. Hun virker resignert. De tomme gatene gir assosiasjoner om at menneskene som har bodd her, har flyktet, og at kun ødeleggelsene står tilbake. Til og med stridsvognene i bakgrunnen er forlatt. Kameraet viser at kvinnen er journalist. Leseren er sannsynligvis vant til å se en korrespondent i en krigssone i en posisjon der det foregår en form for handling, kanskje til og med krigshandling. Når korrespondenten sitter resignert igjen i en folketom gate, gir det konnotasjoner om ødeleggelse og fravær av håp.

Bilde 2 viser på det denotative nivået et barn som får stell av en kvinne. Barnet sitter på en benk for fysikalsk behandling og strekker ut det ene benet, som er amputert like under kneet. Kvinnen smører noe i hendene. Hun har på seg et hvitt hodeplagg og typiske klær for helsepersonell og plasthansker. På det konnotative nivået forstår leseren at gutten er Jumma, som omtales i verbalteksten, og at han mottar fysioterapi. Det avrevne benet gir assosiasjoner til konsekvenser av krig, lidelse og smerte et barn ikke skal behøve å oppleve. At han er noe mørkere i huden enn majoriteten av norske barn, og at fysioterapeuten bærer hodeplagg, konnoterer at dette er «et annet sted» enn i Norge. Bildet konstruerer et virkelighetsbilde av Syria som «et annet sted», et sted der barn har avrevne ben. Samtidig gir bildet en følelse av håp, fordi den skadde guttens ben er leget, og fordi han får fysioterapi – et behandlingstilbud mange kanskje tenker på som vanlig i den vestlige verden. I dette bildet konstrueres derfor Syria med håp for fremtiden.

Bilde 3 viser på det denotative en kvinne i krigsutstyr som går i en gate omgitt av stridsvogner og sønderbombede bygninger. Kvinnen bærer hjelm og skuddsikker vest og krage. Hun er kledd i helsort, og vesten har skrevet PRESS med store hvite, bokstaver. På det konnotative nivået gir bildet assosiasjoner til krigshandlinger. Det kommer tydelig frem av kvinnen er journalist, og bildeteksten forteller at kvinnen er artikkelforfatteren på jobb i Mosul, en by som ble hardt rammet av krigsherjingene i 2017.

Bilde 4 viser to kvinner og to barn som går gjennom en sønderbombet gate omkranset av ruiner. På det konnotative nivået gir bildet assosiasjoner til krig, og er et typisk krigsbilde slik vi er vant til å se det.

Bilde 5 viser detaljer fra en ruin i Aleppo. En bukett røde roser og brudeslør ligger nedstøvet sammen med knust betong og armeringsjern. På det konnotative nivået gir bildet assosiasjoner til kjærlighet og håp knust av krigsherjinger. Leseren blir nysgjerrig på, eller lager egne bilder av, foranledningen. Noen har pyntet med friske blomster, eller en person har gitt blomster til sin kjære, men man kan bare tenke seg hva som er skjedd med disse menneskene. Bildet fremstiller Syria som et sted der kjærlighet knuses av krig og ødeleggelse.

5.2.5 Modalitet i visuelle ressurser

Deltakerne i undersøkelsen kan tenkes å kommentere om bildene virker ekte eller troverdige. Samtlige bilder er kontekstualisert, og samtlige har høy grad av naturalistisk koding. De har tydelige bakgrunner og viser mennesker og motiv i en tydelig kontekst (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 158). Samtlige bilder har derfor høy modalitet og fremstår derfor som ekte og troverdige. Men bildene

viser bare den ene verdenen teksten handler om. Alle bildene er tatt i Syria, og ingen av bildene viser virkeligheten på Sagene. Det gjør at leseren bare kan kontrollere dokumentasjonen av den ene av de to verdenene, og ikke den andre.

Samlet bidrar de fem bildene til å konstruere et virkelighetsbilde av Syria som krigsherjet, delvis uten håp og et sted der kjærlighet knuses av krig. Samtidig er håpet Jumma, gutten som til tross for krigsherjingene får moderne behandling.

5.3 Interaksjon – relasjoner i teksten

Representasjonene av nordmenn på den ene siden og syrere på den andre kan også få konsekvenser for den mellompersonlige metafunksjonen. Deltakerne kan tenkes å kommentere hvordan teksten konstruerer en nærhet til Jumma og avstand til Sagene, selv om det geografisk og kulturelt kunne vært motsatt.

5.3.1 Aktører i teksten og stemmer i teksten

Raddum og Veum skiller mellom aktører i teksten og stemmer i teksten (Raddum & Veum, 2006, s. 142). Hvordan aktørene fremstilles, har betydning også for de relasjonene som konstrueres i teksten og mellom teksten og leseren.

Teksten beskriver først 12 år gamle Jumma. Han er den eneste aktøren i teksten som beskrives med egennavn, i tillegg til den avdøde lillebroren hans, Omar, og den amerikanske filosofen John Rawls, hvis tankeeksperiment forfatteren refererer til. Jumma blir på denne måten individualisert (Machin & Mayr, 2012, s. 81). En slik individualisering bidrar til å skape en relasjon mellom aktøren i teksten og mottaker av teksten, og fornavn inviterer dessuten til en nærere relasjon enn etternavn. Ved at disse to barna er omtalt med navn, skapes en relasjon mellom dem og leseren. Menneskene på Sagene er ikke omtalt med navn, og det konstrueres dermed en distanse mellom disse og leseren. Mens bruk av navn skaper sympati med den ene aktøren, Jumma, kan kollektiviseringen av menneskene på Sagene vekke antipati og avstand.

De omtalte aktørene i Syria er i tillegg omtalt i bestemt form (se tabell 10). Når Jummas familie omtales som «familien», fremfor «en familie», oppstår en individualisering. Det skaper større grad av identifikasjon og dermed nærhet til det som geografisk og kulturelt er fremmed for mottakeren.

Substantiv (mennesker), Syria	Substantiv (mennesker), Sagene	Substantiv (mennesker) uten geografisk tilknytning
Jumma Lillebroren Omar Fysioterapeuten Familien Barna	Menneskene En kvinne To barn Tenåringer Et par Et barn Mannen En jente En venninnegjeng Folkene Voksne på sykkel Barn på sykkel	Soldaten Hjelparbeideren Journalisten John Rawls

Tabell 10 Substantiv (mennesker) i teksten «Mellom Syria og Sagene».

Tabell 10 viser at kun 3 av 12 beskrivelser av menneskene på Sagene omtalt i bestemt form. Ubestemt form konstruerer enda større grad av avstand enn bestemt form og bidrar til at aktørene her fremmedgjøres og kollektiviseres. En slik kollektivisering gjør disse aktørene til generiske eksempler på en gruppe mennesker, eller en type mennesker (Machin & Mayr, 2012, s. 80). Til tross for at de tre aktørene som er angitt uten geografisk tilknytning, er omtalt i bestemt form, fremstår også de som generiske eksempler på ulike grupper mennesker: «Soldaten som sover som et barn ved frontlinjen, men plages av mareritt hjemme, vet det. (...) Journalisten som drikker vin som om det var vann når reisen er over, vet det. Og jeg vet det» (Solberg, 2017). På denne måten brukes de generiske eksemplene på å underbygge tekstskeerens følelse av dette vonde ved å komme hjem, fordi hun ikke er den eneste som føler det på denne måten.

Også hvilke aktører som kommer til orde i teksten, påvirker relasjonskonstruksjonen mellom aktørene i teksten og adressaten (Raddum & Veum, 2006, s. 137). Tekstskeer kommer til orde gjennom hele teksten. Det er hennes beretning fra Syria og Sagene det handler om. Når tekstskeer deler personlige erfaringer, konstrueres en relasjon mellom henne og adressat. Det er derfor naturlig at leseren kunne identifisere seg med henne eller føle nærhet til henne. Jumma kommer også til orde i teksten. Han blir intervjuet av tekstskeer og forteller at han ønsker å kunne sykle igjen. At han får en direkte stemme, bidrar til å konstruere en relasjon mellom ham og adressaten. At han i tillegg forteller at han ønsker seg noe som de aller fleste barn i Norge tar for gitt – muligheten til å kunne sykle – bidrar også til at leseren vil kunne føle sympati med ham, noe som igjen styrker relasjonen mellom ham og leseren.

Menneskene på Sagene kommer ikke til orde i teksten. Leseren får ikke vite noe om deres liv, følelser eller erfaringer. Derimot skinner forfatterens holdning til disse menneskene tydelig gjennom teksten og påvirker leserens relasjon til dem. Når disse aktørene beskrives utenfra, med materielle prosesser som beskrevet i pkt. 5.2.2, skapes en avstand mellom dem og leser. Hvilke aktører som kommer til orde og hvilke som ikke gjør det, bidrar med andre ord til at det konstrueres en nærhet til Jumma i Syria og en avstand til menneskene på Sagene. På denne måten bidrar også måten aktørene kommer til orde eller ikke til orde på, til å opprettholde konstruksjonen av «vi og de andre», jfr. pkt. 5.2.1.

5.3.2 Kommunikativ handling

Språkhandlingene i verbalteksten er gjennomgående konstativer (Veum & Skovholt, 2014, s. 85). Verbalteksten består i hovedsak av tekstforfatterens påstander om sin egen reise til Syria og tilbakekomsten etterpå. Tekstskaperen inntar en givende rolle ved at hun tilbyr informasjon om sine opplevelser. Det finnes også fire spørsmål i verbalteksten. To av disse er sitater fra et intervju med Jumma, og klassifiseres derfor ikke som direktiver, fordi spørsmålene ikke oppfordrer eller spør leseren om noe. De to siste spørsmålene er derimot retoriske spørsmål: «Vet de det, menneskene på bordene rundt meg, at man aldri kan ta slikt for gitt?» og «Alle disse folkene, vet de hvor heldige de er?» (Solberg, 2017). Disse spørsmålene stilles ikke direkte til leseren, men oppfordrer likevel leseren til å svare på spørsmålet og kanskje tenke over egen situasjon. Disse retoriske spørsmålene er derfor indirekte direktiver. Teksten avsluttes med en kommissiv: «Jeg lover meg selv at jeg skal sende en sykkel til Aleppo» (Solberg, 2017). Tekstforfatteren ytrer et løfte om å sende en sykkel til Aleppo. Indirekte kan imidlertid denne lovnaden tolkes som en oppfordring til leseren om å gjøre noe med den situasjonen som utspiller seg i Syria.

Det er også relevant å undersøke hvilke bildehandlinger som foregår i den sammensatte teksten. I fire av bildene i teksten er mennesker avbildet. I bilde 1 har aktøren, artikkelforfatteren, ikke blikkontakt med betrakteren. Hun inntar dermed en givende rolle og gir leseren mulighet til å betrakte situasjonen. Kvinnen er presentert i halvtotal. Dermed etableres en nøytral relasjon mellom kvinnen og leseren. Dette forsterkes av at et nøytralt kameraperspektiv og at aktøren er fremstilt fra siden. På denne måten innledes artikkelen med en nøytral relasjon mellom artikkelforfatteren og leseren.

På bilde 2 får leseren en annen betrakterposisjon. Bildet er overvinklet, og det konstrueres på denne måten en relasjon der leseren har makt over de aktørene i bildet – Jumma og

fysioterapeuten (Björkvall, 2009, s. 49). At Jumma er avbildet i totalutsnitt, bidrar til å konstruere avstand mellom ham og leseren. Samtidig er Jumma, i tillegg til artikkelforfatteren, den eneste som er avbildet forfra og som får et ansikt i korrespondentbrevet. Det bidrar til at det konstrueres en personlig relasjon mellom ham og leseren. Siden ingen av menneskene på Sagene er avbildet, konstrueres fravær av relasjon mellom dem og leseren.

I bilde 3 har artikkelforfatteren blikkontakt med leseren, og hun inntar derfor en krevende rolle. Her krever hun oppmerksomhet fra mottakeren. At hun er utstyrt i full krigsmundur, forsterker kravet om oppmerksomhet. Hun krever at vi lytter til henne og budskapet hennes. Siden hun er avbildet i totalutsnitt, etableres ingen nær relasjon. Perspektivet er nøytralt, men fremtoningen hennes, og det at hun ser ut til å gå rett mot kameraet, gir henne likevel makt over leseren. At hun står midt i krigssonen, gir henne troverdighet og styrker kravet om oppmerksomhet.

Menneskene i bilde 4 er avbildet i ultratotal. Det konstruerer avstand mellom aktørene og leseren, noe som forsterkes av at de er avbildet bakfra. I dette bildet er også fargebruken relevant for den relasjonen som skapes mellom dem og leseren. Fargen på klærne til de fire menneskene står i kontrast til de grå og fargeløse omgivelsene. På den ene siden kan de stereotypiske rosa og blå fargene skape en nærhet mellom leseren og de to barna, fordi de gjennom fargene virker like typisk norske barn. Samtidig skaper de dramatiske omgivelsene avstand mellom leseren og aktørene i bildet, fordi krigsruiner er fjernt fra leserens egen hverdag. Det kan bidra til at leseren føler sympati med menneskene, spesielt de to barna, fordi de fremstår som barn som ligner norske barn, men som befinner seg i en forferdelig situasjon.

De fire bildene som har mennesker som aktører, bidrar samlet til å skape en relasjon først og fremst mellom artikkelforfatteren fordi Kristin Solberg er avbildet forfra, i halvtotal og inntar en krevende rolle. Men bildene konstruerer også en relasjon mellom leseren og aktørene som representerer syrere fordi disse er avbildet, mens aktørene på Sagene ikke er det. Jumma er den eneste utenom artikkelforfatteren som får et ansikt gjennom visuell fremstilling.

Alle de fem bildene er fra Syria. Leserens får bli med journalisten på en visuell reise til Syria, mens han må lage bildene fra Sagene i eget hode. Menneskene på Sagene er ikke avbildet, og glansbildet journalisten tegner, får derfor ingen motstand. Et bilde herfra ville kanskje vist mennesker som ikke bare ler og er glade. Det kunne kanskje vist alvorlige mennesker, ensomme mennesker, mennesker med ulik hudfarge og religiøst betinget påkledning, eller kanskje en tigger eller andre som av ulike årsaker ikke ville kjenne seg igjen i Solbergs beskrivelser. På denne måten underbygges konstruksjonen av nærhet til Syria og avstand til Sagene, og at de to virkelighetene

kanskje er enda lengre fra hverandre enn de ville vært dersom journalisten hadde inkludert bilder også fra Sagene.

Ved å undersøke hvilken sosial handling teksten som helhet utfører, ser vi på den kommunikative handlingen (Björkvall, 2009, s. 38). Den kommunikative handlingen kan fortelle hva hensikten med teksten er. Selv om verbalteksten i hovedsak består av konstateringer og dermed ikke krever mye av leseren, kan budskapet i teksten oppfattes som en oppfordring – en direktiv – om å bry seg om denne andre verdenen og de lidelsene menneskene der går gjennom. Det er lett å tolke at teksten ikke har som formål kun å informere om situasjonen, men å oppfordre leseren til å gjøre det man kan, eller i det minste å bry seg om situasjonen i Syria. Når tekstskaperen skriver at hun lover seg selv å sende en sykkel til Aleppo, kan dette tolkes som en oppfordring til å tenke at en liten ofring for «oss» kan bety en enorm forskjell for «dem». Den kommunikative handlingen kan derfor sies å være en oppfordring til leseren.

5.3.3 Verdier og ideologi i teksten

Å oppfordre til å bry seg om andre kan sies å representere humanistiske verdier, som handler om at hvert enkelt menneske har egenverdi bare i kraft av å være et menneske. Rettferdighet og likhet er verdier som verdsettes innenfor humanismen. Gjennom sin kommunikative handling kan teksten sies å fremme disse verdiene. Humanisme er ikke knyttet til en bestemt religion, men budskapet om å behandle din neste som du selv ønsker å bli behandlet, er vesentlig både i humanismen og i flere religioner, som jødedom, kristendom og islam. Humanismen er heller ikke knyttet til en bestemt politisk retning, men forbindes likevel gjerne med venstresiden i det norske politiske landskapet. Sett i sammenheng med kulturkonteksten som omgir teksten, kan det trekkes linjer til de venstreorienterte partiene i Norge. Krigen i Syria og urolighetene i Midtøsten har i løpet av det siste tiåret preget den politiske debatten, og et gjentakende tema har vært hvorvidt Norge skal ta imot flyktninger fra disse områdene, og i så fall hvor mange. Et generelt trekk har vært at venstresiden ønsker flere flyktninger enn høyresiden gjør, som heller ønsker å gjøre hjelpetiltak i nærområdene. Teksten «Mellom Syria og Sagene» tar ikke stilling til denne problemstillingen, men de underliggende verdiene kan likevel sies å ligge nærmere venstresiden enn høyresiden i norsk politikk, siden ordskiftet i denne debatten knyttes til nettopp det å bry seg om og hjelpe mennesker i og fra krigsområder.

5.4 Komposisjon

Komposisjon handler om hvordan måten elementer i en sammensatt tekst er satt sammen på (Maagerø & Torrez, 2015, s. 12). Den sammensatte medieteksten består i tillegg til verbalteksten av fem fotografier. Det er derfor relevant å undersøke hvordan fotografiene i seg selv er komponert. Videre vil jeg undersøke på hvilken måte bildene utvider eller utdyper verbalteksten.

5.4.1 Komposisjon i fotografiene

Leserens interesse samles om det som får en fremtredende plass og visuell tyngde i den sammensatte teksten. Et objekt eller en person som er plassert i forgrunnen i et bilde, vil få større oppmerksomhet enn det som er plassert i bakgrunnen. I bilde 1 og 3 er artikkelforfatteren plassert i forgrunnen. Det forsterker inntrykket av at leseren må lytte til henne, fordi hun er viktig. I bilde 3 er hun i tillegg plassert i senter, og dette forsterker kravet om oppmerksomhet. I bilde 2 og 4 er menneskene plassert i senter, men med et mindre nært utsnitt enn de to førstnevnte. Dette bidrar til å vise leseren at syrerne er viktige. Siden ingen mennesker på Sagene er avbildet, blir syrerne tillagt mer vekt og fremstår derfor som mer relevante enn nordmennene på Sagene.

5.4.2 Utviding og utdyping

Det er også interessant å undersøke hvordan bildene og verbalteksten utvider eller utdyper hverandre (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 44). Her er det relevant å se på hvordan bildetekstene og bildene korrelerer, men også bildene og verbalteksten for øvrig. I bilde 1 utdyper bildeteksten bildet. Bildet viser korrespondenten som sitter på et fortau i en bombet by, og bildeteksten utdyper med artikkelforfatterens sanseopplevelser og stedsangivelse. Bildets konnotative nivå utvider imidlertid verbalteksten ved at det viser ensomheten og resignasjonen korrespondenten opplever i kjølvannet av en krigshendelse. Bildeteksten til bilde 2 utvider bildet. Mens bildet viser Jumma som får fysikalsk behandling, forteller bildeteksten noe annet. Den forteller om Jummas ønske om å få sykle igjen. Samtidig utdyper bildet verbalteksten for øvrig. Bildet gir hovedpersonen i korrespondentbrevet et ansikt og viser hvordan behandlingsforholdene er for den syriske gutten. Bildeteksten utdyper bilde 3. Her vises tekstforfatteren utstyrt i full krigsmundur, mens verbalteksten utdyper meningspotensialet med beskrivelser av Solbergs opplevelser samt tids- og stedsangivelse. I bilde 4 utvider bildeteksten fotografiet. Her vises mennesker som går gjennom gatene i en krigsherjet by, mens bildeteksten utdyper med å fortelle at situasjonen for mennesker i

krig er at de fanges i den og at artikkelforfatteren er privilegert som kan forlate den. Teksten utvider meningspotensialet til å handle om selve budskapet i teksten. I bilde 5 utdypes meningen i fotografiet i bildeteksten ved at den forteller det samme som bildet viser.

5.4.3 Modal affordans

Til slutt er det relevant å kommentere hvordan ulike modaliteter har ulike fortrinn og begrensninger – eller modal affordans (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 24). Bildene i teksten viser ødeleggelsene på en måte som leseren vanskelig kan forestille seg. Assosiasjonene som skapes når leseren får se friske roser og brudeslør støvet ned i betongrester og avrevet armeringsjern, er sterke. Journalistens krigsmundur får frem alvoret i situasjonen på en måte som overgår det journalisten selv kan forklare med ord. Samtidig er verbalteksten godt egnet til å få frem kontrastene i situasjonen, som for eksempel i ingressen: «Fra fare til ufare, fra stanken av lik til lukten av middag – det er ikke lett å gå ut av en krig og inn i en fred» (Solberg, 2017). Mens bildene tegner et bilde av de enorme og altomfattende ødeleggelsene i Syria, viser verbalteksten journalistens tanker og vanskelige følelser rundt den vanskelige delen av jobben hennes: å pendle mellom krig og fred.

5.5 Oppsummering av analysen

Deltakerne kan tenkes å stoppe opp ved ulike elementer i teksten. For det første kan de tenkes å kommentere konteksten. Med utgangspunkt i Michael Hallidays inndeling i kultur- og situasjonskontekst kan konteksten innebære både de kulturelle rammene rundt teksten, altså krigen i Syria og freden på Sagene samt de situasjonsspesifikke rammene, som temaet i teksten, forholdet mellom korrespondenten og mottaker, og at saken er publisert på NRK UriX' nettsider. Videre kan det tenkes at deltakerne kommenterer de to kontrasterende virkelighetsbildene i teksten. Hvordan Syria beskrives med negativt ladde ord som død, stanken av lik og ruiner, og hvordan Norge beskrives med positivt ladde ord som fred, lukten av middag og hoppende lette og bekymringsløse mennesker er relevante observasjoner for deltakerne. Ordvalg, fremstilling av aktører i teksten og bildebruk bidrar til å konstruere et virkelighetsbilde av to ulike og, for hverandre, fremmede verdener. Det kan også være aktuelt for deltakerne å kommentere relasjonene i teksten. Måten aktørene i teksten beskrives på, kan bidra til at deltakerne føler nærhet eller avstand til enten tekstskaper, Jumma eller menneskene på Sagene. De kan også tenkes

å kommentere menneskene som er avbildet og hvordan de er presentert. De kan også tenkes å kommentere hvilken kommunikativ handling som foregår i teksten ved å fortelle hva de mener er hensikten med teksten og hva korrespondenten vil oppnå. I denne sammenheng er humanistiske verdier et mulig tema. Kanskje kan de også kommentere hvordan bildene er komponert, eller hvordan verbaltekst og fotografier utvider eller utfyller hverandre.

Som presisert tidligere i oppgaven er analysen kun en veiledning til hva deltakerne kan tenkes å stoppe opp ved. Begrepene som brukes i analysen er ikke nødvendigvis pensum i skolen, og det kan ikke forventes at deltakerne skal gjøre de samme funnene. Analysen er derfor ingen fasit og det kan tenkes at deltakerne gjør andre funn enn det jeg har gjort.

6 Analysetrinn 2 – intervju med deltakere

I dette kapittelet vil jeg presentere min analyse av intervjuene med de fire deltakerne, som har fått de fiktive navnene Kaja, Emma, Helle og Ole. Først gjør jeg rede for hva deltakerne selv mener kritisk lesing er og hvilken opplæring de mener å ha fått i kritisk lesing. Deretter undersøker jeg hvordan deltakerne forstår den utdelte teksten med og uten hjelpespørsmål. Denne delen av analysen deler jeg inn i Janks' kategorier makt, tilgang og mangfold. Til slutt undersøker jeg hvilken nytte deltakerne opplever at de har av hjelpespørsmålene.

6.1 Deltakernes oppfatning av hva kritisk lesing er

Før deltakerne får lese teksten «Mellom Syria og Sagene», blir de spurt om hva de selv legger i begrepet kritisk lesing. Kaja oppgir at det å lese kritisk innebærer alltid å stille spørsmål til tekstene man leser og ikke «ta alt for god fisk». Hun sier at hun legger vekt på hvem som har skrevet teksten, om teksten er subjektiv eller objektiv og om den er faktabasert eller følelsesladd: «Hvis den er veldig preget av følelser og liksom skal appellere, kan det være litt sketchy». Hun oppgir videre at hun legger vekt på virkemidler som er brukt og hva teksten handler om.

Helle oppgir at hun legger vekt på kildekritikk når hun leser kritisk, men også på innholdet i tekstene: «Det kommer litt an på hva jeg leser, men om [avsenderne] er flinke til å oppgi kilder, at de har gode holdbare argumenter». Hun kommenterer også at hun legger merke til om nettsiden hun er på, ser proff ut, og at siden er kjent, som NDLA og Store norske leksikon.

Emma oppgir også at kritisk lesing handler om «å ikke ta alt for god fisk», og å være bevisst på kilden i tekst:

Det er at man liksom tenker litt gjennom hvem som har skrevet teksten, da. Særlig kanskje avisartikler, blogginnlegg og litt sånn, siden bloggere promoterer for et produkt eller noe sånt, og sier at jeg elsker det produktet og sånn, så er det kanskje ikke ... eller fordi produsenten har sagt at det er det de skal si, at de har fått manus på forhånd, ikke sant. Sånn at du liksom leser sånne typer tekster som kommer fra blogginnlegg og sånne uprofesjonelle folk med litt kritisk blikk, ikke tar alt for god fisk. Ja, og kanskje du må også se litt på når det ble skrevet, fordi mye kan ha endret seg i løpet av tiden.

Emma sier med andre ord at hun vektlegger hvem som har skrevet teksten og når den er skrevet når hun vurderer kilden. Hun trekker også frem avisartikler når hun får spørsmål om hvilke tekster hun typisk er kritisk til:

Avisartikler, kanskje særlig med det coronavirusgreiene nå, ikke sant, fordi media skal jo blåse det opp for å få mest mulig klikk så de tjener mest mulig penger på det. Så når de skriver at vi kommer til å dø snart, så er det litt, ja, du skjønner jo at det er ganske sånne overdrivelser, og at de store, skumle overskriftene er jo der for at folk skal klikke seg inn på dem så mediene skal tjene penger, og når du kommer til artikkelen er det sånn, det var ikke så ille likevel. Men det er jo mange som tar helt av på grunn av det der, fordi de er jo ikke så kritiske til artiklene, da.

Emma sier videre at kritisk lesing også innebærer å legge merke til hvordan teksten er skrevet og hvem som er mottaker av teksten. Hun oppgir med andre ord at hun er kritisk til både kilde og innhold.

Ole mener også at kritisk lesing handler om å være bevisst på kilden og hva formålet med teksten er: «For meg betyr det å vite hvem som er avsender, ja, bakgrunnen for det de skriver, formålet med ... om det er en artikkel, eller hva det enn er, hva som er formålet til avsender. Og hvilke kilder avsender er, om avsenderen i seg selv er troverdig, kanskje.» Når han skal utdype hva han legger vekt på når han skal lese kritisk, oppgir også han at det handler om «å ikke ta alt for god fisk». Han sier videre at han legger vekt på å vurdere om det han leser, er sant:

Det er ingen garanti for at det folk skriver, er sant, så du må.. alt det du leser, må du være kritisk til om er riktig, da, særlig nå i disse tider hvor det er mye informasjon som kommer ut, da må du være, hva skal jeg si, klar over hvem som er avsender, for eksempel. Det er veldig mange nettsteder som publiser masse om coronavirus, for eksempel, så da ... hvem av de nettstedene som faktisk er troverdig da, som har, ja ... som man kan stole på. Det er ofte, ja, hvis man skal kjøpe noe på nettet for eksempel, ja, det blir en annen situasjon da, men det er ofte at ja, på nettsteder så kan det være veldig dårlig oversettelse, for eksempel, så du kan se litt på språket, om det er bra skrevet og sånne ting.

Ole mener med andre ord at kritisk lesing handler om å vurdere kilden eller nettsiden han skal bruke til å finne informasjon eller handle varer på.

Oppsummert kan vi si at de fire deltakerne er opptatt av kildekritikk som essensen i kritisk lesing. Kildekritikk oppgir de å innebære å sjekke hvem avsender av teksten er, tidspunktet teksten er publisert på og hvem som er mottaker av teksten. Tre av deltakerne beskriver kritisk lesing som «å ikke ta alt for god fisk». Tekstens troverdighet er viktig for alle deltakerne. Emma og Ole kommer også inn på at kritisk lesing handler om å vurdere innholdet i en tekst, enten i form av holdbarheten i argumentasjonen eller hensikten med teksten.

6.2 Deltakernes oppfatning av egen opplæring i kritisk lesing

Deltakerne får spørsmål om hvilken opplæring de selv oppfatter at de har fått i kritisk lesing. Kaja, Emma og Helle oppgir alle at de har fått kurs i kildekritikk på VG1 på videregående. Kaja sier at hun i tillegg fikk det på ungdomsskolen. Hun sier hun er vant til å lese artikler og forskningsartikler hun leser i forbindelse med egen oppgaveskriving, kritisk på skolen.

Helle sier at hun konstant blir minnet på å være «litt kritisk» av lærerne, men at hun ikke har fått opplæring i hvordan hun skal være det utover kurset i kildekritikk på VG1. På skolen er hun vant til å lese fagartikler og nettsider kritisk.

Emma mener opplæringen hun har fått i kritisk lesing, handler om å være kritisk til hvem som har skrevet teksten og når den ble skrevet. I hovedsak mener hun opplæringen har vært knyttet til arbeid med egne tekster: «Da går det jo på (...) hvem som har skrevet teksten, når den ble skrevet og sånn. Gjerne ikke bruke Wikipedia, ikke sant, for der kan hvem som helst skrive og sånn, og heller bruke Store norske leksikon og sånne sider som man vet er på en måte laget av seriøse organisasjoner.» Emma oppgir at hun er vant til å lese avisartikler kritisk.

Ole mener han har fått lite opplæring i kritisk lesing:

Den [opplæringen] vil jeg si ikke er så veldig bra, egentlig, eller jeg føler det å, hva skal jeg si, lese kritisk er veldig sånn, det er noe alle liksom bør vite da, lese kritisk, ha kritisk holdning til det man leser og sånn, men jeg føler selve opplæringen i det (...) kunne vært mer gjennomgående og bedre enn det den er, for vi snakker veldig mye om det, at vi må være kritiske når vi leser, men jeg tror det er færre som faktisk vet hva det innebærer enn det det ser ut som, da. Jeg føler det burde vært mer om det.

Ole peker med andre ord på at lærerne snakker om at elevene skal være kritiske, men at mange ikke helt vet hva det innebærer å være kritisk. Han trekker frem historie som et fag det er aktuelt å øve på å være kritisk:

Da er det viktig å være kritisk til det man leser, fordi det er jo mye som står som ikke nødvendigvis er riktig, tall som antall døde, sånne ting, tall og sånn. Jeg tenker rundt andre verdenskrig og sånne ting, interessant for en lærer for eksempel å se på én kilde som er troverdig, og én kilde som kanskje ikke nødvendigvis er det, og holdt på si, vise det for klassen, da, at vi tar tall for god fisk, selv om det kanskje ikke er sant, så (...) sammenligne en troverdig kilde og en ikke troverdig kilde om det samme tema, og så se på forskjellene og se på hva som gjør at den ene er troverdig og den andre ikke er det.

Ole synes det er vanskelig å oppgi hvilken opplæring han har fått i kritisk lesing: «Vi har vel gått noe gjennom det i norsken, tenker jeg, men jeg føler det har vært sånn ... hva skal jeg si, ymse. Nå er det jo lett for meg som elev å bare kritisere, da, men det er mulig vi har gått gjennom mer enn det jeg

har gitt inntrykk av nå.» Han mener også at han har fått noe opplæring i kritisk lesing i historiefaget: «I historie, foran i boka, så står det mye om sekundærkilder og kanskje noe om kritisk lesing, men det vel mest kilder det går på, så jeg har ikke.. jeg kan ikke huske noe særlig timer vi har hatt om kildekritikk og lese kritisk sånn spesifikt.» Da Ole får spørsmål om hvilke typer tekster han er vant til å lese kritisk på skolen, svarer han:

Jeg anser jo lærebøkene som troverdige, da. Så sånn sett tar jeg jo det meste jeg leser på skolen, i lærebøkene, for å være, hva skal jeg si, *innafor*, da. At informasjonen jeg leser i norsk boka, for eksempel, er jeg ikke så veldig kritisk til. (...) Det er mer når jeg skal lese selv, eller finne andre kilder når jeg skal gjøre skriveoppgaver eller en innlevering eller noe sånt, da bruker jeg ... kanskje ... når jeg selv må finne kilder på nettet, være mer kritisk da.

Forsker: Tenker du når du skal skrive tekster selv?

Ole: Ja. Fagtekster og ... jeg skal liksom undersøke et tema, og sånn ... finne riktig tall ... de sidene jeg bruker, faktisk er troverdig, ja.

I likhet med Emma og Kaja oppgir Ole med andre ord at den kritiske lesingen i stor grad har vært knyttet til arbeidet med å vurdere kilder i forbindelse med egen tekstproduksjon på skolen.

6.3 Analysekategori: makt

Dimensjonen *makt* i Hilary Janks' syntesemodell blir spesielt knyttet til å undersøke sammenhengen mellom språk og makt (Janks, 2010, s. 24). Å forstå hvilken sammenheng teksten er blitt til i, er viktig for å kunne avdekke maktforhold i teksten. Innenfor denne analysekategorien legger jeg vekt på deltakernes forståelse av konteksten. Med utgangspunkt i Michael Hallidays inndeling i situasjonskontekstens felt, relasjon og mediering (Berge, 1998, s. 25), undersøker jeg hvordan deltakerne forstår hvilken kommunikativ handling som foregår, hvilke relasjoner som blir konstruert i teksten og hvilket medium teksten er publisert på. Etter at deltakerne har lest teksten én gang og samtalt om teksten, får de utdelt sju hjelpespørsmål og blir bedt om å lese teksten en gang til. Tre av spørsmålene er relevante for analysekategorien makt:

1. Hvilken kontekst vil du si at teksten er blitt til i?
2. Hva kan du si om avsender og mottaker i teksten?
3. Hvilke personer i teksten føler du nærhet til, og hvorfor?

Jeg tar først for meg deltakernes forståelse av konteksten uten at de får hjelpespørsmål, og deretter hvilken forståelse de har av konteksten etter at de får hjelpespørsmål.

6.3.1 Felt – uten hjelpespørsmål

I intervjuet får deltakerne først lese teksten med lesebestillingen «les med kritisk blikk». De får ingen informasjon om teksten eller konteksten, og ingen beskjed om hva de skal legge vekt på. I denne lesefasen er Emma opptatt av hvordan teksten appellerer til mottakerens følelser. Hun stopper opp i leseprosessen og sier:

Jeg tenker litt på hva som er hensikten med teksten, fordi hun tar opp det med at det ligger en skolebok der, i ruinene i Aleppo, med alfabetet skrevet med barnehånd, (...) akkurat når det gjelder krig og barn, så er man jo litt følsomme. (...) hun prøver jo på en måte og sanke litt sympati. (...) Det virker jo som at hensikten er å gjøre oss enda mer oppmerksom på de store forskjellene, og hun sier jo selv at hun vil sende en sykkel til Aleppo, liksom, at sånne småting man kan gjøre kan utgjøre en stor glede for dem der nede.

Da Emma kommenterer hensikten med teksten, er hun inne på hvilken kommunikativ handling som foregår i teksten. Hun sier hun tror journalisten vil opplyse leseren om de store forskjellene mellom situasjonen i Norge og i Syria, og at vi i Norge kan bidra med enkle ting, som for eksempel å sende sykler til Aleppo i stedet for å kaste dem når vi ikke trenger dem lenger. Hun kommenterer: «Når jeg leste, så jeg hovedsakelig på hva budskapet var, hva er det hun prøver å fortelle oss, og da peker hun på forskjellige kontraster. Det er kontraster gjennom hele teksten, ikke sant, som på en måte skulle symbolisere forskjellen på Syria og Sagene». Her kommer Emma inn på måten nordmenn og syrere blir representert på, og at tekstskaperen bruker kontraster til å få frem budskapet i teksten.

Ole kommenterer også hensikten med teksten:

Det var liksom akkurat sånn hun følte da hun landet i Oslo og så videre og så videre, så fantastisk vi hadde det i Norge, og hvor jævlig de har det i Syria. Ehm. Ja, på en måte synes jeg det er bra hun skriver så personlig, fordi vi i Norge får en tankevekker, da, at vi i Norge verdsetter det vi har og tenker på at vi har det så mye bedre enn alle andre, eller ikke alle andre, men de, da. (...) Ja, får jo leseren til å tenke at, det er jo en grunn til at hun gjorde det, det har gått inn på hun, på en måte. (...) jeg blir ikke så glad når jeg sitter her og har det så bra som jeg har det. Det er tydelig at det er det hun ønsker å få fram, da.

Her definerer Ole det han oppfatter som budskapet i teksten: At nordmenn har det uforskammet bra, mens mennesker i Syria ikke har det. Ole kommenterer den kommunikative handlingen i teksten som en tankevekker eller en oppfordring til leseren om å åpne øynene for hvor godt det er å bo i Norge og hvor vanskelig situasjonen er i Syria, og hvor stor kontrasten er mellom de to stedene.

Kaja og Helle kommenterer ikke hva de tror er hensikten med teksten, og heller ikke de kulturelle rammene rundt teksten.

6.3.2 Relasjon – uten hjelpespørsmål

Å forstå hvilket forhold det er mellom tekstskaper og adressat, og hvilke relasjoner som oppstår mellom aktørene i teksten og teksten og leseren, er relevant for å forstå hvordan tekster har makt til å påvirke.

Kaja oppgir før hun leser teksten at hun legger vekt på kilden når hun skal vurdere en tekst kritisk. Når hun leser teksten uten hjelpespørsmål, synes hun imidlertid det er vanskelig å være kritisk til teksten. Hun sier: «Det er en veldig godt skrevet artikkel, så jeg stoler på det hun sier. Det er jo litt sånn at man føler veldig med dem man leser om. Jeg føler ikke at jeg er noe kritisk til det hun sier». Artikkelforfatteren har med andre ord tillit hos Kaja. For Kaja vekker den tekstlige kvaliteten tillit.

Helle er også opptatt av kildekritikk før hun leser. Etter å ha lest teksten første gang oppgir hun at siden teksten er publisert på nettsiden til NRK, er den i utgangspunktet troverdig. Hun legger lite vekt på hvem artikkelforfatteren er, eller hvilken rolle hun har. Hun kommenterer imidlertid at teksten ikke har kildehenvisninger: «Og så snakker hun om en amerikansk filosof, og da forteller hun bare hva han sier og viser ikke til noen kilder i det hele tatt. Så jeg ville vært ganske kritisk til den teksten her, fordi vi ikke vet om den er sann eller ikke.» Helle mener med andre ord at avsenderen NRK er troverdig, men at teksten er mindre troverdig fordi den ikke har kildehenvisninger.

Emma er også opptatt av hvorvidt teksten er troverdig eller ikke. Underveis i leseprosessen kommenterer hun at teksten er troverdig, både på grunn av NRK som avsender og fordi korrespondenten selv har vært i Aleppo: «Det virker jo som en veldig (...) troverdig tekst. For hun har jo vært der selv, ikke sant. (...) hun sier jeg opplevde *det*, og hun har jo med seg egne bilder som på en måte viser at hun har vært der. (...) Jeg tenker at NRK er en veldig troverdig kilde.»

Ole synes det er vanskelig å være kritisk til teksten, og han mener avsender er troverdig: «Å lese det kritisk (...) jeg ble mer opptatt av hva hun skrev enn om jeg kunne ta det for god fisk, men det regner jeg jo med.» Ole sier deretter at han har stor tillit til NRK som avsender. Ole kommenterer også korrespondentens rolle i teksten. På spørsmål om hva han la vekt på underveis i lesingen, svarer han: «Jeg la litt vekt på hvilken rolle hun representerte her, da, hva er det hun prøver å fortelle, på en måte. Om det hun forteller, er, hva skal jeg si, riktig, da, eller ... om det er noe jeg kan ta for god fisk.» Han legger med andre ord vekt på tekstens troverdighet, om han kan stole på at innholdet er sant. Ole er i tillegg oppmerksom på hvordan han lar seg berøre av det teksten formidler:

Hun skriver liksom akkurat det hun ser her og så og referer til hva hun har sett i Syria. Det går jo litt inn på meg, da. (...) hun har jo selvfølgelig et ønske her om å ... hva skal jeg si, gjøre kontrastene store, det tror jeg jo, (...) jeg tror jo at hun føler at det er som det er, hun har jo, hun skal jo, som en korrespondent ... hennes jobb er jo å beskrive situasjonen, da, og det gjør hun jo, og det er, hva skal jeg si, sterke ord, og det er det hun hvordan hun oppfatter det, og det er jo, hva skal jeg si, rørende, da.

Ole blir med andre ord følelsesmessig berørt av teksten han har lest. På denne måten setter han ord på en følelsesmessig relasjon som oppstår mellom ham og aktørene i teksten, Jumma og tekstskaper Kristin Solberg.

6.3.3 Mediering – uten hjelpespørsmål

På hvilket tidspunkt og medium teksten er publisert, er også relevant for forståelsen av konteksten. Helle synes det er relevant å stille spørsmål ved tidspunktet teksten er publisert på, men utdyper ikke kommentaren. Hun kommenterer at teksten er publisert av NRK: «Når du sendte meg den først, så jeg at den er fra NRK, og da fikk jeg litt sånn, okay, det er ganske troverdig, fordi den kommer fra NRK». Emma kommenterer at teksten er mer enn to år gammel, og at det derfor ikke er sikkert at situasjonen er den samme i dag som da teksten ble skrevet. Også Ole poengterer at artikkelen er mer enn to år gammel:

Det er viktig å tenke på at det er ikke er opplevelser fra i dag. Situasjonen behøver ikke være den samme i dag som for tre år siden. Selv om situasjonen i Midtøsten er ikke spesielt god nå, heller. Så det er viktig å ta med i betraktningen at den beskriver situasjonen sommeren 2017, da.

Ole nevner her bakteppet for at teksten ble skrevet – situasjonen i Midtøsten og Syria i 2017.

6.3.4 Felt – med hjelpespørsmål

Etter å ha lest teksten én gang, får deltakerne utdelt hjelpespørsmål og blir bedt om å lese teksten en gang til. Det er relevant å undersøke hvordan deltakerne forstår feltet når de får hjelpespørsmål.

Kaja kommenterer at konteksten er viktig, men sier ikke noe videre om den. Emma og Helle spør hva som menes med kontekst, og får en enkel forklaring på det. Emma kommenterer kulturkonteksten: «Så jeg ville kanskje trodd det med konteksten, siden den flyktningkrisen startet, jeg husker ikke når det bildet kom, men det bildet av den gutten som ble skylt i land ... Det var vel cirka rundt den tiden der.» Hun kommenterer med andre ord det kulturelle bakteppet som ligger bak teksten. Videre sier hun: «Det er lett for oss å glemme det litt, siden det er så langt vekk. Så har jo hun dratt ned til Aleppo for å melde om det som skjer der, og bringe det hjem til oss, det er så fælt det som skjer der.»

Helle kommenterer med hjelpespørsmål at teksten ble skrevet da artikkelforfatteren kom tilbake til Norge etter et opphold i Syria, og at det var møtet med menneskene her hjemme teksten handler om. Hun reflekterer rundt at den store forskjellen på Syria og Norge gjør at den treffer mottakeren bedre. Helle utpeker mottakeren til å være nordmenn, og budskapet mener hun er at nordmenn skal tenke litt over hvor godt de har det:

Jeg tenker jo at ... den er jo skrevet da hun kom hjem igjen, på de store forskjellene. Det gjør kanskje at teksten treffer flere fordi de får en sammenligning i stedet for å bare høre om han, at han har mistet et ben. Vi har det så bra her, og at han vil, er å ha en sykkel. (...) Det virker litt som at hun har peila inn mottakerne litt ved at det er de som bor i Norge, siden hun tar den sammenligningen. Om hvor heldig vi er som bor her, tenke litt over hvordan de har det.

Men hjelpespørsmål setter Helle på denne måten ord på hva hun mener er tematikken i teksten og hvordan forfatteren får frem denne.

Ole stopper opp underveis når han leser teksten for andre gang og kommenterer hvordan tekstforfatteren skriver at teksten skulle handlet om oppholdet i Syria, men at hun i stedet skriver om møtet med Sagene når hun er tilbake i Norge. Han sier:

Hun ønsker nok å egentlig poengtere at hun kommer ikke til å skrive om det hun hadde tenkt til, men allikevel så tar hun med det likevel, så hun påpeker underveis at jeg er så rørt av dette, (...) poengterer liksom hvor forferdelig det er, da. Og så ... litt lenger ned så står det om førstehjelpsutstyret hun har med, at det ikke akkurat er Paracet. Ja, ting for å redde liv. Og så poengterer hun det lenger ned, at slik gikk min sommer, litt sånn ... ja ... om det er for å, hva skal man si, ehh, litt spesielt å si det, synes jeg. For å si at så jævlig var min sommer, på en måte.

Forsker: Hvorfor tror du hun gjør det, da?

Ole: Det er tydelig at hun gjør det for å skape sympati, da.

Forsker: For seg selv, eller for dem i Syria, eller?

Ole: Hun prøver selvfølgelig å ... Ikke nødvendigvis for seg selv, det vil jeg ikke si, men hun prøver jo belyse at det er ekstreme kontraster mellom sommeren i Syria og det vi forbinder med sommer da, som er Syden og ... ja ... fred, selvfølgelig, men strand. Hun poengterer det, da.

Ole mener med andre ord at hensikten med teksten er å skape sympati for menneskene i Syria ved å vise de store forskjellene mellom «oss og dem», eller «vi og de andre». Han kommenterer også kulturkonteksten: «Det er jo på grunn av den situasjonen som er i Midtøsten og Syria, da, så skal hun liksom belyse hvordan forholdene er der, så det er jo ... ja, det er jo det å gi det norske folk en oppfatning av hvordan det er der, forskjellene.»

6.3.5 Relasjon og mediering – med hjelpespørsmål

Kaja kommenterer før hun får hjelpespørsmål at hun har tillit til teksten fordi den er velskrevet og tar opp et viktig tema. Når hun får hjelpespørsmål, setter Kaja i større grad ord på hvorfor hun har tillitt til tekstskaperen: «Hun er journalist. Hun blir pleier kanskje ofte å bli sendt på farlige oppdrag. At hun snakker om at hun må ha med førstehjelpsskrin og at det er ganske risikofyllt, det står det jo ganske stor respekt av.» Kaja viser med dette at hun har respekt for journalisten som utsetter seg selv for fare for å rapportere om hendelsene i Syria. Hun legger ikke merke til hvor journalisten er ansatt, og kommenterer derfor ikke kilden ytterligere. Kaja oppgir videre at hun føler nærhet til Jumma fordi hun får sympati med ham og blir berørt av historien om hva han har opplevd: «Man blir jo veldig berørt da, av den historien, han mister broren sin, mister benet sitt og vil bare ha en sykkel, og ha en trygg oppvekst. De aller fleste i Norge har jo fått nettopp det, de har jo fått sykler og det, og da ... føler litt nærhet da, når de snakker om det.» Hun kommenterer også at det er nordmenn som er målgruppen for teksten, og at teksten er en kritikk mot nordmenn som tar tryggheten for gitt.

Med hjelpespørsmål kommenterer Helle at hun føler en nærhet med Jumma, fordi han beskrives mer detaljert enn de andre aktørene i teksten, og fordi han plasseres i en kontekst, nemlig hos fysioterapeuten. Helle sier: «Og så spiller hun jo veldig på følelsene, at det skaper patos at han mista lillebroren i samme bombeangrep, og at man får litt medfølelse med han.» Hun oppgir også at hun får sympati med artikkelforfatteren som har opplevd krigen på nært hold: «Det å gå gjennom den forandringen, fra krig til fred, at hun stusser over at man sitter med ryggen mot en åpen plass så det kan komme så sykt mange farer. Så hun har nok blitt prega av det, på en måte som krigsveteraner og sånn har litt traumer.» Helle setter på denne måten ord på hvorfor hun føler nærhet til eller identifiserer seg med to av aktørene i teksten når hun får hjelpespørsmål.

Når Emma får hjelpespørsmål, setter hun i større grad ord på hvem som er avsender og mottaker: «Avsender er jo hun Kristin. (...) Men det er litt sånn på vegne av de folka i Syria. (...) Jeg vil si at mottaker er alle nordmenn, egentlig, (...) kanskje alle nordmenn som er gamle nok til å forstå, fra 18 år eller 16 år og oppover.» Indirekte kommenterer Emma forholdet mellom avsender og mottaker da hun reflekterer rundt hensikten med teksten og hvordan korrespondenten forsøker å påvirke leseren, og også når hun reflekterer rundt tekstens troverdighet. Siden tekstskaperen har vært i Syria selv, har hun troverdighet, mener Emma. Uten at Emma selv setter ord på det, er hun inne på at tekstskaper har makt til å påvirke fordi hun har vært i en situasjon som mottakeren

ikke har vært i selv, og at tekstskaper derfor har makt til å overbevise fordi hun har en erfaring leseren ikke har. Det er tekstskaperen Emma føler nærhet til:

Jeg trodde først jeg kom til å føle ganske mye nærhet til han gutten, Jumma. For hun sier det selv, at den skulle egentlig handle om han, om den tidagersreisen i Syria, men det ble heller på en måte en sånn personlig dagbok hvor hun skriver mer om det synet hun møtte der nede, og det hun opplevde der nede, og hvordan det har påvirket henne og hennes perspektiv på ting. Så jeg føler nærhet til henne, for hun kommer med konkrete beskrivelser av den følelsen av ubalanse.

Emma identifiserer seg med andre ord med tekstskaperen, og hun begrunner også dette. På denne måten konstrueres en personlig relasjon mellom tekstskaper og Emma som leser.

Ole føler nærhet og sympati med Jumma:

Det er det jo veldig tydelig at man skal føle medlidenhet, eller føle sympati med ... eller synes synd på han gutten, da. Som ikke har sykkel og ikke har bein, og har mistet broren sin. (...) Og samtidig så føler jeg kanskje at hun ... hva skal jeg si ... det at hun sa det derre og sånn gikk min sommer og hvordan hun betraktet alle handlingene som foregikk, det som skjedde på den kafeen, hvordan hun opplevde alt, jeg følte nesten at hun ville vise hvor vanskelig hun hadde det, da, det å gå fra å være i Syria til å være i Norge, ville vise hvor vanskelig det var for hun, da. Å klare å leve normalt etter å ha vært i et så krigsherjet område.

Forsker: Betyr det at du identifiserer deg med henne?

Ole: Ehhh ... Identifiserer meg ...

Forsker: Eventuelt føler en form for nærhet eller avstand, for den saks skyld.

Ole: Ehh. Ja, det er godt spørsmål. Hun ønsker i hvert fall at vi skal sette oss litt inn i hennes situasjon. Hun ønsker at vi skal føle litt sånn nærhet og at vi skal føle litt på hvordan hun har oppfattet det, da, eller hvordan hun synes at det var. Det er det hun prøver på, selvfølgelig. Og det får hun jo til, vil jeg si, men samtidig synes jeg kanskje at måten hun gjør det på så føler jeg sånn, ja jeg skjønner hvor jævlig det er, det er greit nå, på en måte. Det kan jo skape litt avstand igjen, sånn sett.

Ole føler med andre ord sympati med Jumma, men er litt ambivalent i forholdet til tekstskaperen.

Han føler med henne i hennes opplevelser, men han opplever samtidig at de følelsesladde beskrivelsene blir overveldende og dermed gjør at han distanserer seg fra henne. Den voldsomme kontrasten mellom Syria og Norge blir så stor at han føler sympati, men ikke klarer å identifisere seg med den.

Ole forbinder en korrespondent med nyhetsinnslag på TV, og den følelsessterke fremstillingen kommer litt overraskende på ham. Samtidig har han tillit til korrespondenten og NRK som avsender. Han sier:

Hun er jo ansatt i NRK, og skal jo være i de krigsherjede områdene og på en måte, ja, korrespondere tilbake og fortelle hvordan det er, så hun gjør jo den jobben ... hun får jo tydelig fram budskapet.

Avsenderens jobb her er jo å røre folket, nesten, føler jeg. Kanskje ikke det var utgangspunktet, men det er det hun gjør.

Ole kommer også inn på mediering når han kommenterer mottaker i teksten: «Det er jo (...) alle som klikker seg inn på NRK, da, de har sikkert vært inne der på Urix også på TV, hele det norske folk egentlig, eller nå tipper jeg ikke at 10-åringene klikker seg inn på det her, men fra 15 og oppover.» Ingen av deltakerne kommer videre inn på NRK Urix som avsender eller tidspunktet for publisering.

6.4 Analysekategori: Tilgang

Elever behøver tilgang til makttekster for å kunne delta i samfunnet. De må derfor være i stand til å forstå hvordan makt kan påvirke dem gjennom tekster. Innenfor dimensjonen *tilgang* undersøker jeg hvordan deltakerne forstår sjangeren og hvilken erfaring de har med den. Jeg tar først for meg hva deltakerne sier om dette før de får hjelpespørsmål, før jeg undersøker hvordan de forstår det samme etter at de får hjelpespørsmål. Spesielt er spørsmålet «Hvilken sjanger er teksten?» relevant innenfor denne analysekategorien. Deretter ser jeg på deltakernes opplevelse av å lese teksten kritisk, fordi det forteller noe om hvilken tilgang de selv opplever at de har til teksten.

6.4.1 Deltakernes forståelse av og erfaring med sjangeren – uten hjelpespørsmål

Emma legger merke til at teksten er merket som korrespondentbrev umiddelbart, og spør hva det er før hun begynner å lese. Dette er med andre ord en sjanger hun ikke kjenner fra før, men hvilken sjanger teksten tilhører, er likevel noe hun legger vekt på når hun skal lese teksten.

Kaja konstaterer at teksten er en artikkel, men at den bryter litt med forventningene hennes til en tekst man kan lese kritisk: «Det er jo ikke en sånn artikkel om forskning, det er ikke noen konklusjon, da er det vanskelig å stille kritiske spørsmål. Fordi det er mer en kritikk i den artikkelen av litt oss, og det blir litt vanskeligere da.» Kaja mener med andre ord at det er vanskelig å lese teksten kritisk fordi det ikke er artikkel om forskning, og at temaet den tar opp, kritiserer mottakeren av teksten.

Helle gir også uttrykk for at sjangeren var annerledes enn hun forventet da hun startet å lese: «Når du sendte meg den først, så jeg at den er fra NRK, og da fikk jeg litt sånn, okay, det er ganske troverdig, fordi den kommer fra NRK, men hun forteller jo bare en historie som også kunne vært skrevet som en novelle, eller et utdrag fra en roman kunne det også ha vært.» Helle mener med andre ord at teksten har skjønnlitterære trekk. Når hun forklarer hvorfor hun er kritisk til

teksten, begrunner hun det slik: «At den er såpass subjektiv. Hun skriver ikke så mye om situasjonen som skjer i det landet, hun skriver heller om en gutt som har mista beinet sitt og ønsker seg en sykkel. Så det kunne vært starten på en reklame, egentlig, synes jeg, for Plan eller Redd barna eller sånn som det.» Dette viser også at teksten bryter med hennes forventning til en tekst fra NRK.

Ole kommenterer ikke sjangeren når han leser første gang, men han gir uttrykk for at han blir overrasket over at det er denne teksttypen han skal lese kritisk. Han sier: «Jeg hadde kanskje forventet ... eller hvis du bare skulle gitt meg en tekst, så hadde jeg kanskje tenkt at det skulle være en tekst fra sånn en nettavis jeg ikke har sett før.» Det kommer med andre ord overraskende på Ole at han blir bedt om å lese en tekst av denne typen kritisk.

6.4.2 Deltakernes forståelse av sjangeren – med hjelpespørsmål

Deltakerne får spørsmål om hvilken sjanger teksten tilhører. Alle de fire synes det er vanskelig å plassere teksten i en sjanger. Kaja synes teksten ligner en faglig variant av et leserinnlegg. Hun oppgir at hun har lest lignende tekster i fag som politikk og menneskerettigheter, men at det ikke er en teksttype hun leser utenfor skolen. Teksten er med andre ord en teksttype hun ikke har spesielt god kjennskap til eller erfaring med å lese kritisk.

Helle synes i likhet med Kaja at det er vanskelig å plassere den utdelte teksten i en bestemt sjanger, og også hun kommenterer leserinnlegg som en mulig sjanger: «Jeg vil si at det kan være et slags leserinnlegg. Jeg vil si at den er mer skjønnlitterær, altså skjønnlitterær fordi den forteller en historie.» Helle mener med andre ord at teksten har skjønnlitterære trekk.

Etter å ha fått hjelpespørsmål kommenterer Emma at teksten er et korrespondentbrev: «Det er jo sånt korrespondentbrev. Fordi hun Kristin Solberg er midtøstenkorrespondent som skriver om hennes opplevelser fra Syria og hvordan det var å komme hjem til Oslo.» Hun oppgir at hun ikke har lest mange tekster i samme sjanger, men at hun ville lest teksten dersom den dukket opp i feeden hennes på Facebook, som er hennes kilde til nyhetssaker: «Når det da popper opp avisartikler på Facebook, og sikkert noen korrespondentbrev, så leser jeg jo ofte dem, fordi jeg synes det er interessant å følge med på hva som skjer utenfor landegrensa. Men det er ikke noe jeg følger veldig mye med på, bare når de popper opp.»

Ole er usikker når han blir bedt om å plassere teksten i en sjanger:

Det er nesten så jeg føler at det går litt over i en ... altså det er veldig personlig, så, (...) det går nesten over i et leserinnlegg, eller en debatt. [Men] det er umulig å si seg uenig i det hun sier, føler jeg. For det første er det ingen av oss som har vært der, og nesten ingen av dem som leser det her, har

opplevd det selv, så det er umulig å si seg uenig i det. Så det er ikke helt debattinnlegg, det er jo ikke noe debatt om hvordan det er der.

Han mener også at teksten kunne vært en reklame: «Jeg føler at samme teksten kunne fint stått i en sånn Plan-fadderskap hvor en som drar dit opplever hvor fælt de har det, og så er konklusjonen at det koster 299 i måneden å redde et barn, det kunne jeg fint sett.» Ole får med andre ord konnotasjoner til en reklamediskurs knyttet til hjelpeorganisasjoner når han leser teksten om det krigsherjede Aleppo. På spørsmål om hvorfor han synes det er vanskelig å plassere teksten i en sjanger, svarer han: «Hadde den vært mer objektiv, så kunne jeg sagt det var en veldig sånn skildring av hvordan det var der, da. Men det at hun er så subjektiv, kjører på med masse språklige bilder og virkemidler for å øke kontrastene såpass, det er veldig personlig, det gjør den litt vanskelig.» Ole trekker frem at teksten er subjektiv og personlig som en årsak til at teksten vanskelig å plassere sjangermessig. Heller ikke Ole har spesielt god kjennskap til sjangeren fra før: «Det er ikke sånn at jeg går inn på Urix og leser korrespondentbrev, men det nærmeste jeg kommer er vel mer egentlig når jeg ser på nyhetene, men da er det mer intervju da, med korrespondent der de svarer på spørsmål fra nyhetsanker fra TV2.» Ole kjenner til en korrespondents oppgave, men har lite erfaring med å lese tilsvarende tekster.

6.4.3 Deltakernes opplevelse av å lese «Mellom Syria og Sagene» kritisk

Alle de fire deltakerne oppgir at de synes det er vanskelig å lese den utdelte teksten kritisk. Kaja sier at hun føler seg «litt slem» når hun skal være kritisk til en tekst hun opplever som godt skrevet og som tar opp et alvorlig tema. Hun sier: «Det er jo ikke en artikkel om forskning, den har ikke noen konklusjon, og da er det vanskelig å stille kritiske spørsmål».

Helle synes det er lett å være kritisk til subjektiviteten i teksten, siden den er vanskelig å etterprøve, men vanskelig fordi den ikke er en typisk faktatekst:

Utifra at det blir veldig personlig og sånn, er det veldig lett å skille den fra faktatekster og sånn, der det er lett å være kritisk til hvilke kilder de har brukt og hvordan den er skrevet. Her er det jo bare en fortelling av hennes opplevelser, men siden det er kun hennes opplevelser, er det jo også da lettere å være kritisk fordi den er så subjektiv.

For Helle gjør subjektiviteten i teksten at den er vanskelig å være kritisk til.

Emma synes også det er litt vanskelig å være kritisk til teksten: «Fordi den blir så troverdig og får så lett fotfeste i hodet fordi den er fra NRK og hun personen har vært der selv. Da blir det veldig personlig, og alt blir riktig, føler jeg.» Emma peker her på to aspekter ved teksten som gjør det vanskelig å være kritisk til den: For det første synes hun teksten er troverdig fordi hun har tillit til NRK som avsender og fordi tekstskeperen har vært til stede i Syria og forteller om sine erfaringer

derfra. For det andre «føles» teksten riktig, og vi kan si at verdiene som formidles er i tråd med Emmas egne verdier.

Ole oppgir to årsaker til at han synes teksten var vanskelig å lese kritisk. For det første er teksten følelsessterk: «Fordi det er jo på en måte ment til å røre ved følelsene dine, og det gjør den jo, så sånn sett så er det litt vanskelig. (...) Jeg identifiserer meg jo med de følelsene, da, (...) det gjør det litt ekstra vanskelig når du blir revet med av det hun sier.» Her peker Ole på at det er vanskelig å lese teksten kritisk fordi han blir følelsesmessig berørt av teksten, og at verdiene i teksten er i tråd med hans egne. Den andre årsaken til at han synes det er vanskelig å lese teksten kritisk, er at han forventer at lesebestillingen «å lese kritisk» er ensbetydende med å finne noe feil med teksten:

Men samtidig, når du blir bedt om å lese kritisk, da blir du sånn, nå må jeg finne noe å understreke, da, forklare at dette tar jeg ikke for god fisk, du må finne et eller annet, så du kan nesten bli sånn overkritiserende, også. Det er viktig å ikke gå helt over i den også, du må finne en balanse. Fordi du kan jo [uklart], du kan jo alltid finne et eller annet.

Forsker: Men betyr det å lese kritisk nødvendigvis å kritisere teksten?

Ole: Nei, det gjør det ikke. Men jeg tror det er ofte, eller i hvert fall for meg, jeg tror det er lett å kunne si det, da, eller jeg føler at når du skal lese kritisk, da må du ... det er et godt eksempel på at jeg ikke har fått så mye opplæring i å lese kritisk, at jeg bruker det ordet.

Forsker: At man skal finne feil, på en måte?

Ole: Ja, det er veldig lett å tenke sånn. Og det gjorde jeg jo helt automatisk. Så det er kanskje også viktig for lærere å understreke det.

Når Ole ikke finner noe å «ta» teksten på, blir det vanskelig for ham å være kritisk til den. Den er ikke tråd med hans forventninger til en tekst å være kritisk til.

6.5 Analysekategori: Mangfold

Dimensjonen *mangfold* handler om hvordan elevene forstår en tekst i samhandling med egen identitet (Janks, 2010, s. 23). Kritisk lesing innebærer å vurdere den sannheten og de verdiene som formidles i en tekst, men også å reflektere over egne sannheter og verdier, holdninger og tankemåter. I denne analysekategorien undersøker jeg derfor hvordan deltakerne oppfatter virkelighetsbildene som konstrueres i teksten og hvordan disse korrelerer med deres egen oppfatning av virkeligheten. Jeg tar først for meg hvordan deltakerne forstår de ulike virkelighetsbildene uten hjelpespørsmål, og deretter hvordan de forstår virkelighetsbildene etter å ha fått hjelpespørsmål. Tre av hjelpespørsmålene er relevante innenfor denne kategorien:

1. Hvordan fremstiller korrespondenten virkeligheten i Norge og i Syria?

2. Hva gjør forfatteren for å vise disse virkelighetsbildene?
3. Hvordan passer dette virkelighetsbildet med din egen oppfatning av Syria og Norge?

6.5.1 Deltakernes forståelse av virkelighetsbildene som blir konstruert i teksten – uten hjelpespørsmål

Verken Kaja eller Helle kommenterer hvordan Syria eller Norge blir fremstilt i teksten. Emma legger merke til måten tekstskaperen bruker kontraster for å få frem budskapet i teksten: «Når jeg leste, så jeg hovedsakelig på hva budskapet var, hva er det hun prøver å fortelle oss, og da peker hun på forskjellige kontraster. Det er kontraster gjennom hele teksten, ikke sant, som på en måte skulle symbolisere forskjellen på Syria og Sagene.» Emma legger med andre ord merke til hvordan tekstskaperen bruker kontraster i beskrivelsene av Syria og Sagene.

Ole legger også merke til kontrastene i beskrivelsene:

Det var liksom akkurat sånn hun følte da hun landet i Oslo (...), så fantastisk vi hadde det i Norge, og hvor jævlig de har det i Syria. Ehm. Ja, på en måte synes jeg det er bra hun skriver så personlig, fordi vi i Norge får en tankevekker, da, at vi i Norge verdsetter det vi har og tenker på at vi har det så mye bedre enn alle andre, eller ikke alle andre, men de, da.

Her viser Ole til de store forskjellene som fremstilles mellom Norge og Syria. Han bruker selv kontrastfylte ord som «fantastisk» og «jævlig» når han beskriver ordvalget tekstskaperen har tatt.

Ole legger også merke den personlige og subjektive skrivemåten når han leser:

Det var veldig personlig, da. Mange ... det var veldig subjektiv oppfatning av situasjonen. Det er hvordan hun oppfatter alt. De ekstreme kontrastene. (...) Hun skriver liksom akkurat det hun ser her og så og referer til hva hun har sett i Syria. (...) Hun har jo selvfølgelig et ønske her om å (...) gjøre kontrastene store, det tror jeg jo.»

Når Ole bemerker subjektiviteten i teksten, kommer han inn på at tekstskaper viser ett bilde av virkeligheten, og antyder dermed at det kan finnes flere mulige bilder, fordi teksten ikke er objektiv. Han mener tekstskaperen bruker kontraster for å røre ved leserens følelser: «Hennes jobb er jo å beskrive situasjonen, da, og det gjør hun jo, (...) hun, hva skal jeg si, bruker mye språklige bilder og ... for å på en måte gjøre kontrastene enda større, å røre leseren.» Her kommer Ole inn på hvordan leseren blir rørt av de store ulikhetene, og dermed kommenterer han indirekte de to virkelighetsbildene som blir konstruert i teksten. Ole kommenterer også hvordan tekstskaperen får frem den forferdelige situasjonen i Syria:

Hun sa det jo selv, at det den egentlig skulle handle om, var ti dager i Syria, men det hun begynner å skrive om, er en person i Syria som har mistet beinet og ... sykkelen han skulle hatt og (...) det at hun da velger å ikke skrive om det hun egentlig skulle skrive om. Bare ... Ja, får jo leseren til å tenke at det er jo en grunn til at hun gjorde det, det har gått inn på hun, på en måte.

Her legger Ole merke til metaperspektivet i teksten. Tekstskaperen skriver om sin egen skriveprosess, og Ole bemerker her hvilken effekt dette har, som han tolker å være å vise at situasjonen har gått inn på henne.

6.5.2 Deltakernes forståelse av virkelighetsbildene som blir konstruert i teksten – med hjelpespørsmål

Kaja kommenterer virkelighetsbildene i teksten når hun får hjelpespørsmål: «Hun fremstiller virkeligheten i Norge kanskje litt naiv og samtidig veldig bra. (...) Og i Syria er det ganske fælt». Med hjelpespørsmål legger hun også merke til hvordan tekstskaperen bruker kontrasterende ordvalg for å vise forskjellen mellom Norge og Syria: «Hun bruker kontraster når hun (...) sammenligner snikskyttere og venninner på kafé». Her peker hun på ordvalget tekstskaperen har tatt og hvordan det viser forskjellene på de to stedene. Kaja kommenterer at dette gjør at nordmenn fremstår som naive som har det litt *ve/* godt. Hun oppgir at bildet av Syria stemmer godt med hennes egen oppfatning, basert på dokumentarer og andre tekster hun har møtt i skolesammenheng. Om Norge sier hun: «Jeg tenker jo over at man er kanskje litt *ve/* naiv. (...) Vi tar det litt for gitt at vi er trygge. Det kan jo skje ting, og vi er utrolig heldige. Så man begynner jo å tenke på det». De to virkelighetsbildene stemmer godt overens med Kajas egen oppfatning av Syria og Norge, men teksten får henne likevel til å tenke over hvor godt hun har det i Norge. På denne måten utfordrer teksten henne til å reflektere over sin egen tenkemåte og sine egne verdier.

Også Helle kommenterer virkelighetsbildene i teksten når hun får hjelpespørsmål:

Hun fremstiller virkeligheten [i Norge og Syria] veldig langt fra hverandre. I Norge er det helt flott og fint og alle bordene er fulle og ... bare fred og fryd. Mens når hun snakker om Syria, når hun går sånn i detaljnivå, når hun beskriver det førstehjelpsutstyret hun har med seg, om avrevne kroppsdeler, råtne lik, så får du en stor kontrast mellom Syria og Norge.

Helle setter her ord på at Syria er beskrevet med en annen detaljrikdom enn det Norge er. Hun kommenterer også at den store forskjellen som beskrives, bidrar til å understreke det hun oppfatter som budskapet i teksten: «Vi har det så bra her, og alt han vil, er å ha en sykkel. (...) Om hvor heldig vi er som bor her, [vi kan] tenke litt over hvordan vi har det.» Helle mener også at virkelighetsbildet stemmer godt med hennes egen oppfatning av Syria og Norge:

Det er kanskje satt litt på spissen. Men det blir litt vanskelig å sammenligne de to, for det er så forskjellig hverdag. Vi er jo veldig heldige som bor i Norge, trenger ikke bekymre oss og sånne type ting. Men det blir litt voldsomt å sammenligne også, fordi hverdagene er så forskjellige, du kan kalle det hver sin verden. Hvis det er en familie som ikke har råd til å kafé eller ikke har råd til noe i Norge,

så har de jo det fælt i vårt [land], hvis jeg kan si det sånn. Men det betyr jo ikke at de har det fælt sammenligna med de som bor i Syria.

Helle ønsker med andre ord å nyansere de to virkelighetsbildene. Oppfatningen av Syria stemmer godt med hennes eget virkelighetsbilde, men hun er ikke enig i at det bare er fryd og gammen i Norge. Hun setter også teksten i sammenheng med egen identitet når hun forklarer hvorfor hun mener det er viktig å øve på å lese denne typen tekst kritisk:

Jeg tror det er viktig, ettersom den forteller om en hendelse, men som er prega av at det er en subjektiv person som skriver om det. De hendelsene som har skjedd, er prega av hvordan hun ser på situasjonen. Kanskje hun var litt middels paranoid som gikk rundt med det utstyret, at man kanskje ikke trenger det. At man kanskje ikke vet hvordan man selv ville reagert, da.

Her setter Helle seg inn i hvordan hun selv ville reagert om hun kom i samme situasjon som tekstskaperen. På denne måten utfordrer teksten Helles egne holdninger og tankesett.

Emma kommenterer de kontrastrike ordvalgene før hun får hjelpespørsmål, og hun utdyper når hun får lese teksten for andre gang:

Hun fremstiller jo virkeligheten i Syria som helt grusom, hvor barn mister søsken og bein og ikke har råd til en sykkel, og må jobbe som skredder for å tjene til litt mat og familien. Og det er ikke sikkert de har foreldre, eller at de har foreldre som har en jobb eller kan jobbe på grunn av fysiske skader eller psykiske skader, ikke sant, så ofte må barna ta mye ansvar.

Emma skriver ned stikkord underveis i leseprosessen. Hun forteller:

I Syria var det gråt, frykt, krig, og den følelsen av å være fanget, selv om de vet jo ikke så mye bedre, de vet ikke hvordan det er å leve i Norge. (...) De er jo fanga i den krigen og elendigheten som råder der nede, og har ikke mulighet til å komme seg ut, både på grunn av økonomiske problemer og fysiske problemer. De er ramma av den krigen. Og tap av alt mulig, av eiendom, av familie, av kroppsdeler, av alt. Mens i Norge er det glede, vi lever de fleste av oss holdt jeg på å si, de fleste av oss blir gjerne en 90 år. Kjærlighet, latter, fred. Vi er privilegerte. (...) Og så tar vi gjerne freden litt for gitt. Og det at vi lever i en bekymringsfri hverdag.

Emma setter her ord på hvordan artikkelforfatteren tegner to bilder av virkeligheten. Emma mener Syria fremstilles som et sted preget av død, krig og fangenskap, mens Norge fremstilles som et sted fylt med glede, latter, fred og en bekymringsfri hverdag. Hun legger merke til hvordan tekstskaper bruker kontraster for å tegne et bilde av to ulike verdener. Emma mener disse virkelighetsbildene stemmer godt med hennes egne:

Jeg har ikke vært i Syria før, jeg har bare den oppfatningen av Syria som jeg har fått fra media, så jeg vet jo ikke om det er ett område der de lever fredfylt og har det bra, eller ... Jeg vet bare om det jeg har lest i media. Jeg har ikke lest om det fra noen andre seriøse aktører heller, så det passer veldig godt med mitt virkelighetsbilde.

Verdiene og holdningene i teksten kan derfor sies å være i tråd med Emmas egne. På denne måten setter hun teksten i sammenheng med egen identitet.

Da Ole leser teksten for andre gang, stopper han opp underveis. Han utdyper hvordan metaperspektivet viser dramatikken hun har opplevd, som han var inne på også før han fikk hjelpespørsmål:

Det er tydelig at ... hun ønsker nok å egentlig poengtere at hun kommer ikke til å skrive om det hun hadde tenkt til, men allikevel så tar hun med det likevel, så hun påpeker underveis at jeg er så rørt av dette, eller jeg er så ... det er så mange andre tanker i hodet mitt at jeg kan ikke skrive om det, men likevel tar jeg litt med om det. Poengterer liksom hvor forferdelig det er, da. Og så, litt lenger ned, så står det om førstehjelpsutstyret hun har med, at det ikke akkurat er Paracet.

Selv om han ikke bruker begrepet metaperspektiv selv, forklarer han her hvordan han opplever at tekstskaperens erfaringer fra Syria er så vonde at hun ikke klarer å skrive om det, men likevel ikke klarer å la være, og at dette metaperspektivet bidrar til å tegne et bilde av hvor forferdelig det er i Syria. Videre kommenterer han hvordan han opplever det virkelighetsbilde tekstforfatteren skaper: «Det går ikke an å fremstille en større forskjell mellom Norge og Syria, føler jeg etter å ha lest det her, da.» På spørsmål om hva det er som gjør at forskjellen fremstilles som så stor, svarer han:

Først omtaler [hun] jo Syria hvor hun har vært med han gutten, ikke har han bein, ikke har han sykkel, ikke har han bror, alle hun er ruiner, ehh, ja. Det ligger en symaskin tilhørende en eier som kanskje lever, kanskje ikke. Hun belyser at alle eiendeler kan tilhøre noen som er døde eller levende, det vet man ikke. (...) Så kommer hun til Norge, hvor hun sier at hun mistet balansen. Asså, hun mistet ikke balansen, eller nå vet ikke jeg det, da, men det er ekstremt å si, da. (...) Og så liksom når hun kommer til Norge, da, kjører på Ring 2, og hun ser folk som går med barnevogn, noen jogger og det ser ut som at hun går på en trampoline fordi hun spretter så lett, så det er jo veldig sånn overdrivelser, da. De ler mens de løper, folk er forelsket, og det er sykler overalt, det var veldig viktig å få fram. Ikke sant, det er ja, det hadde ikke forundret meg om hun hadde lagt inn at det er ikke sikkert noen ikke eier den sykkelen en gang. Noe sånt som det. Ja. Så en veldig ... hun skal ... hun overdriver ganske mye. Det er enorme forskjeller, men det bidrar jo til å øke dem. Det er ekstreme forskjeller, det er det ikke tvil om.

Ole tror på det som står om situasjonen i Syria, men fremhever at av menneskene på Sagene beskrives på en overdrevent positiv måte, og at disse overdrivelsene gjør at tekstskaperen bidrar til å øke forskjellene. Han utdyper når han får spørsmål om hvordan dette virkelighetsbildet passer med hans eget:

Hun gjør jo forskjellene ekstra store, etter min oppfatning. De faktaene hun har her, de hadde jeg regnet med var som de var allerede, så hvis man trekker fra det hun legger til på en måte, av egne oppfatninger, er det akkurat sånn jeg har sett det for meg. Men alt det hun legger til i etterkant av overdrivelser, det øker jo kontrastene ytterligere, da.

Her ser Ole teksten i sammenheng med egen oppfatning av situasjonen i Norge og Syria. Han tror på det han kaller fakta i teksten, men han gir samtidig teksten motstand ved at han mener beskrivelsene er overdrevne.

6.6 Deltakernes opplevelse av nytten av hjelpespørsmål

Tilgang til makttekster krever erfaring med å stille spørsmål til tekster. Derfor er det relevant å undersøke hvilken nytte deltakerne opplever at de har av å få hjelpespørsmål. Kaja oppgir at hun legger merke til «hvem som skriver teksten, og hvordan hun skriver den. Man legger mer merke til måten hun beskriver Norge og Syria på, som går litt mer over hodet første gang». Hun oppgir videre at spørsmålene gjorde at hun leste teksten mer nøye enn hun gjorde uten spørsmålene.

Helle kommenterer at hun hadde god nytte av hjelpespørsmålene: «Jeg synes det hjalp meg (...). Fordi du må (...) reflektere mer over hva du har lest og bli mer kritisk. Hvordan er det egentlig i Norge og Syria, hva vil forfatteren vise og sånne ting. Jeg synes det var lettere å være kritisk med spørsmålene.» Helle kommenterer at hun i større grad tok analysebrillene på da hun hadde hjelpespørsmål, og at de hjalp henne å være bevisst på mottaker og avsender, for eksempel.

Emma syntes også det var nyttig med hjelpespørsmål:

Jeg leste [teksten] litt annerledes nå, fordi nå var jeg på utkikk etter bestemte ting. Det gjør kanskje at du sorterer ut noe og på en måte filtrerer ut noe informasjon og heller fokuserer på noe annet. (...) Først var jeg åpen for alt. Og da var det vanskelig å lese teksten, for jeg visste ikke helt hva jeg var på utkikk etter. Jeg fikk et inntrykk, men jeg fikk ikke gjort meg opp så mange meninger.

Emma peker på at hjelpespørsmålene hjelper henne å fokusere på det spørsmålet leder mot, og at de hjelper henne å sortere hva hun skal se etter. Når oppgaven, altså å lese teksten kritisk, blir stor og åpen, er det vanskeligere for henne å sortere og fokusere.

Ole mener spørsmålene hjelper ham å være mer kritisk: «Det glemte jeg, (...) det med hvordan man skal lese kritisk og hvordan lærere bør lære elevene å lese kritisk, så er jo sånne spørsmål å ha med seg er helt klart med på å gjøre leseren mer observant på deler av teksten, da, og hvordan man skal lese kritisk.» Han sier videre:

Når du blir bedt om å lese og bare får høre at du skal lese kritisk, da tenker du at nå må jeg liksom finne noe å ta den på, da. Nå må det være et eller annet her jeg skal se på, men du tenker liksom ikke helt hva det er, eller du tenker at jeg må lese det her, og så se hva jeg tenker etter det. Og da har du liksom ikke noe i hodet mens du leser der og da, kanskje, så du har ikke noen checkpoints, eller noe å tenke på underveis. Men når du har de spørsmålene, jeg synes det var veldig fint å ha de, fordi det

gjør at du tenker over spørsmålene når du treffer på noe som du føler går under det spørsmålet, eller belyser et svar du kan ha til de spørsmålene.

Ole peker her på to sider av det å lese kritisk og hvordan spørsmålene hjelper ham. For det første trekker han frem at han tenker at han må finne noe å «ta» teksten på når han får beskjed om å være kritisk. Når han skal lese en tekst kritisk, mener han det handler om å finne noe feil med den. For det andre peker han på betydningen av å ha noen «checkpoints» som kan hjelpe ham å vite hva han skal tenke på underveis i leseprosessen.

7 Drøfting av funn i analysetrinn 2

I dette kapittelet vil jeg drøfte de funnene jeg har gjort i analysen av intervjuene med deltakerne i studien. Her vil jeg undersøke sammenhengen mellom hva deltakerne oppgir at de legger vekt på når de skal lese en tekst kritisk, og hva de faktisk legger vekt på når de leser den utdelte teksten. Deretter drøfter jeg betydningen av lærerstilte spørsmål og lærerens forberedelse til arbeid med kritisk lesing i klasserommet.

7.1 Hva deltakerne legger i kritisk lesing

Aller først i intervjuene fikk deltakerne spørsmål om hva de mener kritisk lesing er. Svarene kan sammenfattes til tre hovedpunkter:

1. Kildekritikk
2. Skrivemåte (objektiv eller subjektiv)
3. Å vurdere om innholdet er troverdig eller ikke

Innenfor kildekritikk oppgir deltakerne at de ser på hvem som har skrevet teksten og når den er publisert. Alle de fire deltakerne sier de legger vekt på kilden og tekstens troverdighet, og disse henger tett sammen, ifølge deltakernes beskrivelser av kritisk lesing. Dette tyder på at deltakerne er vant til å omgås begrepet kildekritikk, og at de virker å være bevisste på å legge merke til kilden og vurdere dennes troverdighet når de leser.

Ole kommenterer i tillegg at det handler om hva som er hensikten med teksten, altså å avdekke hvilke mulige motiver avsender kan ha for å skrive og publisere teksten. Tre av de fire deltakerne oppgir at kritisk lesing handler om «å ikke ta alt for god fisk». Dette innebærer, i tillegg til kildekritikk, å vurdere om innholdet er til å stole på. Helle nevner at hun vurderer om avsenderen bruker holdbare argumenter og oppgir kilder. Ole mener også at det innebærer å vurdere om informasjonen er troverdig. Kaja oppgir også at hun legger vekt på om teksten er objektivt eller subjektivt skrevet, og at dersom en tekst appellerer sterkt til følelser, er det litt «sketchy». Deltakerne oppgir med andre ord kritisk lesing som en sammensatt kompetanse, noe som er i tråd med blant andre Marte Blikstad-Balas' definisjon av kritisk literacy, som kort fortalt går ut på «å forholde seg kritisk til premissene som er realisert i ulike tekster» (Blikstad-Balas, 2016, s. 29). Deltakerne må, hvis man ser svarene under ett, sies å ha et visst begrep om hva kritisk lesing innebærer. Det er likevel et relativt stort sprik mellom svarene. At deltakerne gir ulike svar på hva

kritisk lesing er, kan tyde på at de har fått lite eksplisitt opplæring i feltet. De synes det er vanskelig å definere svaret, bortsett fra den enkle metaforen «å ikke ta alt for god fisk». De bruker med andre ord få fagbegreper og lite metaspråk for å definere hva kritisk lesing innebærer.

7.2 Deltakernes opplevelse av opplæring i kritisk lesing

I intervjuene får deltakerne spørsmål om hvilken opplæring eller undervisning de har fått i kritisk lesing på skolen. Kaja svarer at hun har fått kurs i kildekritikk på ungdomsskolen og på videregående. Helle oppgir at hun fikk et kurs i kildekritikk på VG1, men at lærerne konstant oppfordrer elevene til å være kritiske. Også Emma sier hun har fått kurs i kildekritikk. Ole oppgir at han har fått lite og dårlig opplæring i kritisk lesing. Han sier at «vi snakker veldig mye om det, at vi må være kritiske når vi leser, men jeg tror det er færre som faktisk vet hva det innebærer enn det det ser ut som». Disse svarene kan tyde på at elevene kan ha fått eksplisitt opplæring i å stille seg kritisk til *kilder*, og kanskje mindre opplæring i kritisk lesing av *innholdet* i tekstene. Dette er ikke overaskende med tanke på at læreplanen LK06 ikke stiller eksplisitte krav i kompetansemålene til at elevene skal få opplæring i kritisk lesing utover retorisk analyse og kildekritikk. Om deltakerne har arbeidet med kritisk lesing av innholdet i ulike typer tekster, er dette i så fall på den enkelte deltakers lærers eget initiativ og prioritering. Det er imidlertid viktig å være klar over at svarene er selvrapporterte. Det er ikke nødvendigvis samsvar mellom deltakernes *opplevelse* av opplæringen, og den opplæringen de faktisk har fått. En mulig faktor kan være begrepet *eksplisitt*. Som lærer i videregående skole er jeg ikke i tvil om at deltakerne til stadighet blir stilt spørsmål i forbindelse med lesing av tekster, og at de har fått spørsmål om både fremstillingsmåter, relasjoner og hensikt i tekster. Men mens opplæring i kildekritikk i stor grad handler om konkrete metoder for å vurdere en kildes troverdighet, kan opplæring i kritisk lesing av innhold i tekster tenkes å inngå som en del av undervisning over lang tid uten at dette nødvendigvis er eksplisitt uttalt som kritisk lesing. Når læreren stiller spørsmål til tekster, er det ikke sikkert elevene *oppfatter* det som en del av opplæringen i kritisk lesing. Funnet kan derfor være en indikator på at det er sannsynlig at deltakerne har fått mer eksplisitt opplæring i kildekritikk og mindre eksplisitt opplæring i kritisk lesing i bredere forstand. For at elevene skal kunne utvikle et metaspråk som hjelper dem å sette ord på hva det vil si å lese kritisk, trenger de også eksplisitt opplæring i denne delen av leseprosessen. Det er i tråd med Macken-Horariks presisering av viktigheten av synlig pedagogikk (Maagerø & Tønnessen, 2015, s. 29). Det betyr at lærere må bruke fagbegreper også innenfor

kritisk literacy når de arbeider med ulike tekster i klasserommet. De er vant til å bruke fagbegreper når de arbeider med litteraturhistorie, språkhistorie og retorikk, men det er ingen selvfølge at de bruker fagbegreper på samme måte fra feltet kritisk literacy. I denne sammenhengen kan et godt utgangspunkt være Hallidays metafunksjoner i verbaltekst, eller Kress & van Leeuwens begreper representasjon, interaksjon og komposisjon i sammensatte tekster.

Det er et tankekors at alle de fire deltakerne oppgir at de har fått opplæring i kildekritikk i sammenheng med produksjon av egne tekster. Det kan tyde på at den eksplisitte opplæringen i kildekritikk og kritisk lesing er begrenset til å handle om tekster elever bruker når de skal skrive egne tekster. Dette funnet kan være i tråd med Medieundersøkelsen fra 2020, som viser at bare hver tredje ungdom gjør noe med det dersom han kommer over informasjon han mistenker ikke å være sann (Medietilsynet, 2020, s. 6). På den ene siden er ikke funnet overraskende, siden det i kompetansemålene i LK06 er i arbeid med egne tekster at det kritiske aspektet har hovedvekt, og at arbeid med kritisk lesing på andre måter i stor grad er fraværende i kompetansemålene, til tross for at det i formålet med faget er uttalt at norskfaget skal bidra til å utvikle elever til å være kritiske og selvstendige individer. På den andre siden gir funnet grunn til bekymring fordi kritisk lesing også i Fagfornyelsen er tillagt liten vekt i kompetansemålene, til tross for at kritisk lesing har fått en svært sentral plass i overordnet del og i sentrale verdier i faget. Siden måten man skal arbeide med kritisk lesing i skolen på, fortsatt i svært stor grad er opp til den enkelte lærer, og i tillegg inneholder svært få fagbegreper knyttet til denne opplæringen, er det grunn til å anta at mange elever også i fremtidens skole vil risikere å få opplæring i kritisk lesing begrenset til kildekritikk i arbeid med egne tekster i norskfaget. Det er viktig å påpeke at kritisk literacy er ferdigheter i å møte alle slags tekster i alle slags sammenhenger med et kritisk blikk, og at det er nødvendig at elevene får opplæring i at kritisk lesing handler om lesing av tekster i utvidet forstand.

7.3 Hvordan deltakerne leser teksten «med kritisk blikk»

Da deltakerne leser teksten første gang, uten hjelpespørsmål, legger de vekt på ulike elementer. Kaja synes ikke det er noe å være kritisk til i teksten. Det er interessant at Kaja oppgir at en følelsesladd tekst er «sketchy», mens da hun leser teksten, synes hun det er vanskelig å være kritisk til den nettopp fordi hun føler veldig med aktørene i teksten, i tillegg til at den er godt skrevet. At Kaja i utgangspunktet er bevisst på hva hun skal se etter, men lar seg berøre av teksten og derfor ikke klarer å stille kritiske spørsmål til den, kan tyde på at hun ikke er vant til å lese denne type tekst

kritisk. Fordi den berører henne og har sterke tekstlige kvaliteter, synes hun det er vanskelig å finne noe å være kritisk til. Hun vet heller ikke hva hun skal se etter, og hun finner derfor ingenting å være kritisk til.

Helle sier før hun leser at hun er opptatt av kildens troverdighet, av hvor profesjonell nettsiden teksten står på, er, og om teksten har kildehenvisninger og holdbare argumenter. Da hun leser teksten, oppgir hun at hun er kritisk til den fordi den ikke inneholder kildehenvisninger og er skrevet på en subjektiv måte. For Helle er derfor objektivitet et kriterium for troverdighet. Hun kommenterer at teksten i utgangspunktet er troverdig fordi den står på NRKs nettsider, men at den mister troverdighet fordi den er skrevet som en novelle eller et utdrag fra en roman, og at forfatteren ikke oppgir henvisninger til kilder. At forfatteren beskriver Jummas situasjon fremfor situasjonen i Syria, mener Helle gjør teksten subjektiv og derfor mindre troverdig. Dette kan tyde på at hun ikke er vant til å stille ulike krav til ulike typer tekster og derfor ikke er bevisst på sjangeren teksten tilhører. Helle legger vekt på de samme elementene som hun på forhånd oppgir at kritisk lesing handler om. Hennes tilnærming til teksten blir derfor noe mekanisk. Det kan tyde på at hun er bevisst på hva hun skal se etter. Denne lese måten kan på den ene siden være nyttig i møte med tekster, fordi hun vet hva hun skal være på utkikk etter og når alarmklokkene bør ringe. På den andre siden kan lese måten virke begrensende på hennes forståelse av teksten, fordi hun er på utkikk etter enkelte momenter og derfor kan gå glipp av enten helheten eller andre viktige momenter. Elever som Helle kan derfor ha nytte av å øve på å lese ulike tekster på ulike måter. Hun kunne med andre ord hatt nytte av en større verktøykasse med ulike redskaper til ulike tekster. En slik verktøykasse kan for eksempel bestå av redskaper basert på sosiosemiotikk og kritisk diskursanalyse.

Emma oppgir at kritisk lesing handler om å være kritisk til kilden og være bevisst på at for eksempel bloggere kan ha fått betalt for å skrive pent om produkter. Hun oppgir videre at det handler om når teksten er skrevet, hvordan den er skrevet og hvem den er skrevet for. Da hun leser teksten, stopper hun opp underveis og kommenterer det hun tenker er hensikten med teksten. Hun kommenterer at teksten er mer enn to år gammel, men kommenterer ikke hvilken betydning det har for lesingen eller hvordan situasjonen er i Syria i dag. Dette kan tyde på at hun, i likhet med Helle, har enkelte verktøy i kassen sin, men ikke nødvendigvis bruker dem riktig i praksis. Å legge merke til tidspunktet for publisering er viktig for å kunne sette teksten inn i en form for sammenheng, men er ikke nødvendigvis grunn alene til å kunne si at en tekst ikke er troverdig. I en slik sammenheng kunne Hallidays teori om kulturell kontekst og situasjonskontekst være relevante

begreper som kunne hjelpe elever som Emma å sette teksten inn i en sammenheng. Selv om sosialsemiotikken er ikke pensum i skolen i dag, kan fremtidens lærere velge å ta i bruk denne teorien som bakgrunn for arbeid med kritiske tekster i klasserommet. Emma legger videre merke til kontrastene i teksten og hva forfatteren ønsker å formidle. Hun er dermed bevisst på fremstillingsmåter i tekster, men kunne hatt nytte av et utvidet metaspråk for å kunne sette ord på hvordan de kontrastfylte beskrivelsene får den effekten hun beskriver.

Ole oppgir at han legger vekt på tekstens troverdighet når han leser en tekst kritisk. I det legger han å vite hvem som er avsender, bakgrunnen for teksten, hva som er hensikten med teksten og om avsenderen i seg selv er troverdig. Han sier også at man ikke kan vite om det som står i en tekst, er sant, og at man må være kritisk til om informasjonen man finner, er sann. Da han leser teksten «Mellom Syria og Sagene», er han mer opptatt av det hun skriver, enn om han kan «ta det for god fisk», som han sier at han regner med at han kan. Han kommenterer den personlige og subjektive skrivemåten, og at innholdet går inn på ham. Han oppgir at han synes det vanskelig å være kritisk, men legger merke til de store kontrastene. Han legger også merke til at teksten er publisert for snart tre år siden, og at det betyr at situasjonen ikke nødvendigvis er den samme i dag, men at han mener at Syria fortsatt er et krigsherjet og konfliktfylt land. Han legger videre vekt på korrespondentens rolle og hva hun forsøker å formidle. Ole legger merke til mange ulike elementer i teksten, og det han legger vekt på, er i stor grad i tråd med det han faktisk legger vekt på i leseprosessen. Han synes imidlertid det er vanskelig å sette ord på hva han er kritisk til og hvordan han skal gå frem. Det kan tyde på at lesebestillingen «les med kritisk blikk» virker overveldende på ham, og at han kunne hatt nytte av hjelp til å utvikle metaspråk og hjelp til å vite hva han skal konsentrere seg om. For elever som Ole, som har «alle sanser ute» når de leser, kan sosialsemiotikken fungere som en verktøykasse som hjelper til med å sortere tankene underveis i leseprosessen. Med utgangspunkt i sosialsemiotikk kan elever som Ole øve på å stille spørsmål som ikke har fasitsvar, men som utfordrer evnen til å reflektere over hvordan tekster aldri er nøytrale og hvilke valg tekstskaper har gjort.

De fire deltakerne legger vekt på ulike aspekter i teksten når de leser. Det er ikke unaturlig, spesielt fordi teksten er velskrevet og er publisert på et medium deltakerne finner troverdig. Men når de ikke finner noe opplagt «feil» med teksten, blir de usikre på hvordan de skal gripe den an. Bevissthet rundt at kritisk lesing innebærer mer enn å «finne feilen» eller avsløre teksten vil kunne hjelpe elever med å angripe alle typer tekster. Hvis de er utrustet med et sett spørsmål de alltid kan stille i møtet med tekster, vil de i større grad være rustet til å møte alle typer tekster med kritisk

blikk, enten de er enige eller uenige med premissene i teksten, om de lar seg berøre, provosere eller begeistre av den, eller om de finner den nøytral og objektiv.

7.4 Deltakernes forståelse av teksten knyttet til analysekategorien makt

Ole og Emma kommenterer hva de tenker er hensikten med teksten, og de kommer dermed inn på feltet i Hallidays forståelse av situasjonskonteksten. Å kunne avdekke hvilke mulige hensikter tekstsakeren kan ha for å produsere en tekst er en viktig del av leserens kritiske literacy. Ifølge Hilary Janks (2010, s. 61) befinner tekstens posisjon seg alltid fra tekstsakerens synspunkt. Bevissthet rundt mulige årsaker til tekstsakerens semiotiske og leksikalske valg er viktig for å kunne utvikle kritisk literacy, og et relevant spørsmål å stille til alle typer tekster kan være nettopp hvorfor teksten kan tenkes å være produsert.

Relasjon i situasjonskonteksten handler om forholdet mellom avsender og mottaker. Alle de fire deltakerne er opptatte av kildekritikk og tekstens troverdighet. De legger stor vekt på avsender og hennes posisjon. Det er likevel tydelig at avsender, både NRK og korrespondent Kristin Solberg, høster tillit hos de fire deltakerne. Det er kanskje ikke overraskende at de har tillit til en utenriksjournalist i NRK. Men årsakene til at de mener teksten er troverdig, er interessant å kommentere. Kaja sier at hun føler med personen teksten handler om, og at hun derfor ikke er kritisk til den. Selv om Kaja på forhånd sier at hun er skeptisk til tekster som spiller på følelser, er det nettopp følelsene hun får når hun leser, som gjør at hun mener teksten er troverdig. Ole oppgir at han ble mer opptatt av innholdet enn av kilden, fordi han ble følelsesmessig berørt av teksten. Dette kan tyde på at elever kan ha nytte av å øve på å lese tekster kritisk, selv når tekstene er i tråd med egne verdier og holdninger.

Ett av hjelpespørsmålene deltakerne får når de skal lese teksten for andre gang, handler om konteksten: «Hvilken kontekst vil du si at teksten ble til i?». Dette spørsmålet synes deltakerne det er vanskelig å svare på. Emma kommer inn på kulturkonteksten, altså de kulturelle rammene som omgir teksten og situasjonen i Syria og Aleppo. Hun husker bildet av den syriske flyktningen som ble funnet druknet på en strand etter å ha mistet livet i forsøket på å krysse Middelhavet. Helle kommenterer med hjelpespørsmål at teksten handler om korrespondentens møte med Norge etter å ha kommet tilbake fra Syria og de store forskjellene som er mellom Norge og Syria. Ole kommer også inn på kulturkonteksten når han får spørsmål om kontekst, og han utdyper også hvordan

tekstskaperen skaper sympati for dem i Syria. Han synes likevel det er vanskelig å sette ord på konteksten. At det er vanskelig for deltakerne å sette ord på hva konteksten er, kan tyde på at spørsmålet er for åpent. Begrepet kontekst kan virke å være vagt. De forstår at det handler om forholdene rundt teksten, men mangler et metaspråk til å sette ord på hva det innebærer. Et sosialsemiotisk perspektiv kan her være et nyttig verktøy i så måte. Ved hjelp av Hallidays inndeling i kultur- og situasjonskontekst, og deretter felt, relasjon og mediering (Berge, 1998, s. 25), kan elever klare å sette ord på både det kulturelle bakteppet som omgir teksten, og hva de mener er hensikten med teksten og forholdet mellom avsender og mottaker. Økt bevissthet rundt hvilke elementer som utgjør en kontekst, kan være nyttig.

7.5 Deltakernes forståelse av teksten knyttet til analysekategorien tilgang

Alle de fire deltakerne har vansker med å plassere teksten i en sjanger. Det kan tyde på at teksttypen ikke er en vanlig del av skolediskursen deres. Det er ikke å forvente at de skal kjenne den smale sjangeren korrespondentbrev. I tillegg gjør sjangeren i den bestemte teksten at avsenderen inntar en krevende rolleblanding. På den ene siden inntar avsenderen den personlige brevskriverrollen, og på den andre den saklige korrespondentrollen. Denne rolleblanding kan vanskeliggjøre oppgaven med å plassere teksten i en sjanger. At deltakerne trekker frem nettopp det subjektive, personlige og følelsesladde aspektet i teksten, samtidig som de hadde forventet en mer faktabasert tekst, kan tyde på at de synes denne rolleblanding er krevende å få taket på.

Alle fire elevene oppgir at kildekritikk er en viktig del av den kritiske leseprosessen. Et interessant poeng å diskutere er hvorvidt deltakerne har fått opplæring i hvordan kildekritikk bør håndteres i ulike typer tekster. Tre av deltakerne kommenterer NRK som kilde eller avsender. Helle og Kaja kommenterer at teksten er mindre troverdig fordi den mangler kildehenvisninger underveis. Men et korrespondentbrev, eller en medietekst av denne typen, er ikke en tekst der det er vanlig å referere til kilder på samme måte som i en fagtekst. Denne observasjonen kan være en indikasjon på at elever får opplæring i at de skal både oppgi kilder selv og være kritiske til kildene i tekster de leser, men at det er behov for å bevisstgjøre elevene på kildebruk i ulike sjangre.

To av deltakerne mener teksten har skjønnlitterære trekk fordi den forteller en historie, og at den således kunne vært en novelle eller utdrag fra en roman. Det er interessant å merke seg at de to deltakerne kan virke å synes det er vanskelig å skille mellom skjønnlitteratur og sakprosa, for

øvrige et funn Anders Eilertsen gjorde i sin masteroppgave *Så jeg vil ikke egentlig kalle det en sakprosa* tekst, som redegjort for i pkt. 2.5.4. Eilertsen peker på at norske elever har en tendens til å legge fakta til grunn for å kunne betegne en tekst som sakprosa (Eilertsen, 2017, s. 105). Kanskje kan en mulig årsak være den forenklete forklaringen om at skjønnlitteraturen er fiktiv, mens sakprosa er fakta, som det er sannsynlig at deltakerne har fått høre gjennom opplæringen. En annen mulig årsak kan være at det er vanskelig å trekke et absolutt skille mellom skjønnlitteratur og sakprosa. Når teksten er basert på tekstskaperens personlige meninger eller beretninger, er det vanskelig for deltakerne å plassere den i en sakprosajanger.

Interessant er det også at to av deltakerne oppgir at teksten kunne vært en reklame for Redd Barna eller Plan. Det kan tyde på at de forbinder følelsessterke reportasjer fra krigsområder med reklametekster for disse aktørene. Det kan igjen tyde på at deres erfaring med denne typen tekster er begrenset til en reklamediskurs knyttet til hjelpeorganisasjoner, og at de derfor har lest og analysert slike reklametekster i skolen. Ole setter ord på at teksttypen er uventet når han gir uttrykk for overraskelse da han ble bedt om å lese korrespondentbrevet kritisk. Han hadde ventet en tekst fra en tvilsom nettside. Denne overraskelsen åpner for å diskutere hvilke tekster som egner seg for kritisk lesing og hvilke tekster elever bør øve på å lese kritisk i skolen. Hilary Janks mener at alle tekster kan være gjenstand for å kritisk lesing, fordi hver tekst presenterer ett av flere mulige perspektiver på virkeligheten (Janks, 2010, s. 61). En presstekst, som «Mellom Syria og Sagene» er, bidrar til å forme holdninger i samfunnet og sette saker på dagsordenen, og er derfor en tekst som egner seg godt for å øve på å lese kritisk og som kan være utgangspunkt for ulike diskusjoner og problemstillinger i klasserommet. Det er også en autentisk tekst som elevene vil kunne møte også utenfor skolediskursen, og således en teksttype de vil ha kunne ha nytte av å reflektere rundt for å kunne delta som selvstendige og kritiske deltakere i samfunnet. Elever bør dessuten møte et mangfold av tekster i skolen, og både skjønnlitterære tekster og sakprosa tekster kan utfordres på en kritisk måte. Det er ikke et mål i seg selv at elever skal møte *alle* typer tekster i skolen, men et bredt spekter av tekster er likevel avgjørende for at elever skal utvikle tilgangskompetanse for å kunne lese alle typer tekster mothårs, både skjønnlitterære tekster og sakprosa tekster i en rekke ulike sjangre og typer.

Alle de fire deltakerne oppgir at de synes det er vanskelig å lese teksten «Mellom Syria og Sagene» kritisk. Kaja oppgir at hun føler seg «litt slem» når hun skal være kritisk til en tekst hun opplever som godt skrevet og som tar opp et alvorlig tema. Det kan tyde på at hun opplever at lesebeskjeden «å lese med kritisk blikk» betyr å være negativ til teksten, eller å avsløre at

artikkelforfatteren gjør noe «galt» i teksten sin. Ole sier det tydeligst av alle når han sier at han følte at han måtte finne noe å «ta» teksten på. For ham er lesebestillingen «å lese med kritisk blikk» ensbetydende med å finne feilen i teksten. Det er derfor viktig å påpeke at kritisk lesing ikke nødvendigvis handler om å avsløre at det ikke er hold i det forfatteren skriver, eller å avsløre at den som har skrevet teksten, forsøker å villedde eller påvirke leseren (Roe, Ryen, & Weyergang, 2018, s. 141). Kritisk lesing handler snarere om å stille spørsmål som åpner for vurdering og refleksjon over hvilke valg tekstskaperen har tatt. Det betyr at for at elever skal oppleve å få tilgang til ulike typer makttekster, må de øve på å stille spørsmål og gi motstand til tekster i en rekke ulike sjangre.

7.6 Deltakernes forståelse av teksten knyttet til analysekategorien mangfold

Før deltakerne får hjelpespørsmål, kommenterer to av deltakerne kontrastene mellom beskrivelsene av Syria og Norge. Ole kommer inn på hvordan metaperspektivet forsterker det følelsesladde aspektet i teksten ved at det viser hvordan opplevelsene i Syria har preget tekstskaperen. Deltakerne setter i liten grad ord på hvordan Syria og Norge fremstilles før de får hjelpespørsmål.

Etter at de får spørsmål om hvordan virkeligheten fremstilles i Norge og Syria, setter alle de fire deltakerne ord på hvordan de to stedene presenteres som to ulike og kontrasterende verdener, og de klarer også å sette ord på hvordan disse ulike bildene konstrueres ved hjelp av kontrasterende ordvalg. En av deltakerne bemerker også hvordan forholdene i Syria beskrives med langt mer detaljrikdom enn beskrivelsene fra Norge. Innenfor denne kategorien er det tydelig at hjelpespørsmålene åpner teksten for deltakerne. De legger merke til et dypere nivå i teksten, nemlig hvordan tekstskaper har gått frem for å få frem budskapet om de to ulike verdenene. Når teksten åpnes på denne måten, vil deltakerne også oppleve mestring knyttet til sin egen leseforståelse, og de vil oppleve at de er kritiske til teksten til tross for at de lar seg berøre av den og deler verdier som representeres i teksten.

De to ulike virkelighetsbildene er i stor grad i tråd med deltakernes egne virkelighetsbilder av Syria og Norge. De utfordrer derfor i liten grad den sannheten teksten formidler, og de utfordres heller ikke med tanke på egne holdninger og verdier. Det er lett for deltakerne å la seg gripe av teksten, og det er lett å «være enig» med artikkelforfatteren. To av deltakerne stiller spørsmål ved om teksten er troverdig fordi den ikke har kildehenvisninger, noe som gjør at de mener teksten ikke

er etterprøvable. De to deltakerne presiserer at de ikke kan vite om det tekstskaperen skriver, er sant. Det er med andre ord mangelen på kilder de stiller spørsmål ved, og ikke hvorvidt innholdet stemmer overens med egen oppfatning.

Alle de fire deltakerne oppgir at de synes det er vanskelig å lese teksten kritisk. Én årsak er at de opplever å bli følelsesmessig berørt av teksten. Emma synes for eksempel det er vanskelig å lese teksten kritisk fordi den «føles riktig». Å være kritisk til tekster som er i tråd med egne verdier og holdninger, kan være utfordrende (Janks, 2010, s. 23). Når teksten i tillegg har litterære kvaliteter som gjør den vanskelig å «kritisere», opplever også Kaja at det er vanskelig å være kritisk til den. Det kan tyde på at elever trenger å øve på å lese et mangfold av teksttyper kritisk. Funnet peker også på viktigheten av eksplisitt opplæring i kritisk lesing og at kritisk lesing ikke nødvendigvis betyr å være negativ til teksten eller å avsløre artikkelforfatterens skjulte hensikter. Det er imidlertid viktig at elever skal få muligheten til å øve opp tilstrekkelig kritisk distanse for å kunne være kritisk også til tekster som er i tråd med deres egne verdier og holdninger. For å få til det trenger de lesestrategier som bidrar til å utvikle et metaspråk til å sette ord på motstanden man yter teksten. En slik lesestrategi kan være kritisk diskursanalyse. Ved å undersøke hvordan virkeligheten blir presentert, hvilke relasjoner som blir konstruert i teksten og hvordan en tekst er komponert, kan elever øve på at også tekster de er «enige» med, heller ikke er nøytrale. Å undersøke hvilke verdier, holdninger og ideologier som ligger mer eller mindre skjult i en tekst, vil dessuten for mange elever virke spennende og meningsfylt. Å få være detektiver i møte med ulike tekster, kan gi rom for mestring og være en annerledes måte å gripe an tekster på enn de kanskje er vant til i norskfaget.

Det er interessant å merke seg at bare én av deltakerne kommenterer bildene i korrespondentbrevet. Det kan tyde på at de er vant til at begrepet «tekst» betyr verbaltekst, til tross for at – eller kanskje nettopp fordi – de er omgitt av sammensatte tekster så godt som døgnet rundt. Dette funnet kan tyde på at det er behov for spesifikk opplæring også i måten ulike modaliteter utdyper og utvider hverandre, og at også visuelle modaliteter er vesentlige for tekstens meningspotensial. Også i denne sammenheng er sosiosemiotikken et godt utgangspunkt.

7.7 Betydningen av lærerstyrte spørsmål

Et annet mål med oppgaven har vært å undersøke i hvilken grad deltakerne i undersøkelsen har nytte av hjelpespørsmål underveis i leseprosessen. Kaja oppgir at spørsmålene hjalp henne noe

med å legge merke til hvem avsenderen er og hvordan korrespondenten får frem kontrasten mellom Syria og Norge. Forskjellen er imidlertid større enn det deltakeren selv setter ord på. Før hun får hjelpespørsmål, synes hun det er vanskelig å være kritisk til teksten, og kommer ikke på spørsmål å stille til den. Den kritiske refleksjonen blir derfor svært begrenset. Med hjelpespørsmål klarer hun imidlertid å sette ord på langt flere aspekter ved teksten. Hun kan begrunne nærheten hun føler til Jumma, hun kan kommentere kontekst og mottaker, og hun kommenterer de ulike virkelighetsbildene og et språklig virkemiddel som skaper kontrast mellom de to verdenene Syria og Sagene. Å hjelpe elevene å stille spørsmål til tekster hjelper dem også med å gjøre sine egne erfaringer med utgangspunkt i det sosiosemiotiske språksynet.

En viktig fallgrube å være klar over er at hjelpespørsmål også kan begrense elevenes leseopplevelse og leseprosess. Når elevene får spørsmål før de skal lese en tekst, er det en risiko for at de velger en matcheteknikk når de leser, altså at de leter etter svar på spørsmålene og dermed overser elementer som de kunne lagt merke til på egen hånd. Emma oppgir at hun leser teksten i større grad på denne måten når hun får spørsmål: «Jeg leste den litt annerledes nå, fordi nå var jeg på utkikk etter bestemte ting. Det gjør kanskje at du sorterer ut noe og på en måte filtrerer ut noe informasjon og heller fokuserer på noe annet.» Det er derfor viktig for læreren å velge spørsmål med omhu, slik at spørsmålene ikke begrenser leseprosessen og dermed *lukker* teksten for elevene, men snarere fungerer som et verktøy som hjelper elevene å *åpne* teksten. På denne måten kan spørsmål hjelpe elevene å se nye eller flere aspekter ved en tekst. Emma sier videre: «Først var jeg åpen for alt. Og da var det vanskelig å lese teksten, for jeg visste ikke helt hva jeg var på utkikk etter.» Her poengterer hun nettopp viktigheten av lærerstilte spørsmål. Når oppgaven blir for åpen, blir det vanskelig for elevene å sette ord på det de oppdager i teksten. Emma sier videre: «[Spørsmålene] hjalp meg å forstå teksten bedre, og til å forstå hensikten og budskapet. (...) Den fikk kanskje et større preg på meg andre gang jeg leste den, fordi jeg har virkelig gått inn i teksten for å finne svar på spørsmålene.» Sagt med andre ord åpnet hjelpespørsmålene teksten for Emma, til tross for at hun ble mer bevisst på enkelte sider ved teksten og muligens overså andre.

Ole oppgir at han har stor nytte av spørsmålene. Når han kun får lesebestillingen «les med kritisk blikk», tenker han at han må finne noe å «ta» teksten på, at han skal avsløre hva som er feil med den. Når han ikke finner feilen, synes han det er vanskelig å gripe an teksten. Når han får hjelpespørsmål, klarer han i langt større grad å sette ord på ulike aspekter ved teksten. I hans tilfelle er det åpenbart at spørsmålene åpner teksten for ham, slik at han kan dykke dypere ned i den.

Et mål er at elevene selv skal lære seg å stille spørsmål ved tekster. Blikstad-Balas og Foldvik (2017, s. 38) understreker viktigheten av å stille andre spørsmål enn hvem som er kilden når elevene leser saktekster, og viktigheten av å stille spørsmål ved både innholdet og det som ikke står i teksten. Å hjelpe elevene å identifisere hvordan ulike virkelighetsbilder blir konstruert eller opprettholdt i tekster, er avgjørende for at elevene skal utvikle kritisk literacy. Forskning viser dessuten at elever selv stiller spørsmål de er vant til å høre læreren stille (Roe, Ryen, & Weyergang, 2018, s. 120). Det betyr at elevene bør få ulike, varierte spørsmål til tekster som de ikke kan finne svar på ved å bruke en lete- og matcheteknikk, til tross for at det er overvekt av slike letespørsmål i lærebøkene (Torvatn, 2004, s. 266). Slike spørsmål kan handle om elevenes egne opplevelser med tekster og hvordan de korrelerer med elevenes holdninger og verdier. De kan også handle om hvilken versjon av virkeligheten som er presentert, og hvilke andre perspektiver som kunne vært valgt i stedet. Å undersøke aspekter som elevene ikke kan lete seg frem til, men snarere reflektere seg frem til, bidrar til å utvikle kritisk literacy.

7.8 Betydningen av forberedelse

Enkelte vil kanskje hevde at det ikke er realistisk for en lærer å gjøre en så grundig analyse av en tekst før man arbeider videre med den i klasserommet. Det er rett og slett ikke tid til det i en hektisk lærerhverdag. Denne studien belyser likevel viktigheten av å stille godt forberedt i klasserommet når man skal arbeide med kritisk lesing av ulike typer tekster. Deltakerne i denne studien er alle høytpresterende elever som fikk karakter 5 eller 6 i første termin på VG3. Det betyr at disse elevene skal være vant til å gjøre selvstendige refleksjoner og vurdere kilders relevans og troverdighet på en kritisk måte (Utdanningsdirektoratet, 2019). Deltakerne fant det likevel vanskelig å vurdere den utdelte teksten kritisk uten videre veiledning fra intervjuer. Uten en grundig forberedelse ville det i en slik situasjon være en vanskelig oppgave for læreren å hjelpe elevene videre i prosessen. Gode spørsmål fra læreren hjelper elevene i å utvikle kritisk literacy. Og gode spørsmål fordrer solid forberedelse fra lærerens side.

8 Konklusjon og avslutning

Problemstillingen i denne oppgaven er: *Hva legger høytpresterende elever vekt på når de får beskjed om å lese «med kritisk blikk», og hvordan kan lærerstilte spørsmål hjelpe dem med å utvikle kritisk literacy?* Innledningsvis stilte jeg også tre forskningsspørsmål:

1. Hva tenker deltakerne selv at «kritisk lesing» betyr?
2. Hvordan går de frem når de får beskjed om å lese kritisk?
3. Hvordan påvirker hjelpespørsmål leseprosessen hos deltakerne?

I oppgavens siste kapittel vil jeg svare på disse og på problemstillingen og kommentere hovedfunnene jeg har gjort.

8.1 Hovedfunn 1: Sprik mellom kunnskap og anvendelse

Når deltakerne får spørsmål om hva kritisk lesing er, oppgir de at det handler om å «ikke ta alt for god fisk». De opplyser videre at det handler om kildekritikk, innholdet i teksten og om teksten er troverdig. Når de etterpå får lese teksten med lesebestillingen «les med kritisk blikk», legger de vekt på ulike momenter. Én av deltakerne legger vekt på at teksten er troverdig fordi den er velskrevet og tar opp et alvorlig tema. En annen er kritisk til teksten fordi den ikke inneholder kildehenvisninger og er skrevet på en subjektiv måte. To av deltakerne legger vekt på det de tror er hensikten med teksten, og når den er publisert. To av deltakerne legger vekt på den subjektive skrivemåten og hvilken effekt denne har. De legger også vekt på de store kontrastene mellom Syria og Sagene. Én av deltakerne legger vekt på avsenderen og hennes rolle, til tross for at alle fire på forhånd oppgir at de legger vekt på nettopp kilden når de skal lese kritisk. At de fire deltakerne legger vekt på ulike aspekter ved teksten når de leser den kritisk, tyder på at de har fått ulik eller lite eksplisitt opplæring i hva kritisk lesing innebærer, og at de således ikke har en fasit på hva kritisk lesing er. Det er selvsagt ikke å forvente, for det første fordi det ikke står i læreplanen at de skal lære dette på skolen, og for det andre fordi en slik fasit ikke finnes. Det finnes en rekke ulike definisjoner på hva kritisk lesing er, men felles for dem alle, er at kritisk lesing handler om å lese med motstand og stille spørsmål til tekster. En annen årsak kan være at deltakerne er lite kjent med sjangeren på forhånd, og at de derfor har begrenset *tilgang* til den utdelte teksten. Når de ikke kjenner sjangeren, er de også usikre på hva de skal legge vekt på når de leser teksten.

Et interessant funn er at deltakerne oppgir at opplæringen de har fått i kritisk lesing, i stor grad dreier seg om kildekritikk i arbeid med egne tekster, og at de ikke nødvendigvis tenker på å være kritiske når de leser tekster for andre formål. Dette kan henge sammen med deltakernes oppfatning av at kritisk lesing innebærer å «ta» teksten eller å avsløre hva som er galt med den. Det kan tyde på at elever er redde for å bruke kilder som kan ikke er sanne eller troverdige, og at opplæringen i kritisk lesing har hatt hovedvekt på kildekritikk i elevenes arbeid med egne tekster. En annen mulig årsak kan være at den *eksplisitte* opplæringen i kritisk lesing har vært knyttet til kildekritikk, og at deltakerne derfor har utviklet et metaspråk der de behersker fagbegreper knyttet til dette, mens annen opplæring i kritisk lesing er «sneket» inn på andre måter, og at de derfor mangler metaspråk om denne delen av kritisk lesing.

8.2 Hovedfunn 2: Kritisk lesing er for fakta, ikke for følelser

Ett av kriteriene deltakerne trekker frem som et krav til en troverdig tekst, er at den er objektiv og etterrettelig. De stiller seg i utgangspunktet skeptiske til tekster som er skrevet på en subjektiv måte eller som appellerer til leserens følelser. Alle de fire deltakerne blir imidlertid følelsesmessig berørt av teksten «Mellom Syria og Sagene», og dette gjør det vanskelig for dem å stille seg kritiske til teksten. Til tross for at to av deltakerne på forhånd oppgir at de legger vekt på om teksten er objektiv eller subjektiv, eller om den er følelsesladd eller ikke, synes de det er vanskelig å være kritisk til teksten nettopp fordi de blir berørt av den. Når teksten er i tråd med leserens egne verdier, er det vanskeligere å være kritisk til den. På spørsmål om hva slags teksttyper de er vant til å lese kritisk på skolen, svarer de fagartikler og tekster de skal bruke i forbindelse med produksjon av egne tekster. Dette kan tyde på at deres erfaring med kritisk lesing er begrenset til fagtekster og andre «objektive» tekster. Som norsklærer vet jeg selvsagt at de har arbeidet med både retorikk og analyse av en rekke ulike teksttyper, i tillegg til å ha fått spørsmål til en rekke ulike tekster, men funnet kan tyde på at deltakerne ikke er bevisste på at også disse tekstene krever eller inviterer til en kritisk lese måte. Bevissthet rundt at språk og tekster aldri er nøytrale, kan være en god inngangsport til arbeid med kritisk lesing. Dernest kan sosialsemiotikk og kritisk diskursanalyse fungere som verktøy for å utvikle det metaspråket elever trenger for å sette ord på de funnene de gjør i møte med tekster.

8.3 Hovedfunn 3: Hjelpespørsmål kan åpne teksten for elever

De fire deltakerne i undersøkelsen opplever at de har nytte av å få hjelpespørsmål. For én av deltakerne er forskjellen på å lese med og uten hjelpespørsmål spesielt avgjørende. Uten hjelpespørsmål er hun ikke kritisk til teksten og vet ikke hva hun skal kommentere. Med hjelpespørsmål klarer hun å sette ord på blant annet hvilke relasjoner og virkelighetsbilder som blir konstruert i teksten, og på bruken av kontrast. Hun er et godt eksempel på at lærerstilte spørsmål kan hjelpe elever å åpne teksten. Også de tre andre deltakerne har stor nytte av spørsmålene. Selv om de stiller kritiske spørsmål til teksten også før de får hjelpespørsmål, klarer de i langt større grad å sette ord på de observasjonene de gjør etter at de får spørsmål. Oppgaven å «lese med kritisk blikk» blir ved hjelp av spørsmål mindre overveldende og hjelper elever å fokusere lesingen, slik at de slipper å lete etter «feilen» med teksten. Et mål med utvikling av kritisk literacy er at elevene selv skal stille spørsmål til tekster de møter, både innenfor og utenfor skolediskursen. Det er imidlertid avgjørende at spørsmålene som stilles, bidrar til å åpne tekster, snarere enn å lukke dem. Spørsmål som oppfordrer til å lete etter svaret i teksten, kan begrense leseopplevelsen. Spørsmål som krever refleksjon, kan derimot åpne teksten for leseren og gi rom for både å sette ord på leserens oppdagelser i teksten og å utfordre egne holdninger, verdier og ideologier.

8.4 Konklusjon

Problemstillingen i denne oppgaven er todelt. For det første har målet vært å undersøke hva høytpresterende elever legger vekt på når de får beskjed om å lese med kritisk blikk. Svaret på dette spørsmålet er noe sprikende. De fire deltakerne legger vekt på ulike aspekter i teksten når de leser. Det er ikke unaturlig, spesielt fordi teksten er velskrevet og er publisert på et medium deltakerne finner troverdig. Men når de ikke finner noe opplagt «feil» med teksten, blir de usikre på hvordan de skal gripe den an. Bevissthet rundt at kritisk lesing innebærer mer enn å «finne feilen» eller avsløre teksten vil kunne hjelpe elever med å angripe alle typer tekster. Hvis de er utrustet med et sett spørsmål de alltid kan stille i møtet med tekster, vil de i større grad være rustet til å møte alle typer tekster med kritisk blikk, enten de er enige eller uenige med premissene i teksten, om de lar seg berøre, provosere eller begeistre av den, eller om de finner den subjektiv eller objektiv.

Målet med å jobbe med kritisk lesing i skolen er ikke nødvendigvis å avsløre, «finne feilen» i eller «ta» teksten. Målet er å utvikle en forståelse for at ingen tekster er nøytrale, at de alltid viser ett bilde av virkeligheten og utelater andre, og at en tekstskaper gjør aktive valg i utformingen av teksten. Kritisk lesing handler om å bevisstgjøre elevene på sammenhengen mellom språk og makt. Det handler om å gjøre elevene våre i stand til selv å ta aktive valg, både i egen tekstproduksjon og i møte med alle former for tekster de støter på. Det handler om å gjøre dem i stand til å vurdere og reflektere. Det handler om å hjelpe dem å ta fatt på en av de viktigste rollene de vil innta gjennom livet: Arbeid med kritisk lesing skal hjelpe dem å være redaktører i eget liv. Til dette arbeidet trenger elevene en rekke verktøy. Sosiosemiotikk og kritisk diskursanalyse kan være gode redskaper til denne prosessen, fordi de kan hjelpe elevene å forstå at språk og tekster aldri er nøytrale, og at en tekstskaper alltid foretar valg som får konsekvenser for hvordan leseren vil kunne oppfatte teksten. For å utvikle ferdighet i å ta disse verktøyene i bruk, må læreren modellere kritisk tenkning og bevissthet for elevene. For det første kan læreren gjøre dette ved å forberede seg godt før elevene skal arbeide med tekstanalyse. Svaret på den andre delen av problemstillingen handler om nettopp lærerens oppgave i å hjelpe elevene å sette ord på funnene de selv gjør i teksten, slik at elevene kan utvikle et metaspråk. Dersom læreren stiller gode spørsmål til tekstene de arbeider med i klasserommet, kan det i stor grad bidra til å utvikle kritisk literacy hos elevene. Spørsmål som elevene ikke kan lete seg frem til, men som utfordrer til selvstendig kritisk tenkning og refleksjon, er gode spørsmål å stille. På denne måten vil elevene selv kunne stille lignende spørsmål til tekster de vil møte både innenfor og utenfor en skolediskurs. Slike spørsmål krever forberedelse fra læreren, og det er lærerens oppgave å stille de gode spørsmålene til alle typer tekster. Elever må lære å stille spørsmål til tekster som berører dem, som utfordrer dem, som tilbyr informasjon eller som vil overbevise dem. Til slutt må læreren gi eksplisitt opplæring i kritisk lesing. Elevene må erfare at de kan være kritiske til alle typer tekster, og at å være kritisk innebærer mer enn bare å sjekke kilden til teksten. Denne eksplisitte opplæringen er det imidlertid ingen selvfølge at lærerne vil gi, heller ikke med fornyet læreplan. I Fagfornyelsen har kritisk tenkning fått langt større plass enn i den foregående læreplanen, men fortsatt er det opp til den enkelte lærer å koble den overordnede tanken om kritisk tenkning til de enkelte kompetansemålene. Det er derfor mitt håp at sosiosemiotikken med tiden får større plass i norske klasserom ved at lærere tar med seg disse verktøyene når de skal jobbe med kritisk lesing av ulike tekster.

8.5 Forskningsfunnenes validitet

I denne studien har jeg gjennomført kvalitative semistrukturerte forskningsintervju med fire deltakere. Utformingen av intervjuguiden har nødvendigvis vært påvirket av min analyse av medieteksten «Mellom Syria og Sagene» og min forståelse og tolkning av denne teksten. For å sikre validitet har jeg forsøkt å gjøre analysene så transparente som mulig, slik at de er etterprøvbare og åpne for andres tolkninger. Det har jeg gjort ved å redegjøre for analysemodellene og den teoretiske bakgrunnen for oppgaven. Teksten «Mellom Syria og Sagene» og de transkriberte intervjuene er vedlagt oppgaven. På denne måten skapes rom for at andre på senere tidspunkt kan gjøre egne undersøkelser av datamaterialet.

Innenfor den kvalitative forskningstradisjonen er hensikten å fordype seg i og skaffe til veie kunnskap om et fenomen. Selv om utvalget på fire deltakere kan sies å være snevert, gir svarene deres indikasjoner på at arbeid med kritisk literacy krever en eksplisitt tilnærming med bruk av fagbegreper. Dette gjør oppgaven relevant, fordi opplæring i kritisk literacy fra høsten 2020 får en større plass i læreplanen enn den har i dag.

8.6 Videre refleksjon

Til tross for at deltakerne i undersøkelsen ligger på høy måloppnåelse i norskfaget, er det sprik mellom hva de tenker at de legger vekt på når de skal lese kritisk, og hva de legger vekt på når de får lesebestillingen å lese den utdelte teksten kritisk. Deltakerne blir blendet av den følelsesladde teksten, og de er usikre på hva de skal se etter underveis i leseprosessen. Alle de fire deltakerne oppgir også at opplæringen de har fått i kildekritikk, er avgrenset til å handle om innhenting av informasjon til egen tekstproduksjon. Det kan tyde på at elever i norsk skole har fått lite eksplisitt opplæring av hva kritisk lesing er og hvordan og hvorfor de skal lese alle typer tekster kritisk, også når de ikke skal «bruke» tekstene til et annet formål enn å lese dem. Jeg mener disse funnene kan derfor være en indikasjon på at arbeidet med kritisk lesing i skolen kan virke å være mangelfullt. Det er fullt mulig at deltakerne har fått mer opplæring i feltet enn de setter ord på selv, men at denne opplæringen da har blitt «sneket inn» på andre måter, og at de derfor ikke er bevisste på den kritiske leseprosessen og har et begrenset metaspråk for å sette ord på den. Jeg håper derfor at oppgaven vil være et tilskudd til videre diskusjon om hvordan det kan arbeides med å utvikle kritisk literacy hos elever i skolen.

Bibliografi

- Alexander, P. A. (2005, 37). The path to competence: A lifespan developmental perspective on reading. *Journal of Literacy and Research*, ss. 413-436.
- Barthes, R. (1980). Billedets retorik. I F. & Larsen, *Visuel kommunikation 1* (ss. 42-57). København: Medusa.
- Berge, K. L. (1998). Å skape mening med språk. Om Michael Halliday og hans elevers sosialesemiotikk. I *Å skape mening med språk* (ss. 17-32). Oslo: Cappelen Damm.
- Björkqvall, A. (2009). *Den visuella texten. Multimodal analys i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Foldvik, M. (2017, 4). Kritisk literacy i norskfaget. Hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra Internett? *Norsklæreren*, ss. 28-39.
- Charters, E. (2003). The Use of Think-aloud Methods in Qualitative Research. An Introduction to Think-aloud Methods. *Brock Educational Journal*, ss. 68-82.
- Eide, O. (2010). Sakprosa, læreplanar og kanon. I K. Kalleberg, & A. Kleiveland, *Sakprosa i skolen* (ss. 45-54). Bergen: Fagbokforlaget.
- Eilertsen, A. (2017). "Så jeg vil egentlig ikke kalle det en sakprosa tekst". *Fire elevers evne til kritisk literacy i forståelsen av en antisemittisk tekst fra den historiske delen av LNUs sakprosa kanon*. Høgskolen i Sørøst-Norge.
- Facebook. (2019). *Facebook*. Hentet fra https://www.facebook.com/search/top/?q=sagene%20og%20syria&epa=SEARCH_BOX
- Fairclough, N. (2008). Kritisk analyse af mediediskurs. I *Kritisk diskursanalyse* (ss. 119-146). Hans Reitzels Forlag.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Flyktninghjelpen. (2018, 07 20). *Flyktninghjelpen*. Hentet fra <https://www.flyktninghjelpen.no/perspektiv/2018/5-pastander-om-flyktninger-til-norge/>
- FN. (2019, mars 26). *Syria*. Hentet fra FN: <https://www.fn.no/Konflikter/Asia/Syria>
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Frønes, T., & Narvhus, E. (2011). *Elever på nett. Digital lesing i PISA 2009*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Grenness, T. (2001). *Innføring i vitenskapsteori og metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hågvar, Y. B. (2007). *Å forstå avisa. Innføring i praktisk presseanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. New York: Routledge.

- Kjærnsli, M., & Jensen, F. (2016). *Stø kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., & Olsen, R. (2013). *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., & Roe, A. (2010). *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R., & Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R., Roe, A., & Turmo, A. (2004). *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Roe, A., & Turmo, A. (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The grammar of visual design*. New York: Routledge.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Maagerø, E., & Torrez, N. (2015). The Invisible Hunters. En multimodal analyse av en bildebok fra miskito-folket i Nicaragua. I S. Laugerud, *Flerkulturelt verksted. Ulike tilnærminger til kompetanse for mangfold* (ss. 9-29). Kristiansand: Portal.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Oslo: Cappelen Damm.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E. (2015). *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Machin, D. (2007). *Introduction to Multimodal Analysis*. London: Bloomsbury.
- Machin, D., & Mayr, A. (2012). *How To Do Critical Discourse Analysis*. London: SAGE Publications Ltd.
- Machin, D., & Mayr, A. (2012). *How To Do Critical Discourse Analysis. A Multimodal Introduction*. London: SAGE Publications Ltd.
- Medietilsynet. (2019, oktober). *Barn og medier 2018. 9-18-åringers om medievaner og opplevelser*. Hentet fra Medietilsynet: <https://medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/barn-og-medier-2018-oppdatert-versjon---oktober-2019.pdf>
- Medietilsynet. (2020, februar 26). *Barn og medier 2020. Om falske nyheter. Delrapport 2*. Hentet fra Medietilsynet: <https://medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/200226-barn-og-medier-2020-delrapport-2.pdf>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.

- NOU 2015:8. (2015, 06 15). *NOU 2015: 8*. Hentet fra Regjeringen:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NRK. (2018, 08 18). *Dagsrevy-profiler og Dagbladet misbrukt i nettannonse*. Hentet fra
<https://www.nrk.no/norge/dagsrevy-profiler-og-dagbladet-misbrukt-i-nettannonse-1.14169650>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pettersen, A., Jensen, F., Frønæs, T., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., & Narvhus, E. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Raddum, T., & Veum, A. (2006). Avistekstens mange stemmer. *Norsk medietidsskrift*, ss. 135-158.
- Roe, A., Ryen, J. A., & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rongen Breivega, K., & Petersen Johansen, S. (2016, 2). Frå sjanger til teksttype i skriveopplæringa? *Norsklæreren*, ss. 50-62.
- Skaftun, A. (2006). *Å kunne lese. Grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Solberg, K. (2017, august 12). Mellom Syria og Sagene. Oslo: NRK.
- Songe-Møller, R. V. (2016). I hvilken grad utfordrer en eksamensoppgave for VG3-elevenes evne til kritisk literacy? Vestfold: Høgskolen i Sørøst-Norge.
- Språkrådet. (2017, 12 11). *Språkrådet*. Hentet fra <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/hva-skjer/Aktuelt/2017/arets-ord-2017-falske-nyheter/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Torvatn, A. C. (2004). *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen. En studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet og sju elevers lesing av dem*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *LK06/LK20*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *PIRLS*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pirls/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Dybdelæring*. Hentet fra Fagfornyelsen:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Fagfornyelsen*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>

- Utdanningsdirektoratet. (2019, 11 30). *Kjennetegn på måloppnåelse*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse--norsk-vg3sf-og-vg3pabygging/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Kva er nasjonale prøver?* Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/om-nasjonale-prover/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne-lese/>
- van Leeuwen, T. (2013). Critical Analysis of Multimodal Discourse. I C. A. (red.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (ss. 1-6). Hoboken: Blackwell Publishing Ltd.
- Veum, A., & Skovholt, K. (2014). *Tekstanalyse. Ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Veum, A., & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tabeller

Tabell 1 Begreper i rapportene om PISA-undersøkelsene med hovedområde lesing.....	25
Tabell 2 PISA 2018: Elevers oppfatning av opplæring i kritisk lesing	31
Tabell 3 Forskningsdesign.....	39
Tabell 4 Analysemodell, analysetrinn 1.	49
Tabell 5 Analysemodell, analysetrinn 2.	57
Tabell 6 Ordvalg i teksten «Mellom Syria og Sagene».....	63
Tabell 7 Stemmer i teksten.....	64
Tabell 8 Verbprosesser hos aktørene i teksten «Mellom Syria og Sagene».....	66
Tabell 9 Utelatte ord i teksten «Mellom Syria og Sagene».....	67
Tabell 10 Substantiv (mennesker) i teksten «Mellom Syria og Sagene».	71

Vedlegg

Vedlegg 1: Teksten «Mellom Syria og Sagene»



Logg inn



Urix TV-sendinger fra Urix Radiosendinger fra Urix på lørdag Korrespondentbrevet Nobels fredspris Urix ft

KORRESPONDENTBREV

Mellom Syria og Sagene

Fra fare til ufare, fra død til liv, fra stanken av lik til lukten av middag – det er ikke helt enkelt å gå ut av en krig og inn i fred.



På jobb i ruinene av gamlebyen Aleppo. Noen steder var de eneste lyde



Kristin Solberg
@solbergkristin
Midtøsten-korrespondent

Publisert 12. aug. 2017 kl.
11:59



Artikkelen er
mer enn to år
gammel.



Egentlig skulle dette korrespondentbrevet handle om min siste reise: Ti dager i Syria.



Hovedpersonen skulle være 12-årige Jumma fra Aleppo. Jeg møtte ham på en proteseklinikk der en fysioterapeut tøyde hans høyre beinstump, kuttet like under kneet. Jumma skrek ikke, det kom ikke en lyd fra ham, men han skar grimaser i smerte.



Han hadde mistet beinet i krigen. Men som med de fleste syrere, fra landet der tragedier sjelden



Kan eit pulsoksimeter
redde livet ditt?



kommer alene, var det ikke hele historien. Jumma mistet lillebroren Omar på seks år i samme bombeangrep. I tiden etterpå spurte han mye offere etter Omar, hvordan det gikk med ham, enn om sitt eget, avrevde bein.

Siden broren aldri ville komme tilbake var alt Jumma ønsket seg nå et nytt bein.

– Hva vil du gjøre når du får protesen? spurte jeg.

– Sykle. Jeg liker å sykle, svarte Jumma.

– Har du en sykkel? spurte jeg.

– Nei, svarte han, og noe i meg sluknet.



- Jeg vil sykle, sa han. - Har du en sykkel, spurte jeg. - Nei, FOTO: KRISTIN SOLBERG / NRK

Jeg skulle også ha skrevet om landsbyene jeg kjørte gjennom. Forlatte, spøkelsesaktige, ødelagte av krig. Om hvordan de eneste lydene jeg hørte i Aleppos gamleby var lydene av vinden gjennom ruinene og mine egne trinn over knust glass. Eller detaljene i ødeleggelsen, for det er ofte i detaljene at brutaliteten av det som er skjedd, åpenbarer seg. Det ligger en skolebok

der, i ruinene i Aleppo, med alfabetet skrevet med barnehånd. Et annet sted ligger en symaskin, tilhørende en eier som kanskje lever, kanskje ikke.

Alt dette skulle korrespondentbrevet handle om: jeg hadde full notatblokk og tanker som ønsket å bli uttrykket etter reisen gjennom krigen.

To verdener

Men slik blir det ikke, i hvert fall ikke helt.

For denne uken landet jeg i Oslo, og jeg mistet balansen.

Noen minutter før jeg skriver dette, og 16 og en halv time etter at jeg landet på Gardemoen, kjørte jeg langs Ring 2. Solen skinte og menneskene på fortauene myste mot den. Et par i 30-årene gikk med hund og barnevogn. En kvinne i tights jogget med så spretne skritt at hun så ut som hun løp på en trampoline. To barn løp etter hverandre mens de lo. På en benk på en gressplen satt tenåringer som så ut som de var forelsket.

Og det var sykler, sykler overalt, overalt var det sykler.

Jeg ble så overveldet at jeg bare måtte stanse, tilfeldigvis på Sagene, og det er her, på en utendørskafé like ved der jeg parkerte, at et alternativt korrespondentbrev blir til. Ikke det jeg planla, ikke engang det jeg helst vil skrive, men antakelig det eneste jeg klarer å gjennomføre. Et brev i skjæringspunktet mellom to verdener som

sjelden møtes; mellom krig og fred; eller i dette tilfellet mellom Syria og Sagene.

Å reise mellom disse to verdenen kan føre til ubehag, ubalanse, og hvis det skjer for brått, til vanvidd. I beste fall kan det også gi klarsyn, men det er det ikke alltid like lett å – vel – se klart.

Ubalanse

Når jeg sier ubalanse, la meg utdype:

Sommeren min er blitt tilbrakt i Irak og Syria. Mosul og Aleppo. Tøffe turer, tett inntil hverandre. Turer der en uforholdsmessig stor del av menneskene jeg har intervjuet har begynt å gråte mens de snakker med meg. Voksne mennesker, men tårene har bare rent.

Spesielt Mosul-turen brente seg inn i kropp og sjel, med sine avrevne kroppsdeler, råtnende lik, luftangrep, barn med tomme øyne, gamle menn som skalv i frykt.



På jobb i gamlebyen i Mosul i sommer. Det lå lik i gatene og
FOTO: TROND STENERSEN / NRK

I tillegg til den fysiske faren.

Jeg har førstehjelpsutstyr med meg når jeg reiser. Ikke av typen termometer og paracet, men utstyr til å stappe kulehull eller forhindre at en lunge kollapser. Hvor jeg har utstyret gir en god indikasjon på hvor farlig jeg vurderer at reisen er. På noen turer lar jeg det ligge igjen på hotellet. På andre turer ligger det i bilen, enten i bagasjerommet, eller, hvis faren er stor, rett ved siden av meg. I Mosul vurderte jeg faren til å være så stor at jeg bar det på kroppen mens jeg jobbet. Tourniquetene som kan stanse fatale blødninger ble fordelt i flere lommer slik at jeg uansett hvor jeg måtte bli skadet skulle finne dem raskt, raskt, raskt.

Og slik gikk min sommer.

Ut av krig, inn i fred

Jeg er privilegert som kan forlate krigen – de aller fleste som opplever den er fanget i den til volden opphører eller livet slutter.



Mennesker fanget av krig i Mosul: De fleste som opplever k
FOTO: KRISTIN SOLBERG / NRK

Likevel: Det er ikke helt enkelt å gå ut av en krig og inn i fred – fra fare til ufare, fra død til liv, fra stanken av lik til lukten av middag, fra lyden av

skuddsalver til samtaler om oppussing av badet.

Overgangen setter meg ofte ut av balanse, i større eller mindre grad. Noen ganger ikke mer enn at det er glemt uken etter, andre ganger så ille at jeg føler jeg står på kanten av et stup.

Det kan fortone seg slik:

Først, når jeg er ute av fysisk fare, har jeg vekselvis lyst til å slå hjul i pur glede over å være i live, og å bryte ut i gråt over alle dem som ikke er det. Alle sanser, alle følelser, alt er mer intenst. Som å leve, men ganger fem.

Så, når kroppen oppfatter at tryggheten varer ved, går energien ut av den som luften av en sprukken ballong og jeg kan sove lenger enn jeg trodde var fysisk mulig.

Etterpå kommer følelsen av at jeg ikke riktig er her.

Ikke her, i freden, men heller ikke lenger der, i krigen.

Det er som om livet foregår utenfor meg selv.

Eller som om menneskene rundt meg fortsetter livene sine som før, men at jeg ikke lenger henger med.

Det sies at det aller vanskeligste er å komme hjem. Soldaten som sover som et barn ved frontlinjen, men plages av mareritt hjemme, vet det. Hjelpearbeideren som bevisst unngår å lese norske nyheter om smørkriser og formuesskatt

de første ukene etter endt utenlandsoppdrag, vet det. Journalisten som drikker vin som om det var vann når reisen er over, vet det.

Og jeg vet det. På utsiden fungerer jeg som før: jeg snakker når jeg må og smiler når jeg bør, men alt er tappet for mening.

Kafeen i solskinet

Så også her på kafeen på Sagene.

Alt rundt meg er tomt, selv om bordene er fulle.

Menneskene, de føles så fremmede, de som kjenner fred, og bare fred.

Det er ingen skarpskyttere i vinduene på bygårdene her, ingenting å skvette for, ingen grunn til å se seg over skulderen, ingen grunn til å bruke sko jeg kan løpe fort i på plutselig varsel.

Vet de det, menneskene på bordene rundt meg, at man aldri kan ta slikt for gitt?

En jente i blomstrete sommerkjole går til en mann ved et av bordene. Akkurat nå tar hun av seg genseren og legger vesken på en stol. Hun har oransje negler på fingertuppene som hun stryker over skjegget til mannen, og hun har ikke blod noen steder på kroppen.

Like ved deler en venninnegjeng en flaske hvitvin. Med ryggen til en åpen plass, der farene for et angrep bakfra er så mange at jeg nesten ikke kan telle dem, men de bryr seg ikke, de bare snakker og ler med ansiktene vendt mot solen.

Et par spiser hamburgere da det kommer en lyd, en hyggelig barnelyd, fra en vogn. Mannen lener seg mot vognen, og der inne sitter et barn, et smilende barn og aller viktigst, et helt og intakt barn, uten slike hule øyne som er i stand til å drepe innsiden av et anstendig menneske.

Alle disse folkene, vet de hvor heldige de er?

Og har det alltid vært så mange sykler i denne byen? Voksne på sykler, barn på sykler, barneseter med sykler under, hunder med sykler i enden av et bånd.

Om å låne en sykkel

Etter at jeg traff Jumma på protese-klinikken i Aleppo besøkte jeg ham hjemme. Skjønt, han var ikke egentlig hjemme. Noen måneder etter at han mistet beinet, mistet familien huset. Det ligger blant ruinene i Øst-Aleppo nå, og de har ikke råd til å gjenoppbygge det. Nå bor på lånt tid et lånt sted, et sted der Jumma innimellom står på balkongen og ser ned på en ødelagt gate og barna som leker i den.

Han sier han kanskje innimellom får låne en sykkel, når han bare får et bein.

Å kjøpe en er ikke aktuelt. Familien er så fattig at Jumma allerede har jobbet som skredder i flere år. Kanskje er det derfor han gremmes over bokstavene han skriver i en bok, de gjenspeiler ikke alderen hans, men ser ut som de tilhører et yngre barn. Han sluttet på skolen da krigen begynte.



Rester av liv i ruinene i Aleppo.

FOTO: KRISTIN SOLBERG / NRK

Det er gjerne slik, når jeg snakker med mennesker fanget i krig. Hendelser som hver og en ville ha definert et liv i fred – som å miste et bein, å miste en bror, å miste et hjem, å miste en skolegang – blir leddsetninger i historien om et liv i krig. Tapene ligger lag på lag.

Uvitenhetens slør

Den amerikanske filosofen John Rawls stiller spørsmål om hvordan vi kan best kan skape et rettferdig samfunn. I et tankeeksperiment plasserer han oss bak det han kaller et slør av uvitenhet som skjuler den vi er. Vi vet ikke hvilke ferdigheter, religion, hudfarge, sosiale og økonomiske fordeler vi har. Hvordan vil vi da velge å innrette samfunnet, hvordan vil vi da fordele godene? spør Rawls.

Ingen ville vel da ha skapt en verden der noen barn får både bein, sykler og levende småsøsken, andre ingen av delene.

Der noen barn får fred, andre ikke.

Og det er der de krasjer, de to verdenene i dette

korrespondentbrevet, Sagene og Syria. Ikke så mye i tanken på at de eksisterer, side om side, men i tanken om at den ene kanskje gir blaffen i den andre.

Det skjer ikke høylytt, kollisjonen etterlater ikke engang noen synlige spor, men noe brister stille, inne i et menneske.

En sykkel til Aleppo

På vei fra kafeen går jeg forbi en plen. Gresset er nyslått. Jeg bøyer meg ned, tar en tust i hånden, fører den til nesen.

Døende gress for å kjenne at jeg lever.

Det som brister, kan innimellom repareres.

Innimellom ikke.

Jeg går med gresset i hånden i en lang stund, forbi flere sykler.

Jeg lover meg selv at jeg skal sende en sykkel til Aleppo.

Publisert 12. aug. 2017 kl. 11:59



Vedlegg 2: Intervjuguide, masteroppgave

Semistrukturert forskningsintervju, individuelt

Intervjudel 1. Før eleven får teksten han/hun skal lese:

Du skal lese teksten med kritisk blikk.

1. Hva betyr det å lese kritisk?
2. Hva legger du vekt på når du får beskjed om å lese en tekst kritisk?
3. Hva slags opplæring i skolen har du fått i å lese kritisk?
4. Hva slags type tekster er du vant til å lese kritisk på skolen?

Deltaker får informasjon om think-aloud som metode og deretter utdelt teksten de skal lese.

Deltaker får beskjed om å stoppe opp underveis hvis ønskelig, kommentere og stille spørsmål underveis. Denne delen av samtalen styrer eleven i større grad, og forskeren inntar en passiv rolle.

Intervjudel 2. Etter lesing uten hjelpespørsmål:

5. Du fikk beskjed om å lese teksten kritisk. Hva vil du kommentere i teksten?
6. Hva la du vekt på mens du leste kritisk?
7. Hvilke spørsmål synes du det er relevant å stille til teksten?

Eleven får deretter mulighet til å lese teksten en gang til, denne gang med hjelpespørsmål:

4. Hvilken kontekst vil du si at teksten er blitt til i?
5. Hva kan du si om avsender og mottaker i teksten?
6. Hvilke personer i teksten føler du nærhet til, og hvorfor?
7. Hvilken sjanger er teksten?
8. Hvordan fremstiller korrespondenten virkeligheten i Norge og i Syria?
9. Hva gjør forfatteren for å vise disse virkelighetsbildene?
10. Hvordan passer dette virkelighetsbildet med din egen oppfatning av Syria og Norge?

Intervjudel 3. Samtale om teksten med utgangspunkt i hjelpespørsmålene.

Intervjudel 4. Etter lesing med hjelpespørsmål:

8. På hvilken måte leste du teksten annerledes denne gangen?
9. På hvilken måte påvirket spørsmålene lesingen din?
10. På hvilken måte hjalp/hjalp ikke spørsmålene deg i lesingen?
11. Hvilken kjennskap har du til denne teksttypen/sjangeren fra før?
12. Hva tenker du om å lese denne type tekst kritisk

Vedlegg 3: Transkripsjon av intervju med «Kaja»

Før opptaket blir deltaker informert om studien, om gjennomføringen og om mulighet til å trekke seg uten å oppgi grunn. Deltaker får utdelt informasjonsskrivet, som blir raskt gjennomgått og signert.

Forsker: Det jeg skriver master om, er kritisk lesing og hva det er for noe. Hva tenker du at kritisk lesing er.

Kaja: Det er vel det at du stiller spørsmål til det du leser, alltid, og ikke bare tar det for god fisk.

F: Hva slags type spørsmål kan du stille til en tekst?

K: Hvem har skrevet det, er det subjektivt eller objektivt, om det er faktabasert eller følelsesladd. Hvis det er veldig preget av følelser og liksom skal appellere, kan det være litt mer sketchy, kanskje.

F: Når du får beskjed om å lese en tekst kritisk, hva legger du vekt på da?

K: Litt det jeg sa, hvem som har skrevet det, hva det handler om og hvilke virkemidler som blir brukt, kanskje. Mest det.

F: Hva slags opplæring i skolen har du fått i det å lese kritisk:

K: Vi har hatt kurs i kildekritikk på ungdomsskolen og på videregående, og jeg føler at det har vært ganske hjelpsomt.

F: Hva slags type tekster er du vant til å lese kritisk, da?

K: Ja, det er vel mest når man skal skrive en oppgave og finne artikler, og forskningsstudier og såne ting.

[Deltaker får informasjon om metoden think-aloud og får utdelt teksten hun skal lese. Deltaker leser hele teksten uten å stoppe opp underveis.]

F: Du fikk beskjed om å lese teksten kritisk. Hva vil du kommentere i denne teksten?

K: Det er en veldig godt skrevet artikkel, så jeg stoler på det hun sier, det er jo litt sånn at man føler veldig med det man leser om. Jeg føler ikke at jeg er noe kritisk til det hun sier.

F: Hva slags spørsmål synes du det er relevant å stille til denne teksten da?

K: Ehm. Tja. Kanskje ... man vet jo jobben hennes og hvor hun har vært, og ... Men, nei, jeg vet ikke.

F: Hva er det som gjør at det er vanskelig å være kritisk til denne typen tekst, tror du?

K: Det er jo ikke en sånn artikkel om forskning, det er ikke noen konklusjon, da er det vanskelig å stille kritiske spørsmål. Fordi det er mer en kritikk i den artikkelen av litt oss, og det blir litt vanskeligere da.

F: Nå skal du få lese teksten en gang til, og nå skal du få noen spørsmål av meg som du skal få ha foran deg når du leser.

[Forsker leser opp spørsmålene hun KAN snakke om og gir dem til deltaker. Deltaker leser teksten uten å kommentere underveis, men kommenterer noen stikkord på arket med spørsmål.]

F: Nå har du lest den en gang til.

K: Ja.

F: Skal vi snakke litt om spørsmålene?

K: Ja.

F: Hvilken kontekst tenker du at teksten har blitt til i?

K: Ehhm. Ja, mener du sånn, hun har dratt til Syria for å snakke om det som skjer der. Så kontekst er viktig i denne sammenhengen.

F: Hvem er avsender og mottaker av teksten, tenker du?

K: Avsenderen er jo hun som skriver, og vi som er mottaker. Ikke nødvendigvis de i Syria. Den er skrevet til oss, da.

F: Oss i Norge, tenker du da?

K: Ja.

F: Hva kan du si om hun som har skrevet teksten, da? Vet du noe om henne, ut fra teksten. Du har jo ikke fått noen annen informasjon enn det som står i teksten, men ...

K: Nei, du vet at hun er journalist, at hun kanskje ofte blir pleier å bli sendt på sånne farligere oppdrag, at hun snakker om at hun må ha med førstehjelpsskrin og at det er ganske risikofyllt, da. Det er jo ganske stor respekt av.

F: La du merke til hvor hun er som journalist?

K: Eh, nei.

F: Føler du noen form for nærhet til noen i teksten?

K: Man føler jo nærhet til han gutten, Jumma.

F: Jumma, ja.

K: Man blir jo veldig berørt da, av den historien, han mister broren sin, mister benet sitt og vil bare ha en sykkel, og ha en trygg oppvekst. De aller fleste i Norge har jo fått nettopp det, de har jo fått sykler og det, og da ... føler litt nærhet da, når de snakker om det.

F: Hvilken sjanger tenker du at teksten er, hvis du skal plassere den i en sjanger?

K: Sånn typ essay og, og sånn sjanger?

F: Ja, det er helt opp til deg.

K: Eh. Kan jo kanskje ... havne i sånn, hva heter det, sånn innlegg man kanskje skriver i avisa.

F: Leserinnlegg?

K: Ja, leserinnlegg. Som kanskje er litt mer faglig enn hvis noen hadde skrevet det i TB og sånn.

F: Hvordan fremstiller korrespondenten, altså journalisten, hvordan fremstiller hun virkeligheten i Norge og i Syria?

K: Hun fremstiller virkeligheten i Norge kanskje litt naiv og samtidig veldig bra, da. Fordi de er så trygge. Og i Syria er det ganske fælt. Så, ja.

F: Hva er det hun gjør i teksten som gjør at du får det inntrykket av Norge og Syria?

K: Hun skriver jo ... Hun bruker kontraster når hun sier, et sted at hun sammenlignet snikskyttere og venninner på kafé. Såpass store kontraster at man blir litt sånn ... Man er jo litt vel heldige, nesten.

F: Så bra. Hvordan passer dette virkelighetsbildet med ditt virkelighetsbilde av hvordan det er i Norge og i Syria?

K: Jeg synes det passer ganske godt med Syria. Har jo hørt mye om det, sett mye dokumentarer på skolen, så man forventer jo litt at det er sånn. Men man klarer jo ikke helt å relatere til det, da. Og Norge er jo ... man blir jo litt sånn ... Jeg tenker jo over at man er kanskje litt vel naiv. Og da passer det ikke like godt med Norge, kanskje. Vi tar det litt for gitt at vi er trygge. Det kan jo skje ting, og vi er utrolig heldig. Så man begynner jo å tenke på det.

F: Du fikk jo noen spørsmål nå. På hvilken måte leste du teksten annerledes når du hadde spørsmål?

K: Jeg tenkte jo mer på ... Ja, liksom på hvem som skriver det, og hvordan hun skriver teksten. Man legger mer merke til måten hun beskriver Norge og Syria som går litt mer over hodet første gang.

F: Bra. Litt likt spørsmål, men på hvilken måte påvirket spørsmålene lesingen din?

K: Man blir mer ... hva skal man si. Men leser det jo litt annerledes fordi man på en måte ser etter ting på en annen måte. Du vet liksom at du skal se etter hvordan hun beskriver Norge og Syria og sånne ting, så man leser veldig nøye, da.

F: På hvilken måte synes du at spørsmålene hjalp deg eller ikke hjalp deg i lesingen?

K: Jeg synes det hjalp meg å se mer forskjellen på Syria og Norge og sånn. Det hadde kanskje ikke så mye å si med sånn kontekst og sånn, for det er man jo klar over fra før, hun var ti dager i Syria og sånn, men ja, men tenker mer over de ordene hun bruker når hun beskriver Norge og Syria.

F: Hvilken kjennskap har du til denne typen tekst eller sjanger fra før?

K: Ja, har en del kjennskap. Det er jo ofte brukt sånne typer tekster på skolen, spesielt i enkelte fag som politikk og sånn, så vi leser mye om konflikter og sånn. Men det er ikke det jeg leser mest av.

F: Nei ... Hva tenker du om å lese den type tekst kritisk? For du sa jo i begynnelsen at det var vanskelig å være kritisk til den.

K: Ja.

F: Hva tenker om du at du skal være kritisk til en sånn type tekst?

K: Ja, det spørs hvordan type kritisk man er, men man føler seg jo nesten litt sånn slem, det er jo veldig alvorlig og grusomt, så du blir litt sånn.. Prøve å være kritisk og fortsatt respektere det som står skrevet.

F: Er det noe mer du tenker at vi bør si om denne teksten nå? Du har jo nå lest den to ganger og fått litt spørsmål underveis.

K: Nei, nei, vet ikke.

Vedlegg 4: Transkripsjon av intervju med «Emma»

Deltaker informeres om prosjektet, informert samtykke og plan for undersøkelsen.

Forsker: Hva er kritisk lesing for deg?

Emma: Det er at man liksom tenker litt gjennom hvem som har skrevet teksten, da. Særlig kanskje avisartikler, blogginnlegg og litt sånn, siden bloggere promoterer for et produkt eller noe sånt, og sier at jeg elsker det produktet og sånn, så er det kanskje ikke ... eller fordi produsenten har sagt at det er det de skal si, at de har fått manus på forhånd, ikke sant. Sånn at du liksom leser sånne typer tekster som kommer fra blogginnlegg og sånne uprofesjonelle folk med litt kritisk blikk, ikke tar alt for god fisk. Ja, og kanskje du må også se litt på når det ble skrevet, fordi mye kan ha endret seg i løpet av tiden.

F: Når du får teksten av meg, hva tror du at du kommer til å legge vekt på? Nå sa du jo litt, men er det noe mer?

E: Hvem som har skrevet teksten, og hvordan den er skrevet. Ehm. Og hvordan ... jeg vet ikke hvem den er skrevet til, eller på en måte, om den er skrevet til meg som ungdom eller en voksen. Det er litt vanskelig å si på forhånd, siden jeg ikke vet hva slags tekst det er.

F: Ja. Hva slags opplæring har du fått i kritisk lesing?

E: Ehm. Det går vel gått på kildekritikk, når vi skriver tekster, at vi skal være kritiske til de kildene vi ser på.

F: I arbeid med egne tekster, tenker du på da?

E: Ja. Da går det jo på det jeg har sagt nå, hvem som har skrevet teksten, når den ble skrevet og sånn. Gjerne ikke bruke Wikipedia, ikke sant, for der kan hvem som helst skrive og sånn, og heller bruke Store norske leksikon og sånne sider som man vet er på en måte laget av seriøse organisasjoner.

F: Hva slags type tekster er du vant til å lese kritisk, da?

E: Ehm. Avisartikler, kanskje særlig med det coronavirusgreiene nå, ikke sant, fordi media skal jo blåse det opp for å få mest mulig klikk så de tjener mest mulig penger på det. Så når de skriver at vi kommer til å dø snart, så er det litt, ja, du skjønner jo at det er ganske sånne overdrivelser, og at de store, skumle overskriftene er jo der for at folk skal klikke seg inn på dem så mediene skal tjene penger, og når du kommer til artikkelen er det sånn, det var ikke så ille likevel. Men det er jo mange som tar helt av på grunn av det der, fordi de er jo ikke så kritiske til artiklene, da.

[Deltaker informeres om think-aloud som metode og lesebestillingen «les med kritisk blikk» og gis mulighet til å ta notater].

E: Korrespondentbrev, hva er det, egentlig?

F: Vet du hva en korrespondent er?

E: Nei.

F: Nei. En utenrikskorrespondent er en som er ansatt i, hun her er ansatt i NRK, og er sendt til Midtøsten for å melde hjem. En journalist i Midtøsten ...

E: Ja, ja, jeg skjønner.

[Deltaker leser teksten, og stopper opp underveis]

E: Ja, jeg tenker litt på hva som er hensikten med teksten, fordi hun tar opp det med at det ligger en skolebok der, i ruinene i Aleppo, med alfabetet skrevet med barnehånd, ikke sant, da er det litt sånn akkurat når det gjelder krig og barn, så er man jo litt følsomme, og jeg har ikke lest hele teksten, så jeg vet ikke helt hva hensikten er, men hun prøver jo på en måte og sanke litt sympati, tror jeg. Foreløpig. Og så la jeg merke til at artikkelen er mer enn to år gammel, da, så ...

[Deltaker leser videre]

E: Åhhhh.

[Pause, deltaker leser videre]

E: Ja. Det virker jo som en veldig sånn ... troverdig tekst. For hun har jo vært der selv, ikke sant. Det er ikke noe hun bare sier ifølge den kilde, ifølge den kilden, hun sier jeg opplevde det, jeg opplevde det, og hun har jo med seg egne bilder som på en måte viser at hun har vært der, og så er det jo NRK som ... ja. Og jeg tenker at NRK er en veldig troverdig kilde. Ehm. Ja, vi har ikke fått så mye mer opplæring i kildekritikk annet enn at vi skal være kritiske til hvem som har skrevet teksten, og når den ble skrevet, så jeg synes det er litt vanskelig å si noe mer om teksten, men det virker jo som at hensikten er å gjøre oss enda mer oppmerksom på de store forskjellene, og hun sier jo selv at hun vil sende en sykkel til Aleppo, liksom, at sånne småting man kan gjøre kan utgjøre en stor glede for dem der nede.

F: Mm. Da du leste, hva tenkte du, eller hva la du vekt på underveis mens du leste?

E: Sånn i forhold til kildekritikk?

F: Ja, for eksempel. Eller at du fikk beskjed om å lese den kritisk. Du sa litt om kilder, og litt om hensikt. Var det det du så etter da du leste?

E: Emm. Når jeg leste, så jeg hovedsakelig på hva budskapet var, hva er det hun prøver å fortelle oss, og da peker hun på forskjellige kontraster. Det er kontraster gjennom hele teksten, ikke sant, som på en måte skulle symbolisere forskjellen på Syria og Sagene i dette tilfellet. Det var det som ble hovedfokuset mitt i hvert fall.

F: Er det noen spørsmål du ikke har nevnt nå som du tenker det kan være relevant å stille til teksten?

[pause]

E: Nei, jeg kommer ikke på noe.

F: Er det en tekst det er vanskelig å lese kritisk, synes du?

E: Ja, litt. Fordi den blir liksom så troverdig og får så lett fotfeste i hodet fordi den er fra NRK og hun personen har vært der selv. Da blir det veldig personlig, og alt blir riktig, føler jeg.

[Deltaker blir bedt om å lese teksten en gang til og får opplest og utdelt hjelpespørsmålene].

E: Hva mener du med hvilken kontekst? For det er ... det handler jo litt om samfunnsforhold i den tiden det ble skrevet ... to år siden ... var det da flyktningkrisen startet?

F: Den startet litt før. Men i 2017 så var krigen i Syria ganske intens, særlig i Aleppo. Så hvis du vil si noe om konteksten, så tenker jeg at du ... nå må jeg passe på å ikke legge ord i munnen på deg ... men hva slags type sammenheng ... da går det an å snakke om hun som er der, det får an å snakke om Syria, eller Norge ... prøve å si litt om hvilken sammenheng teksten er blitt til i. Når du snakker om hensikt, er du jo inne på det. Og hvis du synes det er vanskelig å si noe om konteksten, så dropper du det. Meningen med spørsmålene er ikke at du må svare på alle, men at du skal ha dem i bakhodet når du leser teksten.

E: Jeg husker ganske mye, så jeg tror jeg kan svare på noen av dem uten å lese en gang til. Så jeg ville kanskje trodd det med konteksten, siden den flyktningkrisen startet, jeg husker ikke når det bildet kom, men det bildet av den gutten som ble skylt i land ... Det var vel ca. rundt den tiden der. Det er lett for oss å glemme det litt, siden det er så langt vekk. Så har jo hun dratt ned til Aleppo for å melde om det som skjer der, og bringe det hjem til oss, det er så fælt det som skjer der.

F: Kan jeg bare avbryte deg litt? Jeg vil egentlig at du leser teksten. Du må ikke lese den nøye, du kan godt skimme den, men det har litt med spørsmålene som kommer etterpå å gjøre.

E: Ok.

[Deltaker leser teksten og stopper opp og kommenterer underveis.]

E: Ja. Jeg har ikke så mye mer å si på kontekst. Synes det er litt vanskelig. Avsender og mottaker. Avsender er jo hun Kristin. Det er hun som har skrevet den. Men det er litt sånn på vegne av de folka i Syria, eller sånn. Det er hun som er avsender. Mottaker ... Jeg vil si at mottaker er alle nordmenn, egentlig. Det er mange av oss som har fire-fem sykler i familien. Noen er for små ... I stedet for å kaste dem, så kan vi sende dem ned dit, da. Det kan gi store gleder der nede. Så kanskje alle nordmenn som er gamle nok til å forstå, fra 18 år eller 16 år og oppover ... Hvilke personer jeg føler nærhet til. Hmm. Jeg trodde først jeg kom til å føle ganske mye nærhet til han gutten, Jumma. For hun sier det selv, at den skulle egentlig handle om han, om den tidagersreisen i Syria, men det ble heller på en måte en sånn personlig dagbok hvor hun skriver mer om det synet hun møtte der nede, og det hun opplevde der nede, og hvordan det har påvirket henne og hennes perspektiv på ting. Så jeg føler nærhet til henne, for hun kommer med konkrete beskrivelser av den følelsen av ubalanse, da. Og sånn. Fra hun var der nede til hun plutselig er i Oslo og alt er fint og flott, og det er helt sånn bekymringsfritt.

[kort pause]

E: Sjanger. Det er jo sånt korrespondentbrev. Fordi hun Kristin Solberg er midtøstenkorrespondent som skriver om hennes opplevelser fra Syria og hvordan det var å komme hjem til Oslo igjen. Jo, og hun fremstiller jo virkeligheten i Syria som helt grusom, ikke sant, hvor barn mister søsken og mister bein og ikke har råd til en sykkel, og må jobbe som skredder for å tjene til litt mat og familien. Og det er ikke sikkert de har foreldre, eller at de har foreldre som har en jobb eller kan jobbe på grunn av fysiske skader eller psykiske skader, ikke sant, så ofte må barna ta mye ansvar. Så jeg skrev noen

stikkord som beskrev virkeligheten i Syria og noen som beskrev virkeligheten i Norge. I Syria var det gråt, frykt, krig, og den følelsen av å være fanget, selv om de vet jo ikke så mye bedre, de vet ikke hvordan det er å leve i Norge. De vet jo at de er fanget, men samtidig så vet de jo ikke om noe annet sted å dra. Men ja, de er jo fanga i den krigen og elendigheten som råder der nede, og har ikke mulighet til å komme seg ut, både på grunn av økonomiske problemer og fysiske problemer. De er ramma av den krigen. Og tap av alt mulig, av eiendom, av familie, av kroppsdeler, av alt. Mens i Norge er det glede, vi lever de fleste av oss holdt jeg på å si, de fleste av oss blir gjerne en 90 år, liksom. Kjærlighet, latter, fred. Vi er privilegerte. Vi kan dra ned dit, og så kan vi dra vekk igjen hvis det blir for mye eller vi ikke orker mer. Og så tar vi gjerne freden litt for gitt. Og det at vi lever i en bekymringsfri hverdag. Du trenger ikke se deg over skulderen, du skvetter ikke om du hører et skudd eller noe, for du vet at det er ikke deg det blir skutt mot, sånn som regel. Da er det gjerne noe jakt eller noe.

F: Hvordan passer det virkelighetsbildet av Syria og Norge med hvordan du ser for deg Norge og Syria?

E: Jeg synes det passer veldig godt, jeg. Fordi, jeg har ikke vært i Syria før, ikke sant, jeg har bare den oppfatningen av Syria som jeg har fått fra media, så jeg vet jo ikke om det er ett område der de leer fredfylt og har det bra, eller ... jeg vet bare om det jeg har lest i media. Jeg har ikke lest om det fra noen andre seriøse aktører heller, så det passer veldig godt med mitt virkelighetsbilde.

F: Så bra. Nå fikk du lese teksten en gang til med noen hjelpespørsmål. På hvilken måte leste du den annerledes denne gangen?

E: Jeg leste den litt annerledes nå, fordi nå var jeg på utkikk etter bestemte ting. Det gjør kanskje at du sorterer ut noe og på en måte filtrerer ut noe informasjon og heller fokuserer på noe annet. Så nå, når det var spørsmål om hvilken person jeg følte en nærhet til, så ble jeg mer oppmerksom på at det var henne jeg følte nærhet til, og ikke til han.

F: Vil du da si at spørsmålene påvirket leseprosessen din?

E: Ja, det vil jeg si. Først var jeg åpen for alt. Og da var det vanskelig å lese teksten, for jeg visste ikke helt hva jeg var på utkikk etter. Jeg fikk et inntrykk, men jeg fikk ikke gjort meg opp så mange meninger.

F: På hvilken måte synes du da at spørsmålene hjalp deg, eller ikke hjalp deg, da du leste?

E: Det hjalp meg til å forstå teksten bedre, og til å forstå hensikten og budskapet, ja, og så fikk den kanskje ... den fikk kanskje et større preg på meg andre gang jeg leste den, fordi jeg har virkelig gått inn i teksten for å finne svar på spørsmålene.

F: Hvilken kjennskap har du til denne typen tekst fra før, eller den sjangeren.. jeg skjønner at du kanskje ikke har lest veldig mange korrespondentbrev, men hvis du tenker teksttype, det er jo en avistekst man kan si handler om utenriksstoff. Hvilken kjennskap har du til denne typen tekster?

E: Jeg leser det ikke ofte. Som regel.. jeg følger jo noen sånne nyhetssider på Facebook, og så leser jeg.. jeg ser nyheter på TV, men det er jo ikke å lese en sånn tekst.. Så når det da popper opp avisartikler på Facebook, og sikkert noen korrespondentbrev, så leser jeg jo ofte dem, fordi jeg synes det er interessant å følge med på hva som skjer utenfor landegrensa, men det er ikke noe jeg følger veldig mye med på, bare når de popper opp. Jeg tror de velger litt ut hva det er som popper opp på Facebook.

F: Hva tenker du om å lese den type tekst kritisk? For du sa jo i begynnelsen at du syntes det var litt vanskelig.

E: Hadde den poppa opp på FB, med NRK ... så hadde jeg ikke lest den kritisk i det hele tatt. Jeg hadde bare tatt den for god fisk og latt den gå innpå meg. Så å lese en sånn tekst kritisk er litt vanskelig fordi avsenderen er så troverdig og det stemmer godt overens med ting jeg har lest andre steder. Så da er det sant det som står der, på en måte.

Vedlegg 5: Transkripsjon av intervju med «Helle»

Forsker informerer om prosjektet, informert samtykke, anonymisering og plan for gjennomføringen. På grunn av koronasituasjonen gjennomføres intervjuet via Teams' videomøtefunksjon.

Forsker: Oppgaven handler om kritisk lesing. Hva betyr det å lese kritisk for deg?

«Helle»: Nei, det betyr det å ta ting du leser med en klype salt, at du ser på ... finner troverdige kilder og tenker litt over det du leser.

F: Hvis du får beskjed om å lese en tekst kritisk, hva er det du legger vekt på da?

H: Om ... det kommer litt an på hva jeg leser, men om de er flinke til å oppgi kilder, at de har gode holdbare argumenter, at generelt at på nettsider, at det ser proft ut, at du er på kjente nettsider som NDLA eller Store norske leksikon, eller ... ja.

F: Hva slags opplæring har du fått i skolen i det å lese kritisk?

H: Vi har fått oppfordring til det, og så har vi, jeg vet ikke, i første klasse eller noe fått noen kurs med han [bibliotekaren ved skolen] om hvordan man sjekker litt, og så får man konstant påminnelse på det, at man må være litt kritisk.

F: Ja. Hva slags type tekster er du vant til å lese kritisk på skolen?

H: Det er mer fagartikler og nettsider, egentlig.

[Deltaker får tilsendt teksten og informasjon om metoden think-aloud. Deltaker leser teksten uten å kommentere noe underveis, og gir beskjed når hun er ferdig.]

F: Du fikk beskjed om å lese denne teksten kritisk. Hva vil du kommentere i teksten?

H: For det første at den er veldig subjektiv. At det er henne som har beskrevet et møte ... med krigshverdagen i Aleppo og forteller om de personene hun har møtt og lignende. Så den er ikke veldig ... man må være litt kritisk til den, fordi den viser ikke til noen kilder eller lignende, forteller bare en historie. Når du sendte meg den først, så jeg at den er fra NRK, og da fikk jeg litt sånn, okay, det er ganske troverdig, fordi den kommer fra NRK, men hun forteller jo bare en historie som også kunne vært skrevet som en novelle, eller et utdrag fra en roman kunne det også ha vært. Og så snakker hun om en amerikansk filosof, og da forteller hun bare hva han sier og ikke viser til noen kilder i det hele tatt, så jeg ville vært ganske kritisk til den teksten her, fordi vi ikke vet om den er sann eller ikke.

F: Når du sier at du vil være kritisk til den, er det da dette med mangel på kilder, eller er det noe annet også som gjør at du er kritisk?

H: At den er såpass subjektiv. Hun skriver ikke så mye om situasjonen som skjer i det landet, hun skriver heller om en gutt som har mista beinet sitt og ønsker seg en sykkel. Så det kunne vært starten på en reklame, egentlig, synes jeg, for Plan eller Redd barna eller sånn som det.

F: Er det noen spørsmål du synes det er relevant å stille til teksten?

H: Ehm. Hva tenker du på da?

F: Nei, altså, eller, det kan også være er det noe annet du på en måte stiller spørsmål ved i teksten. Du nevner han forskeren, at det ikke oppgis kilder ... er det andre sånne typer spørsmål det er relevant å stille?

H: Når det her skjedde.

F: Nå får du noen spørsmål av meg, jeg legger dem på chatten, og selv om du sikkert husker teksten ganske godt, vil jeg at du leser den likevel. Hadde vi møttes in person, hadde jeg gitt deg en blyant og sagt at du kunne notere underveis, men du får bare gjøre det på den måten du vil. Om du vil stoppe underveis eller lese teksten ferdig først. Her kan du også bruke metoden think-aloud. Ha uansett spørsmålene i bakhodet mens du leser.

[Forsker leser spørsmålene høyt. Denne gangen stopper deltaker opp underveis i leseprosessen].

H: På det spørsmålet om hvem du føler litt nærhet til, så er det han Jumma, hvis jeg sier det riktig. Fordi hun beskriver han veldig detaljert, det at hun setter det inn i en hendelse, at han sitter hos hun fysioterapeuten. Og så spiller hun jo veldig på følelsene, at det skaper patos at han mista lillebroren i samme bombeangrep, at man får litt medfølelse med han.

[Leser videre]

H: Hun viser det virkelighetsbildet ved å skildre veldig mye, både i forhold til Syria og Norge, at hun er veldig detaljert, at hun ser inn i ruinene og at det lå en skolebok der, og ...

[Leser videre]

H: Hun fremstiller virkeligheten veldig langt fra hverandre på en måte. I Norge er det helt flott og fint og alle bordene er fulle og.. bare fred og fryd, holdt jeg på å si. Mens når hun snakker om Syria, når hun går sånn i detaljnivå, når hun beskriver det førstehjelpsutstyret hun har med seg, om det er avrevne kroppsdeler, råtne lik, så får du en stor kontrast mellom Syria og Norge. Det passer også litt til de virkelighetsbildene jeg har av de to stedene, men de blir kanskje litt styrka ved at hun detaljerer det så veldig. Hvis hun bare hadde fortalt om det, hadde det gått lettere i glemmeboka, enn når man får et ansikt å knytte det opp mot.

[Leser videre]

H: Jeg vet ikke hva jeg ikke har svart på nå ... Konteksten, hva mener du der?

F: Konteksten, hvilken sammenheng er teksten blitt til i. Du må ikke kommentere det, men hvis du vil si noe rundt det, har du muligheten [støy] ... Når jeg snakker om sammenheng, så tenker jeg jo da, type, for eksempel de to stedene hun skriver om, eller tidspunktet hun skriver på, eller ...

H: det virker jo som ... konteksten.. Jeg tenker jo at ... den er jo skrevet da hun kom hjem igjen, på de store forskjellene. Det gjør kanskje at teksten treffer flere fordi de får en sammenligning i stedet

for å bare høre om han, at han har mistet et ben. Vi har det så bra her, og at han vil, er å ha en sykkel.

F: Du sa litt om avsenderen i sta, du sa at teksten kom fra NRK. Vil du si noe mer om avsender og mottaker?

H: Ehm. Det er jo ikke sånn ... Det virker litt som at hun har peila inn mottakerne litt ved at det er de som bor i Norge, siden hun tar den sammenligningen. Om hvor heldig vi er som bor her, tenke litt over hvordan de har det.

F: Dette med personer i teksten du føler nærhet til. Vil du si noe mer om det?

H: Jeg føler at man føler nærhet til han. Kanskje også føle litt med hun som har vært det. Det å gå gjennom den forandringen, fra krig til fred, at hun stusser over at man sitter med ryggen mot en åpen plass så kan det komme så sykt mange farer. Så hun har nok blitt prega av det, på en måte som krigsveteraner og sånn har litt traumer og ... Vonde situasjoner som de bærer med seg, at de er prega.

F: Hvilken sjanger er teksten tenker du?

H: Nei, jeg vil at det kan være et slags leserinnlegg, jeg vil si at den er mer skjønnlitterær, altså skjønnlitteratur fordi den forteller en historie, kanskje.

F: Okei. Du sa litt om det med kontrasten mellom Norge og Syria. Vil du si noe mer om hvordan korrespondenten fremstiller virkeligheten på disse to stedene?

H: Hun fremstiller virkeligheten veldig som at det er veldig fint i Norge, at det er ... at hun skildrer det på en glad måte og sola skinner og sånn. Ehm.

F: Og så sa du at det passer ganske godt med din virkelighetsoppfatning.

H: Ja, det er kanskje satt litt på spissen. Men det blir litt vanskelig å sammenligne de to, for det er så forskjellig hverdag. Vi er jo veldig heldige som bor i Norge, trenger ikke bekymre oss og sånne type ting, men det blir litt voldsomt å sammenligne også, fordi hverdagene er så forskjellige, du kan kalle det hver sin verden. Hvis det er en familie som ikke har råd til å kafe eller, ikke kan gjøre ditt eller datt eller ikke har råd til noe i Norge, så har de jo det fælt i vårt ... hvis jeg kan si det sånn. Men det betyr jo ikke at de har det fælt sammenligna med de som bor i Syria. Så det blir litt vanskelig å sammenligne dem sånn sett, men ja.

F: Er det mer du tenker vi bør snakke om rundt den teksten nå?

H: Nei, føler vi har snakka ganske mye.

F: Den teksten du har lest, synes du den var lett eller vanskelig å lese kritisk?

H: Sånn halvveis, egentlig. Du ... ut ifra at det blir veldig personlig og sånn, er det veldig lett å skille den fra faktatekster og sånn, der det er lett å være kritisk til hvilke kilder de har brukt og hvordan den er skrevet ... her er det jo bare fortelling av hennes opplevelser, men siden det er kun hennes opplevelser er det jo også da lettere å være kritisk fordi den er så subjektiv.

F: Du fikk noen hjelpespørsmål andre gang du leste teksten. På hvilken måte leste du teksten annerledes den gangen?

H: Mmm. Jeg tok på meg litt sånn analysebriller, som du lærte på skolen. At du blir veldig sånn ... mer kritisk når du har spørsmålene å gå etter. At du tenker etter hva er avsender og mottaker, at du begynner å tenke mer kritisk over teksten.

F: På hvilken måte.. eller synes du da spørsmålene hjalp deg eller ikke hjalp deg i lesingen? Kan du sette ord på det?

H: Jeg synes det hjalp meg, det gjorde det. Fordi du må sitte og reflektere mer over hva du har lest og bli mer kritisk ... hvordan er det egentlig i Norge og Syria, hva vil forfatteren vise og sånne ting. Jeg synes det var lettere å være kritisk med spørsmålene.

F: Hvilken kjennskap har du til denne teksttypen fra før?

H: Hva tenker du på da?

F: Altså, dette er jo et korrespondentbrev, den er skrevet på NRK Urix sine sider, du synes den var litt vanskelig å plassere sjangermessig, du sa den var litt leserinnlegg, ikke helt, ikke sant ... Er det en type tekst du er vant til å lese fra før?

H: Nei, ikke helt. Eller, det blir ... hvorfor jeg sa leserinnlegg, er jo at jeg har lest en del av de type tekstene, men ikke korrespondentbrev.

F: Nei. Hva tenker du om å lese den type tekst kritisk da?

H: Jeg tror det er viktig, ettersom at de forteller jo om en hendelse, men som er prega av at det er en subjektiv person som skriver om det. De hendelsene som har skjedd, er prega av hvordan hun ser på situasjonen, kanskje hun var litt middels paranoid som gikk rundt med det utstyret, at man kanskje ikke trenger det. At man kanskje ikke vet hvordan man selv ville reagert, da.

Vedlegg 6: Transkripsjon av intervju med «Ole»

Intervjuet foregår via Teams' videomøtefunksjon. Deltaker informeres om studien, anonymitet og frivillig samtykke og får tilsendt samtykkeerklæringen over Teams. Deltaker samtykker i lydopptak både på Teams og telefon.

Forsker: Jeg vil starte med å stille deg noen spørsmål. Og så får du en tekst av meg som jeg vil du skal lese, og så snakker vi litt om den teksten, så tar vi det derfra. Høres det greit ut?

Ole: Ja.

F: Da starter vi. Dette handler jo om kritisk lesing. Hva betyr det å lese kritisk for deg?

O: For meg betyr det å vite hvem som er avsender, ja, bakgrunnen for det de skriver, formålet med ... om det er en artikkel, eller hva det enn er, hva som er formålet til avsender. Og hvilke kilder avsender er, om avsenderen i seg selv er troverdig, kanskje. Ja, det er vel det.

F: Så bra. Når du får beskjed om å lese en tekst kritisk, hva legger du vekt på da, tenker du?

O: Ehh. Jeg legger vekt på å ikke ta alt for god fisk. Det er ingen garanti for at det folk skriver, er sant, så du må ... alt det du leser, må du være kritisk til om er riktig, da, særlig nå i disse tider hvor det er mye informasjon som kommer ut, da må du være, hva skal jeg si, klar over hvem som er avsender for eksempel. Det er veldig mange nettstedene som publiser masse om coronavirus, for eksempel, så da ... hvem av de nettstedene som faktisk er troverdig da, som har ja ... som man kan stole på. Det er ofte, ja, hvis man skal kjøpe noe på nettet for eksempel, ja, det blir en annen situasjon da, men det er ofte at ja, på nettsteder så kan det være veldig dårlig oversettelse, for eksempel, så du kan se litt på språket, om det er bra skrevet og sånne ting.

F: Ja, så bra. Hva slags opplæring på skolen har du fått i kritisk lesing?

O: Den vil jeg si ikke er så veldig bra, egentlig, eller jeg føler det å, hva skal jeg si, lese kritisk er veldig sånn, det er noe alle liksom bør vite da, lese kritisk, ha kritisk holdning til det man leser og sånn der, men jeg føler selve opplæring i det ... ehh... kunne vært mer gjennomgående og bedre enn det den er, for vi snakker veldig mye om det, at vi må være kritiske når vi leser, men jeg tror det er færre som faktisk vet hva det innebærer enn det det ser ut som, da. Jeg føler det burde vært mer om det.

F: Ja, kan du litt mer om hva du tenker litt konkret at dere burde fått opplæring i, da?

O: Tja, det er litt vanskelig ... tja ...

F: Eller hvordan kunne vi som lærere gått fram?

O: Ehm. Nei, ikke noe sånne fantastiske eksempler her nå, men jeg kan tenke litt.

F: Ja.

O: Ehm. Egentlig, som kunne vært noe, hvis man har, for eksempel i historie, da, da er det viktig å være kritisk til det man leser fordi det er jo mye som står som ikke nødvendigvis er riktig, tall som ... antall døde, sånne ting, tall og sånn, jeg tenker rundt andre verdenskrig og sånne ting, interessant for en lærer for eksempel for en lærer å se på en kilde som er troverdig, og en kilde som kanskje ikke nødvendigvis er det, og holdt på si vise det for klassen, da, at vi tar tall for god fisk, selv om det kanskje ikke er sant, så ... det er jo, kanskje, sammenligne en troverdig kilde og en ikke troverdig

kilde om det samme tema, og så se på forskjellene og se på hva som gjør at den ene er troverdig og den andre ikke er det.

F: Høres veldig bra ut. Du sa at du egentlig da savner litt opplæring i kritisk lesing, men kan si noe om hva du faktisk har lært? På skolen?

O: Ehm.. Tja, hva jeg har lært, i historie så er det ... hva har vi lært ... det ... vi har vel gått noe gjennom det i norsken, tenker jeg, men jeg føler det har vært sånn ... hva skal jeg si, ymse. Nå er det jo lett for meg som elev å bare kritisere, da, men det er mulig vi har gått gjennom mer enn det jeg har gitt inntrykk av nå. Men jeg føler, eller ... i historie ... foran i boka så står det mye om sekundærkilder og kanskje noe om kritisk lesing, men det vel mest kilder det går på, så jeg har ikke ... jeg kan ikke huske noe særlig timer vi har hatt om kildekritikk og lese kritisk sånn spesifikt ... Så ... nei..

F: Nei. Da kan det hende neste spørsmål er litt vanskelig, men hva slags tekster er du vant til å lese kritisk på skolen, hvis du er vant til å lese kritisk der, da?

O: Ja, ehm ... Jeg anser jo lærebøkene som troverdige, da. Så sånn sett tar jeg jo det meste jeg leser på skolen, i lærebøkene, for å være, hva skal jeg si, innafor, da. At informasjonen jeg leser i norskboka, for eksempel, er jeg ikke så veldig kritisk til det jeg leser, da, sånn sett. Det er mer når jeg skal lese selv, eller finne andre kilder når jeg skal gjøre skriveoppgaver eller en innlevering eller noe sånt, da bruker jeg ... kanskje ... når jeg selv må finne kilder på nettet, være mer kritisk da.

F: Tenker du når du skal skrive tekster selv?

O: Ja ... Fagtekster og ... jeg skal liksom undersøke et tema, og sånn ... finne riktig tall ... de sidene jeg bruker, faktisk er troverdig, ja.

F: Høres bra ut. Nå skal du få en tekst av meg

[Deltaker informeres om think-aloud som metode og får utdelt teksten og lesebestillingen. Deltaker leser hele teksten uten å stoppe]

O: Da er jeg ferdig.

F: Ja. Du fikk beskjed om å lese teksten med kritisk blikk. Hva vil du kommentere i teksten?

O: Ehh. Tja, det var jo ... hva skal jeg si ... det er litt vanskelig å ... eller det var et veldig følsomt korrespondentbrev. Å lese det kritisk ... man blir nesten, når jeg leste, da tenkte jeg ikke så mye på ... jeg ble mer opptatt av hva hun skrev enn om jeg kunne ta det for god fisk, men det regner jeg jo med. Det var veldig personlig, da. Mange ... det var veldig subjektiv oppfatning av situasjonen. Det er hvordan hun oppfatter alt. De ekstreme kontrastene ... Ja, hva skal jeg si, hvordan hun opplever å komme tilbake til Norge etter å ha vært der, da. Utakknemlig hun føler alle er, da, eller uvitende ... Det er vel det, hva skal jeg si ... Det er veldig subjektivt, da. Det er skildringer fra kafeen der, ja ... hva skal jeg si. Hun skriver liksom akkurat det hun ser her og så og referer til hva hun har sett i Syria ... Det går jo litt inn på meg, da. Det hun skriver, det er jo, hva skal man si. Jeg er ikke så veldig kritisk til ... hun har jo selvfølgelig et ønske her om å ... hva skal jeg si, gjøre kontrastene store, det tror jeg jo, men jeg tror ikke at hun ... jeg tror jo at hun føler at det er som det er, hun har jo, hun skal jo, som en korrespondent ... hennes jobb er jo å beskrive situasjonen, da, og det gjør hun jo, og det er ... hva skal jeg si, sterke ord, og det er det hun hvordan hun oppfatter det, og det er jo, hva

skal jeg si, rørende, da. Men ja. Hun, hva skal jeg si, bruker mye språklige bilder og.. for å på en måte gjøre kontrastene enda større, å røre leseren.

F: Du fikk jo beskjed om å lese kritisk, og så oppfatter jeg deg litt nå som om du kanskje synes det var litt vanskelig å lese den kritisk, synes du det?

O: Ja. Det synes jeg.

F: Hvorfor det?

O: Jeg hadde kanskje forventet ... eller hvis du bare skulle gitt meg en tekst, så hadde jeg kanskje tenkt at det skulle være en tekst fra sånn en nettavis jeg ikke har sett før, eller ... men det her var jo NRK da, som er den norske ... de statlige, hva skal jeg si, bedriften ...

F: Du har tillit til NRK?

O: Ja, jeg har stor tillit til NRK. Ehm. Den er jo mer enn to år gammel, om et par måned er den tre år gammel.

F: Hvilken betydning har det for lesingen din tenker du?

O: Ehm. Det er viktig å tenke på at det er ikke er opplevelser fra i dag. Situasjonen behøver ikke være den samme i dag som for tre år siden. Selv om ... situasjonen i Midtøsten er ikke spesielt god nå heller. Så det er viktig å ta med i betraktingen at den beskriver situasjonen sommeren 2017, da.

F: Da du leste, hva på en måte, så du etter eller hva la du vekt på, siden du skulle lese den kritisk?

O: Jeg la litt vekt på hvilken rolle hun representerte her, da, hva er det prøver å fortelle, på en måte. Om det hun forteller, er hva skal jeg si, riktig, da, eller ... om det er noe jeg kan ta for god fisk.

F: Sitter du igjen med noen spørsmål du tenker det kunne være relevant å stille til denne teksten? Er det noe du liksom lurer på når du har lest den?

O: Tja, nei, ikke så mange spørsmål. Jeg synes den var veldig personlig skrevet, da. Så det var ikke spesielt sånn ... det var liksom akkurat sånn hun følte da hun landet i Oslo og så videre og så videre, så FANSTASTISK vi hadde det i Norge, og hvor jævlig de har det i Syria. Ehm. Ja, på en måte synes jeg det er bra hun skriver så personlig, fordi vi i Norge får en tankevekker, da, at vi i Norge verdsetter det vi har og tenker på at vi har det så mye bedre enn alle andre, eller ikke alle andre, men de, da. På den annen side så føler jeg hun var i overkant personlig, da, eller hun, brukte mange språklige bilder for å røre leseren, da. Så jeg tenker det kanskje var.. det var ikke en [utydelig] beskrivelse av situasjonen, men det var ikke meningen, heller, da. Kanskje. Så ... Hun sa det jo selv, at det den egentlig skulle handle om, var ti dager i Syria, men det hun begynner å skrive om, er en person i Syria som har mistet beinet og ... sykkelens han skulle hatt og ... Det er kanskje også med på, hva skal jeg si, det at hun da velger å ikke skrive om det hun egentlig skulle skrive om. Bare ... Ja, får jo leseren til å tenke at, det er jo en grunn til at hun gjorde det, det har gått inn på hun, på en måte. Jeg synes kanskje det var litt. Det var veldig ... jeg blir ikke så glad når jeg sitter her og har det så bra som jeg har det ... det er tydelig at det er det hun ønsker å få fram, da.

F: Ja. Mm. Jeg synes du gir veldig gode svar.

[Deltaker får beskjed om å lese teksten en gang til og får tilsendt og opplest hjelpespørsmålene.]

O: Skal jeg tenke over det underveis, eller skal jeg svare på det etterpå også?

F: Ja, jeg vil at du, når du leser teksten en gang til, har du i alle fall har de i bakhodet når du leser.

Hvis du vil stoppe opp underveis, gjør du det, og hvis du heller vil snakke om dem etterpå, så gjør vi

det. Det er helt opp til deg. Da er oppgaven: Les teksten en gang til, og så har du med disse spørsmålene i bakhodet.

O: Ja.

[Deltaker leser teksten]

O: Jeg kan stoppe litt underveis her.

F: Ja, kjempefint.

O: Det ... Det jeg liksom tenker over når jeg leser, blant annet ... Hun ser jo at ehh, hun sier at hun skulle egentlig skrevet om hvordan forholdene var der, men det er ikke det den skal handle om allikevel, men likevel så bruker jo et helt avsnitt på å forklare hvordan det er, da, så hun prøver jo å ... det er tydelig at ... hun ønsker nok å egentlig poengtere at hun kommer ikke til å skrive om det hun hadde tenkt til, men allikevel så tar hun med det likevel, så hun påpeker underveis at jeg er så rørt av dette, eller jeg er så ... det er så mange andre tanker i hodet mitt at jeg kan ikke skrive om det, men likevel tar jeg litt med om det. Poengterer liksom hvor forferdelig det er, da. Og så ... litt lenger ned så står det om førstehjelpsutstyret hun har med, at det ikke akkurat er Paracet ... ja, ting for å redde liv ... Og så poengterer hun det lenger ned, at slik gikk min sommer, litt sånn ... ja ... om det er for å, hva skal man si, ehh, litt spesielt å si det, synes jeg. For å si at så jævlig var min sommer, på en måte.

F: Hvorfor tror du hun gjør det, da?

O: Det er tydelig at hun gjør det for å skape sympati, da.

F: For seg selv, eller for de i Syria, eller?

O: Hun prøver selvfølgelig å ... Ikke nødvendigvis for seg selv, det vil jeg ikke si, men hun prøver jo belyse at det er ekstreme kontraster mellom sommeren i Syria og det vi forbinder med sommer da, som er Syden og ... ja ... fred, selvfølgelig, men strand. Hun poengterer det, da.

F: Ja, veldig fint.

O: Og så ... På starten sier hun ... da han sier han ikke har sykkel, da sluknet noe i meg, det er veldig ... hun ønsker veldig å skrive om hvordan hun følte det der og da, da, for å vise hvordan følelser hun hadde.

F: Ja, veldig bra.

O: Ja, og så avslutter hun med, jeg så jo det komme ganske tidlig, det måtte være noe med en sykkel, at hun skulle sende en sykkel, det var jeg regnet med at ville komme. Jeg var litt spent på hvordan slutten skulle være, for ... spent på liksom, er det noe hun vil fram til i bunnen her, eller bare skape en skikkelig dårlig følelse hos nordmenn som har det så bra, og det var jo delvis. Jeg føler at samme teksten kunne fint stått i en sånn Plan-fadderskap hvor en som drar dit opplever hvor fælt de har det, og så er konklusjonen at det koster 299 i måneden å redde et barn, det kunne jeg fint sett.

F: God observasjon, det.

[Deltaker leser videre]

O: Det var egentlig det jeg tenkte over. Jeg har egentlig ikke svart på de spørsmålene, men jeg tenkte over dem underveis.

F: Skal vi snakke litt om de spørsmålene? Er du ferdig å lese gang nummer to?

O: Ja.

F: Ja. Er det noen spørsmål du tenker at du kan si noe om?

O: Ja, det kan jeg jo. Spørsmål c, hvilke personer i teksten føler du nærhet til, og hvorfor ... eh, det er det jo veldig tydelig at man skal føle medlidenhet, eller føle sympati med ... eller synes synd på han gutten, da. Som ikke har sykkel og ikke har bein, og har mistet broren sin. Eller i hvert fall bare har ett bein, da. Det er tydelig at hun ønsker å belyse det, da. Og samtidig så føler jeg kanskje at hun ... hva skal jeg si ... det at hun sa det derre og sånn gikk min sommer og hvordan hun betraktet alle handlingene som foregikk, det som skjedde på den kafeen, hvordan hun opplevde alt, jeg følte nesten at hun ville vise hvor vanskelig hun hadde det, da, det å gå fra å være i Syria til å være i Norge, ville vise hvor vanskelig det var for hun, da. Å klare å leve normalt etter å ha vært i et så krigsherjet område.

F: Betyr det at du identifiserer deg med henne?

O: Ehhh ... Identifiserer meg ... ehh.

F: Eventuelt føler en form for nærhet eller avstand, for den saks skyld.

O: Ehh. Ja, det er godt spørsmål. Hun ønsker i hvert fall at vi skal sette oss litt inn i hennes situasjon. Hun ønsker at vi skal føle litt sånn nærhet og at vi skal føle litt på hvordan hun har oppfattet det, da, eller hvordan hun syns at det var. Det er det hun prøver på, selvfølgelig. Og det får hun jo til, vil jeg si, men samtidig synes jeg kanskje at måten hun gjør det på så føler jeg sånn, ja jeg skjønner hvor jævlig det er, det er greit nå, på en måte. Det kan jo skape litt avstand igjen, sånn sett.

F: Kan du si noe om konteksten, altså hvilken sammenheng teksten har blitt til i?

O: Ja, det var jo ehh ... hun skulle jo, eller det er jo på grunn av den situasjonen som er i Midtøsten og Syria, da, så skal hun liksom belyse hvordan forholdene er der, så det er jo ... ja, det er jo det å gi det norske folk en oppfatning av hvordan det er der, forskjellene.

F: Veldig bra. Kan du si noe om avsender og mottaker i denne teksten? Du sa jo litt om avsender i sta, da du snakket om NRK og hennes oppgave som korrespondent, men kan du utdype det litt?

O: Ja, det kan jeg jo. Ja. Nå har ikke jeg nilest hva korrespondent er, men ...

F: Du sa det i sta.

O: Ja, ikke sant, hun er jo ansatt i NRK, og skal jo være i de krigsherjede områdene og på en måte, ja, korrespondere tilbake og fortelle hvordan det er, så hun gjør jo den jobben.. hun får jo tydelig fram budskapet. Avsenderens jobb her er jo å røre folket, nesten, føler jeg. Kanskje ikke det var utgangspunktet, men det er det hun gjør.

F: Hva tenker du da om mottaker av teksten?

O: Hvem det er, eller hvordan ...

F: Ja. Hvem tenker du er mottaker av teksten?

O: Ehh, det er jo hele, alle som klikker seg inn på NRK, da, de har sikkert vært inne der på Urix også på TV, hele det norske folk egentlig, eller nå tipper jeg ikke at 10-åringene klikker seg inn på det her, men fra 15 og oppover.

F: Ja. Du har vært litt inne på dette med sjanger, at hun er en korrespondent og hva oppgaven hennes er. Hva vil du si om den sjangeren som denne teksten er?

O: Det er nesten så jeg føler at det går litt over i en.. altså det er veldig personlig, så, hva skal jeg si, tja, det kunne ... det går nesten over i et leserinnlegg, eller en debatt ... jeg føler at hun. Det er umulig å si seg uenig i det hun sier, føler jeg. For det første er det ingen av oss som har vært der, og nesten ingen av dem som leser det her, har opplevd det selv, så det er umulig å si seg uenig i det. Så det er ikke helt debattinnlegg, det er jo ikke noe debatt om hvordan det er der. For alle har en oppfatning av at det er ganske ille, eller veldig ille, da, men det er et veldig personlig innlegg, da, ehh, det er det jo.

F: Er det vanskelig å plassere den i en sjanger?

O: Ja, jeg synes kanskje det.

F: Hvorfor er det vanskelig, synes du?

O: Nei, altså hadde den vært mer objektiv, så kunne jeg sagt det var en veldig sånn en veldig enkel skildring av hvordan det var der, da. Men det at hun er så subjektiv, kjører på med masse språklige bilder og virkemidler for å øke kontrastene såpass, det er veldig personlig, det gjør den litt vanskelig å plassere i en sjanger, egentlig.

F: Ja. Hvordan tenker du at korrespondenten her fremstiller virkeligheten i Norge og i Syria?

O: Ehm, hun fremstiller det som, forskjellene fremstiller hun som, det går ikke an å fremstille en større forskjell mellom Norge og Syria, føler jeg etter å ha lest det her, da.

F: Og hva er det som gjør at du får den følelsen av at det er så store forskjeller?

O: Nei, altså hun, først omtaler jo Syria hvor hun har vært med han gutten, ikke har han bein, ikke har han sykkel, ikke har han bror, alle hun er ruiner, ehh, ja. Det ligger en symaskin tilhørende en eier som kanskje lever, kanskje ikke. Hun belyser at alle eiendeler kan tilhøre noen som er døde eller levende, det vet man ikke. Hun skal fremstille det veldig forferdelig, det er jo det det er, regner jeg meg. Så kommer hun til Norge, hvor hun sier at hun mistet balansen. Asså, hun mistet ikke balansen, eller nå vet ikke jeg det, da, men det er ekstremt å si, da. Nå vet ikke jeg om hun gjorde det, men jeg tror ikke ...

F: Men du tenker litt sånn overført betydning?

O: Hæ, ja. Det er det jeg tenker. Jeg synes det er litt i overkant. Ehh, og så liksom når hun kommer til Norge, da, kjører på Ring 2, og hun ser folk som går med barnevogn, noen jogger og det ser ut som at hun går på en trampoline fordi hun spretter så lett, så det er jo veldig sånn overdrivelser, da. De ler mens de løper, folk er forelsket, og det er sykler overalt, det var veldig viktig å få fram. Ikke sant, det er ja, det hadde ikke forundret meg om hun hadde lagt inn at det er ikke sikkert noen ikke eier den sykkelen en gang. Noe sånt som det. Ja. Så en veldig ... hun skal ... hun overdriver ganske mye. Det er enorme forskjeller, men det bidrar jo til å øke dem. Det er ekstreme forskjeller, det er det ikke tvil om.

F: Hvordan passer det virkelighetsbildet der med hvordan din egen oppfatning er av hvordan Norge er og Syria er?

O: Min oppfatning av Syria og Norge er jo ... Mye av det hun skriver, er jo sånn det er. Så det er jo, man vet jo på en måte at det er kaos der, at mange har mistet sine brødre og kroppsdeler, at det er ruiner overalt, jeg vet jo ... det er jo slik jeg også har oppfattet det. Men hun bidrar jo til å, hun gjør jo forskjellene ekstra store etter min oppfatning. De faktaene hun har her, de hadde jeg regnet med var som de var allerede, så hvis man trekker fra det hun legger til på en måte, av egne oppfatninger,

er det akkurat sånn jeg har sett det for meg. Men alt det hun legger til i etterkant av overdrivelser, det øker jo kontrastene ytterligere, da.

F: Ja, veldig bra. Du, nå har du lest teksten to ganger, og den andre gangen så hadde du noen hjelpespørsmål. På hvilken måte leste du teksten annerledes når du hadde noen spørsmål på forhånd?

O: Jeg vil si at de spørsmålene er helt klart med på å gjøre lesingen min mer kritisk.

F: Hvordan da, tenker du?

O: Når du blir bedt om å lese og bare får høre at du skal lese kritisk, da tenker du at nå må jeg liksom finne noe å TA den på, da. Nå må det være et eller annet her jeg skal se på, men du tenker liksom ikke helt hva det er, eller du tenker at jeg må lese det her, og så se hva jeg tenker etter det. Og da har du liksom ikke noe i hodet mens du leser der og da, kanskje, så du har ikke noen checkpoints, eller noe å tenke på underveis. Men når du har de spørsmålene, jeg synes det var veldig fint å ha de, fordi det gjør at du tenker over spørsmålene når du treffer på noe som du føler går under det spørsmålet, eller belyser et svar du kan ha til de spørsmålene.

F: Så du tenker at spørsmålene hjalp deg da du leste?

O: Ja, definitivt. Det glemte jeg, det kan jeg kanskje si, det med hvordan man skal lese kritisk og hvordan lærere bør lære elevene å lese kritisk, så er jo sånne spørsmål å ha med seg er helt klart med på å gjøre leseren mer observant på deler av teksten, da, og hvordan man skal lese kritisk.

F: Veldig godt innspill. Eh. Denne sjangeren, eller teksttypen, du synes det var vanskelig å plassere den i en sjanger, det var jo en ganske smal i utgangspunktet, det er merket som korrespondentbrev, og jeg regner ikke med at du har lest så mange korrespondentbrev, men kan du likevel si noe om hvilken kjennskap du har til denne type tekster fra før?

O: Jeg vil si at jeg ikke har spesielt god kjennskap til det, jeg hadde ikke lest denne her før, for å si det sånn, det er ikke sånn at jeg går inn på Urix og leser korrespondentbrev, men det nærmeste jeg kommer er vel mer egentlig når jeg ser på nyhetene, men da er det mer intervju da, med korrespondent der de svarer på spørsmål fra nyhetsanker fra TV2 eller hva det er, så jeg har ikke lest særlig mange korrespondentbrev tidligere.

F: Nei. Dette var en tekst som du synes det var litt vanskelig å lese kritisk. Hva tenker du om å lese denne type tekster kritisk, for sånn jeg oppfatter deg, så lar du deg berøre, kanskje, den spiller på følelser og sånn og er kanskje ikke den type tekst du er vant til å lese kritisk, så hva tenker du om å lese sånne type tekster kritisk?

O: Jeg synes jo det er litt vanskelig, da, fordi det er jo på en måte ment til å røre ved følelsene dine, og det gjør den jo, så sånn sett så er det litt vanskelig, for det strider kanskje mot det jeg i utgangspunktet hadde tenkt. Jeg identifiserer meg jo med de følelsene, da, sånn sett, så det er jo litt, det gjør det litt ekstra vanskelig når du blir revet med av det hun sier, da. Men samtidig, når du blir bedt om å lese kritisk, da blir du sånn, nå må jeg finne noe å understreke, da, forklare at dette tar jeg ikke for god fisk, du må finne et eller annet, så du kan nesten bli sånn overkritiserende, også. Det er viktig å ikke gå helt over i den også, du må finne en balanse. Fordi du kan jo [uklart], du kan jo alltid finne et eller annet.

F: Men betyr det å lese kritisk nødvendigvis å kritisere teksten?

O: Nei, det gjør det ikke. Men jeg tror det er ofte, eller i hvert fall for meg, jeg tror det er lett å kunne si det, da, eller jeg føler at når du skal lese kritisk, da må du.. det er et godt eksempel på at jeg ikke har fått så mye opplæring i å lese kritisk, at jeg bruker det ordet.

F: At man skal finne feil, på en måte?

O: Ja, det er veldig lett å tenke sånn. Og det gjorde jeg jo helt automatisk. Så det er kanskje også viktig for lærere å understreke det.

Vedlegg 7: Samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Redaktør i eget liv. En casestudie av fire VG3-elevs møte med en medietekst «med kritisk blikk»

Bakgrunn og hensikt

Dette er et spørsmål til deg om å delta i en forskningsstudie som handler om kritisk lesing av tekster i norskfaget. Undersøkelsen vil inngå i en masteroppgave gjennomført av student Ane H.

Fagerheim. Masteroppgaven vil bli publisert i henhold til retningslinjer ved Universitetet i Sørøst-Norge. Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for studien.

Hva innebærer studien?

Studien vil bestå av en casestudie med 4 deltakere som skal lese og kommentere en tekst samt gjennomføre et forskningsintervju. I intervjuet vil følgende informasjon samles inn: kunnskap om deltakernes forhold til kritisk lesing, samt deltakernes vurdering av teksten «Mellom Syria og Sagene» av Kristin Solberg» med lesebestillingen «å lese med kritisk blikk».

Anonymitet

Deltakerne vil anonymiseres, slik at deltakeren ikke vil være identifiserbar. Undersøkelsen vil bli spilt inn på mobiltelefon med lydopptak for deretter å bli transkribert. Alle innhentede opplysninger er basert på frivillig og informert samtykke. Dersom du ønsker det, kan du lese gjennom det transkriberte intervjuet og rette opp eventuelle feil. Ta i så fall kontakt.

Mulige fordeler og ulemper

Undersøkelsen innebærer minimal risiko for deltakerne. Fordelen med deltakelsen er at deltakeren kan bidra til innsikt i hvordan elever forstår tekster kritisk, slik at undervisningen blir enda bedre for kommende elever.

Hva skjer informasjonen om deg?

Informasjonen som registreres om deg skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. En kode knytter deg til dine opplysninger gjennom en navneliste. Det er kun autorisert personell knyttet til prosjektet som har adgang til navnelisten og som kan finne tilbake til deg. Informasjonen

vil slettes når prosjektet er fullført. Det vil ikke være mulig å identifisere deg i resultatene av studien når disse publiseres. Lydopptaket av intervjuet blir slettet når oppgaven er fullført, mens transkribert intervju (anonymisert) vil lagres for å sikre studiens reliabilitet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst trekke ditt samtykke til å delta i studien uten å oppgi grunn. Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen. Om du nå sier ja til å delta, kan du senere trekke tilbake ditt samtykke. Dersom du opplever at masterstudenten bryter deler av denne kontrakten, har du anledning til å klage til Datatilsynet. Spørsmål eller bekymringer knyttet til ditt personvern kan også rettes til personvernombudet ved Universitetet i Sørøst-Norge, Paal A. Solberg (paal.a.solberg@usn.no / 918 60 041).

Dersom du senere ønsker å trekke deg eller har spørsmål til studien, kan du kontakte Ane H. Fagerheim på telefon 926 04 025.

Samtykke til deltakelse i studien «Redaktør i eget liv. En casestudie av fire VG3-
elevers møte med en medietekst «med kritisk blikk»

Jeg er villig til å delta i studien

Prosjektdeltaker, dato

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien og forplikter meg til å følge retningslinjene som er
informert om i informasjonsskrivet

Ane H. Fagerheim, masterstudent, dato