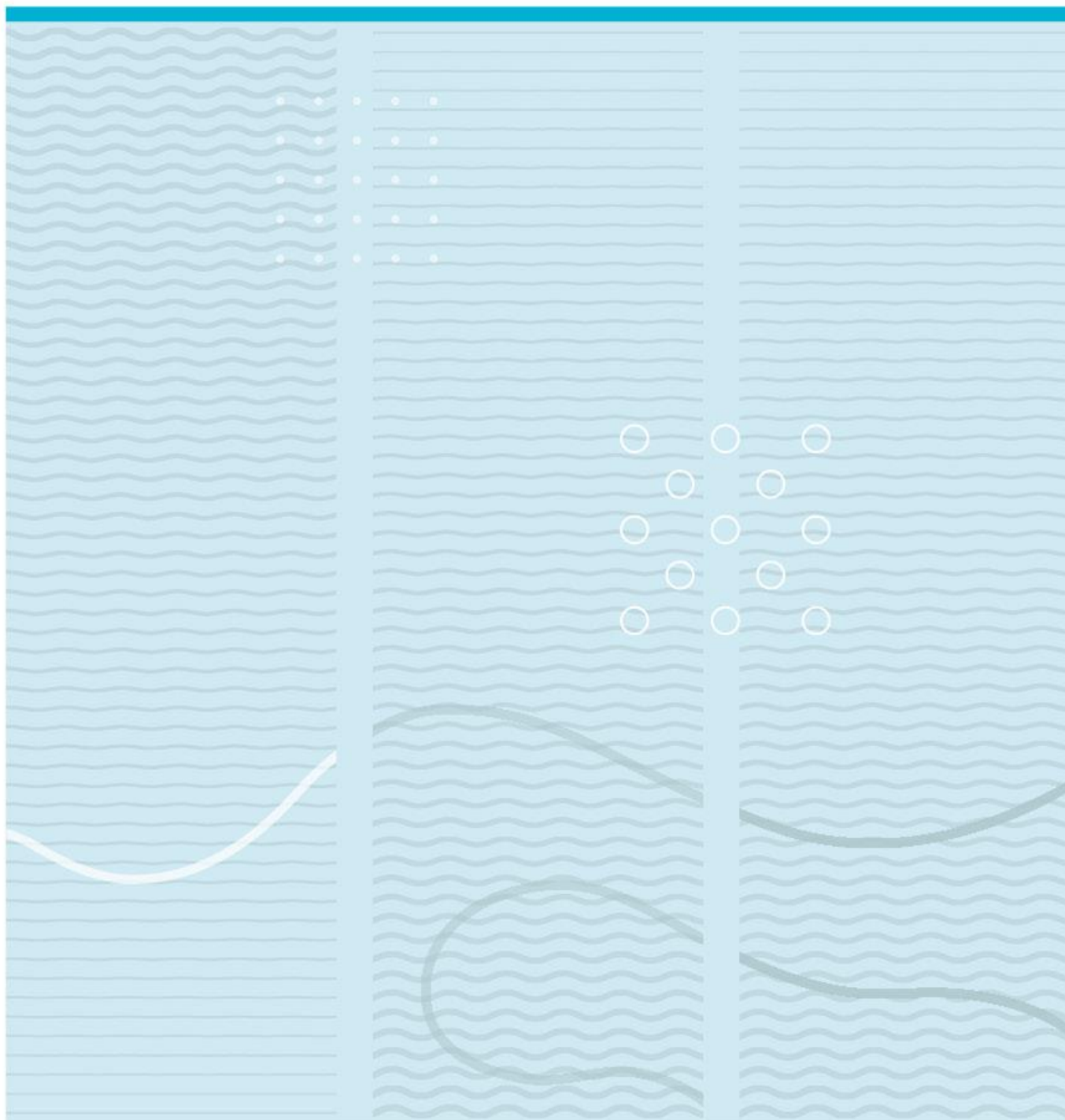


Carmina Villafranca

## Kritisk lesing av multiple tekster i klasserommet

En kvalitativ studie av hvordan Vg2-elever nærleser flere tekster etter Swärds lesemodell i norskfaget



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

<http://www.usn.no>

© 2019 Carmina Villafranca

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan elever leser multiple tekster kritisk i norskfaget. Forskning på elevers forståelse av multiple tekster har i hovedsak omfattet fagene samfunnsfag og historie. Innenfor norskfaget er lesing av multiple tekster relevant på flere måter. For å forstå argumentasjonene i tekster kan man for eksempel presentere elevene for ulike debattinnlegg som omhandler det samme tema, men som inneholder ny, unik eller motstridende informasjon. Multippel tekstkompetanse er viktig i dagens informasjonssamfunn fordi det kreves at elevene kan sammenstille informasjon fra flere tekster og forfattere. I Ludvigsen-utvalgets rapport fra 2015 beskrives multippel tekstkompetanse som en del av dybdeleringen som er et overordnet begrep i rapporten *Fremtidens skole*. Betydningen av kritisk literacy ligger til grunn for oppgavens problemstilling:

*Hvordan kan man arbeide med kritisk lesning av multiple tekster på videregående skole?*

Denne problemstillingen blir besvart ved hjelp av kvalitative metoder på ett analysetrinn. Datasettet mitt utgjør fire gruppesamtaler med elever fra en Vg2-klasse. Målet med analysen var å finne ut hvordan Suzanne Swärds lesemodell kan bidra til kritisk lesing av multiple tekster, og hvilke lesestrategier som brukes av elever som mestrer å lese tekster i ulike sjangre kritisk. Det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven er grunnleggende, funksjonell og kritisk literacy og sakprosa.

Hovedfunnene i min analyse viser for det første at elevgrupper som aktivt tok i bruk lesestrategier for å forstå en vanskelig tekst, reflekterte tekstnært og kritisk. Det andre funnet viser at da læreren kontekstualiserte tekstene i forkant av nærlesingen, bidro det til at alle de fire gruppene forsto tekstene og reflekterte tekstnært. Det tredje funnet viser at tre av fire grupper blander sammen faglige begreper innenfor retorikken, men klarer likevel å holde en tekstnær samtale, og det siste funnet viser at tre av fire grupper mener at en saktekst må vise til kilder og «fakta» for å være troverdig.

## Abstract

This MA thesis studies how students read multiple documents in the Norwegian subject critically. Research on pupil understanding of multiple documents, has included the subject's social studies and history. Within the Norwegian subject, reading multiple documents is relevant in several ways. To understand the arguments and discussion within texts, one could for example present students with different opinion pieces debating the same topic, yet containing new, unique or conflicting information. Multiple documents literacy is important to grasp in today's multi-media society, because it is required of the students that they can compile information from multiple documents and authors. The Ludvigsen-Committee report from 2015, describes multiple document literacy as part of in-depth learning, which is a primary concept in this report *The Schools of the Future*. The importance of critical literacy is the basis for my thesis approach:

*How can we develop practices using critical reading of multiple documents in Upper Secondary schools in Norway?*

This approach is answered using qualitative methods through steps of analysis. My collected data consists of four group interviews with pupils from an Upper Secondary class. The aim of the analysis was to understand how Suzanne Swärd's reading model can contribute to the critical reading of multiple documents, and which reading strategies the students employ when they manage to read texts in different genres critically. The theoretical foundation for this task is fundamental, functional and critical literacy, and prose.

The main findings of my analysis show firstly that the group of pupils that actively adopted reading strategies to understand a difficult text, reflected text-based and critically. The second finding shows that when the teacher contextualized texts prior to in-dept reading, this helped all four groups understand the texts and reflected on the text in-dept. The third finding shows that three of the four groups confuse and mix subject-specific rhetorical terms, but all still manage to hold a text relevant discussion. The final finding shows that three of the four groups believe that an issue-specific text must refer to sources and "facts" in order to be credible.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>4</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>5</b>
<b>Forord</b> .....	<b>8</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>10</b>
1.1 Tema.....	10
1.2 Formål og problemstilling.....	12
1.3 Teorigrunnlag.....	14
1.4 Oppgavens oppbygging.....	14
<b>2 Teoretisk bakgrunn</b> .....	<b>15</b>
2.1 Multiple tekster .....	15
2.2 Leseforståelse.....	17
2.3 Lesestrategier .....	18
2.4 Kunnskap om sjangre.....	20
2.5 Sakprosa .....	21
2.6 Kritisk lesing .....	22
2.7 Systemisk funksjonell grammatikk.....	23
2.8 Suzanne P. Swärds «Steg for steg»-lesemodell .....	24
<b>3 Metode</b> .....	<b>27</b>
3.1 Forskningsdesign .....	27
3.2 Utvalg av informanter .....	28
3.3 Valg av multiple tekster .....	29
3.4 Gjennomføring av undervisningsopplegget .....	32
3.4.1 Tabell over didaktisk undervisningsopplegg (Hva- hvordan – hvorfor).....	34
3.5 Innsamling av datamateriale .....	35
3.6 Bearbeiding av datamateriale.....	36
3.7 Reliabilitet og validitet.....	38
3.8 Ethiske hensyn .....	39
<b>4 Presentasjon av funn</b> .....	<b>40</b>
4.1 Resultater fra gruppe 1 .....	41
4.1.1 Tabell 1 .....	41
4.1.2 Lesesteg 1: Innholdsbasert lesing .....	41
4.1.3 Lesesteg 2: Retorisk lesing .....	43

4.1.4	Lesesteg 3: Kritisk lesing .....	44
4.1.5	Lesesteg 4: Tolkende lesing .....	46
4.2	Gruppe 2.....	47
4.2.1	Tabell 2 .....	47
4.2.2	Lesesteg 1: Innholdsbasert lesing .....	47
4.2.3	Lesesteg 2: Retorisk lesing .....	49
4.2.4	Lesesteg 3: Kritisk lesing .....	50
4.2.5	Lesesteg 4: Tolkende lesing .....	51
4.3	Gruppe 3.....	52
4.3.1	Tabell 3 .....	52
4.3.2	Lesesteg 1: Innholdsbasert lesing .....	52
4.3.3	Lesesteg 2: Retorisk lesing .....	53
4.3.4	Lesesteg 3: Kritisk lesing .....	54
4.3.5	Lesesteg 4: Tolkende lesing .....	56
4.4	Gruppe 4.....	57
4.4.1	Tabell 4 .....	57
4.4.2	Lesesteg 1: Innholdsbasert lesing .....	57
4.4.3	Lesesteg 2: Retorisk lesing .....	58
4.4.4	Lesesteg 4: Kritisk lesing .....	59
4.4.5	Lesesteg 4: Tolkende lesing .....	60
4.5	Oppsummering av hovedfunn.....	61
<b>5</b>	<b>Diskusjon .....</b>	<b>62</b>
5.1	Hvordan kan Swärds lesemodell stimulere til kritisk lesing av multiple tekster? .....	62
5.2	Hvilke lesestrategier brukes av elever som mestrer å lese multiple tekster kritisk?.....	66
5.3	I hvilken grad fungerte undervisningsopplegget? .....	69
<b>6</b>	<b>Avslutning.....</b>	<b>72</b>
6.1	Svar på problemstillingen .....	72
6.2	Forskningsfunnenes validitet .....	73
6.3	Videre refleksjoner.....	73
	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>75</b>
	<b>Oversikt over tabeller og figurer .....</b>	<b>78</b>
	<b>Vedlegg.....</b>	<b>79</b>



## Forord

Etter to lærerrike, interessante, morsomme og spennende år med masterstudium i norskdidaktikk setter jeg her ved et punktum for studentlivet og ser fram til et nytt kapittel i livet. I et ganske krevende og ensomt arbeid har jeg flere jeg gjerne vil takke for at de heiet på meg og ga meg troen på at jeg kunne gjennomføre denne oppgaven.

Aller først vil jeg rette en stor takk til min erfarne og kunnskapsrike veileder Eva Maagerø. Med kyndig, nøyaktig, presis og veldig inspirerende veiledning har du hjulpet meg med å arbeide mot ferdigstilling av oppgaven. Deretter vil jeg rette en stor takk til elevene i Vg2- klassen, læreren og skolen for at jeg fikk lov til å observere dere og at jeg fikk det datamaterialet jeg trengte for undersøkelsen. Denne oppgaven hadde ikke blitt til uten deres hjelp! Jeg vil også takke min gode venn og medstudent, Monica. Hva skulle jeg gjort uten deg og de fine, intense arbeidsøktene våre, nerdete samtale, alle kaffekoppene og ikke minst vår felles frustrasjon og glede over oppgavene våre. Arbeidsplassen min, Kompetansebyggeren Vestfold, og alle de herlige kollegaene mine som har vært rause med klemmer og klapp på skulderen, og ikke minst tilrettelagt slik at jeg fikk i havn denne masteren – tusen takk! Her må jeg også rette en særlig takk til min kjære gode kollega og korrekturlesende venninne, Tone.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til kjæresten min Magne og barna mine, Andreas og Sofia. Jeg hadde ikke klart å gjennomføre denne oppgaven uten deres heiarop og kjærlighet.

Tønsberg, mai 2019

Carmina Villafranca





# 1 Innledning

I et klasserom på teknisk- og allmennfaglig linje pågår det norskundervisning. Læreren skal innom flere kompetansemål i løpet av undervisningstimen. Hun skal få elevene til å forstå og tilegne seg sentrale fagbegrep i emnet, hun skal gi dem knagger å hekte begrepene på, slik at de mestrer å bruke dem i både muntlig og skriftlige arbeider. Hun har to økter i uka til å gjøre elevene i stand til å tørre å uttrykke seg i skrift og tale og til å utvikle kompetansen deres i å skrive tekster av analytisk, reflekterende og argumenterende karakter.

By using the learned term «literacy», instead of just reading and writing, we were signaling that this was a breakthrough to a higher mode of meaning: that, in becoming literate, you take over the more elaborated forms of language that are used in writing – and the systems of social values that goes with them (Halliday, 1996, s. 340).

Sitatet fra Michael Halliday illustrerer at det ikke er nok å «bare» vite hvordan en leser og skriver. Dagens tekstmangfold krever også en *kritisk* leser som forstår hvordan ulike argumenter skapes, og gir ulike inntrykk av et virkelighetsbilde som kan påvirke hvordan vi ser på samfunnet.

Det finnes flere metoder for å trene elever i kritisk refleksjon og leseforståelse. Den metoden jeg ønsker å bruke, er Suzanne Swärds lesemodell «steg for steg». Denne baserer seg først og fremst på spørsmål knyttet til argumenterende tekster, som for eksempel reklame og avisartikler (Swärd, 2016, s. 159), og det er i hovedsak argumenterende tekster som elevene i denne undersøkelsen skal nærlese. Hensikten med Swärds lesemodell er å iscenesette en aktivitet som fører til at elevene resonnerer, analyserer og diskuterer innhold og form i tekster av argumenterende karakter. De får også tilgang til en retorisk modell som kan hjelpe dem med deres eget skrivearbeid om argumenterende tekster.

## 1.1 Tema

Det overordna temaet for oppgaven min er lesing og kritisk literacy. Det er gjort mange studier av lesing og leseopplæring, både for nybegynneren og den viderekomne leseren (Roe, 2011). På samme måte som verden endrer seg, endrer også lese mønstrene seg. Med tekstmangfoldet som omgir oss i dag, er vi blitt flinke til å raskt danne oss en oversikt, samtidig som dybdelæringa, det vil si å fordype oss i et emne og ta oss tid til å studere noe på nært hold, blir dårligere (Ludvigsen, 2015).

I løpet av en undervisningstime blir elever utsatt for en del fagbegreper vi som lærere vet kan være vanskelige å forstå. Men så er det kanskje også ord i hverdagspråket vårt som vi tar for gitt, eller forutsetter at elevene kan fra før og derfor ikke gjennomgå eksplisitt. Ordene og uttrykkene blir kanskje ikke fanget opp i timen. Hva gjør elevene da? Kanskje de slår opp ordet på internett. Et enkelt google-søk på for eksempel ordet «ytringsfrihet» gir eleven mange treff. Tekstmangfoldet som utspiller seg foran dem, gir et hav av muligheter til å finne informasjon om emnet. Men forholder elevene seg kritisk til det de finner?

Å kunne lese er en av fem grunnleggende ferdigheter i LK 06 (13) (Kunnskapsløftet), men det hjelper lite å kunne lese hvis man ikke vet hvordan en skal lese ulike tekster. Et kritisk perspektiv på tekster innebærer at det ligger et premiss om at tekstene vi leser ikke er nøytrale. Hillary Janks understreker at kritisk literacy betyr at vi både engasjerer oss i teksten og distanserer oss fra teksten. Denne lesekompetansen beskriver hun som evne til å lese *med* og *mot* teksten (Janks, 2010 s. 22, 96). Eva Maagerø sier at elevene må kunne la seg begeistre av tekster, samtidig som de må kunne lese teksten «mot hårene» (Maagerø, 2009, s. 24). Ifølge Marte Blikstad-Balas og Foldvik (2017, s. 29) betyr begrepet literacy å «skape mening i egne og andres tekster ved hjelp av tegn» – og er en kompleks kompetanse som muliggjør både kunnskapstilegnelse og samfunnsdeltakelse.

«Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» er et nytt styringsdokument som ble fastsatt av regjeringen 1. september 2017. Det erstatter «Generell del og prinsipper for opplæringa» fra 1993. Den overordnede delen er på mange måter skolens «grunnlov», og føringene som blir gitt i denne skal ligge til grunn for alt skolen gjør og lærer bort til elevene. Samfunnsoppdraget vårt er basert på formålsparagrafen i opplæringsloven.

I «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» står det under punkt 1.3 hvordan skolen skal lære elevene *kritisk tenkning og etisk bevissthet*. Det er mange leseforskere som skriver om viktigheten av å kunne lese kritisk. Astrid Roe skriver blant annet at «Å forstå det man leser, betyr noe mer enn å konsumere innholdet i teksten; det innebærer også å kunne vurdere og reflektere over ulike teksters innhold, språk, struktur og vinkling» (Roe, Ryen, & Weyergang, 2018, s. 117). Michael Halliday hevder som vi så ovenfor, at

«by using the learned term «literacy», instead of just reading and writing, we were signalling that this was a breakthrough to a higher mode of meaning: that, in becoming

literate, you take over the more elaborated forms of language that are used in writing – and the systems of social values that goes with them» (Halliday, 1996, s. 340).

Dagens tekstmangfold krever derfor en kritisk leser som forstår ulike argumenter i en tekst med flere aktører, og som er i stand til å tenke grundig over informasjon som kanskje står i motsetning til det en forventer. Det kreves også kompetanse i kritisk lesing for å gripe fatt i det som står mellom linjene i en tekst, og som en forfatter nødvendigvis ikke skriver eksplisitt. Digitale ferdigheter er en av fem grunnleggende ferdigheter i LK06, og dermed bør eleven også kunne tenke kritisk når en vurderer ulike kilder og vurdere ny informasjon opp mot det vi vet fra før. Maagerø (2012, s.41), sier at en av skolens oppgaver, i tillegg til å lære elevene å lese, er å «oppdra dem til å bli kritiske lesere både av verbaltekster og multimodale tekster». Både hun og Halliday poengterer viktigheten av å se tekstene i deres kulturelle og sosiale kontekst for å bli bedre kritiske lesere: «For å kunne vurdere, reflektere og aktivisere holdninger under lesingen av tekster barna møter både i skolen og i fritiden, vil sjangerkunnskap være viktig» (ibid).

I tillegg til å kunne lese og skrive som en grunnleggende ferdighet, sier også LK06 (13) at elevene skal øves opp i å lese og forstå ulike tekster. Dette kan for eksempel være informasjon fra aviser, leksikon, trykte tekster, læreboka eller tekstinformasjon som elevene finner på nettet. En samling av tekster om samme tema, men som inneholder motstridende informasjon, blir kalt multiple tekster (Bråten & Strømsø, 2007). Å jobbe med multiple tekster krever en annen type tekstkompetanse. Det vil si at det kreves mer enn å skape forståelse av en enkelttekst. Det handler om å skape forståelse for ulike tekster som gir forskjellige perspektiver som enten kan være overlappende, motstridende eller unike. Denne kompetansen kalles multipl tekstkompetanse (Bråten & Strømsø, 2009)

## **1.2 Formål og problemstilling**

Formålet med oppgaven min er å undersøke om det finnes metoder som ivaretar og fremmer elevenes kritiske og reflekterende ferdigheter i lesinga av multiple tekster. Et annet ønske er også å undersøke om slike metoder kan bidra til å fremme leseforståelse og elevenes ferdigheter til å argumentere. Premisset for undersøkelsen er at metoden skal passe for elever på videregående trinn, innenfor de rammene som er gitt i skolen.

Når elever jobber med multiple tekster, må de bruke ganske avanserte lesestrategier for å skaffe seg en oversikt og grundig oppfatning av flere faktorer hentet fra ulike tekster. I tillegg til å forstå det helhetlige bildet av tematikken, må de også være

i stand til å kunne si noe om «hvem som sier hva». Det vil si på hvilken måte hver av tekstene bidrar til den helhetlige forståelsen (Bråten & Strømsø 2007, s. 172). Multippel tekstkompetanse presenteres også som en del av dybdelæringen i rapporten *Framtidens skole* (Ludvigsen, 2015, s. 28, 41, 43, 44) hvor det vektlegges at elevene må være i stand til å danne en egen forståelse og samtidig se sammenhenger i og mellom fag, snarere enn å se dem som enkeltstående enheter, adskilt fra hverandre.

Tidligere forskning på elevers og studenters forståelse av multiple tekster har i stor grad omfattet fagene naturfag og historie. Wenke Mork Rogne (2014) undersøkte i sin doktoravhandling hvordan elever på 7. trinn forsto fem ulike tekster som alle hadde samme tema (trafikkulykke i nærmiljøet), men der flere av informasjonselementene enten var motstridende eller unike. Rogne valgte å undersøke hvordan elevene arbeidet med multiple tekster som ikke var direkte fagspesifikke, men mer knyttet opp mot elevenes fritidslesing. Likevel er tekstene hun valgte ut, en blogg, to avisartikler og et magasin, sjangre som er nevnt som kompetansemål i norskfaget.

Det overordnede temaet i de multiple tekstene for denne oppgaven er ytringsfrihet. Det er et stort emne som favner bredt. Sammen med læreren bestemte jeg meg for å velge et omstridt tema som mange mener noe om og som enkelte steder i verden fremdeles er forbudt å praktisere. Valget falt derfor på tekster som handler om å ytre seg om homofili.

Problemstillingen min er som følger:

### **Hvordan kan man arbeide med kritisk lesing av multiple tekster på videregående skole?**

For å svare på problemstillingen har jeg formulert to forskningsspørsmål:

- Hvordan kan Suzanne Swärds lesemodell stimulere til kritisk lesing av multiple tekster?
- Hvilke lesestrategier brukes av elever som mestrer å lese multiple tekster kritisk?

Det totale datamaterialet mitt utgjør utskrifter av gruppesamtaler og intervju med læreren, feltnotater fra deltakende observasjon og innsamling av elevtekster. På grunn av oppgavens omfang er det kun gruppesamtalene som utgjør det primære datasettet mitt. Det andre datamaterialet brukes som støtte i drøftingen.

### **1.3 Teorigrunnlag**

Det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for denne oppgaven er grunnleggende, funksjonell og kritisk literacy av multiple tekster. Grunnleggende og funksjonell literacy handler om å forstå og avkode, og i teorikapittelet vil jeg derfor gå inn på leseforståelse og lesestrategier. Videre vil jeg presentere hva kritisk literacy innebærer. Elevene i denne undersøkelsen leser hovedsakelig multiple tekster som er argumenterende sakprosaetekster, derfor vil også begrepet sakprosa bli behandlet.

### **1.4 Oppgavens oppbygging**

Denne oppgaven består av seks kapitler. I kapittel 1 har jeg nå beskrevet tema for oppgaven, hva som er dens formål, presentert problemstilling og kort beskrevet det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for analyse og diskusjon. I kapittel 2 redegjør jeg for den teoretiske bakgrunnen som er relevant for min undersøkelse. Kapittel 3 omhandler metoden og datamaterialet som ligger til grunn for oppgaven. I kapittel 4 presenteres funnene fra de fire gruppesamtalene, og i kapittel 5 drøfter jeg først hovedfunnene opp mot forskningsspørsmålene og deretter diskuterer jeg i hvilken grad undervisningsopplegget fungerte. Kapittel 6 er det siste kapittelet. Her vil jeg svare på oppgavens problemstilling og vurdere om mine funn er valide før jeg til slutt presenterer mine videre refleksjoner ut fra et norskdidaktisk og forskningsmessig perspektiv.

## 2 Teoretisk bakgrunn

I dette kapitlet gjør jeg først begrepet multiple tekster og så redegjør jeg for faguttrykkene leseforståelse og lesestrategier. Deretter forklarer jeg begrepet sakprosa og sjangerkunnskap. Videre behandler jeg temaet kritisk lesing og helt kort systemisk funksjonell grammatikk, før jeg avslutter dette kapitlet med å beskrive Suzanne Swärds lesemodell. Modellen er utgangspunktet for min undersøkelse, og hvordan jeg bruker modellen, gjør jeg rede for i metodekapitlet.

### 2.1 Multiple tekster

Begrepet *multiple tekster* er tekster som har likt tema, men de kan være ulike i både form, sjanger og uttrykksmåte. Selv om tekstene har likt tema, for eksempel homofili, inneholder ofte tekstene både overlappende, unik og motstridende informasjon (Anmarkrud, Bråten, & Strømsø, 2014, s. 48). Ludvigsen-utvalgets rapport sier dette om multipel tekstkompetanse: «Tekstmangfoldet og kompleksiteten i tekster elevene møter, gjør at de har behov for å kunne reflektere over tekstenes budskap og innhold og sammenholde det med innhold i andre tekster» (Ludvigsen, 2015, s. 28). Å ha en multipel tekstkompetanse handler altså om en ganske kompleks form for forståelse, fordi man må kunne trekke koblinger og se sammenhenger fra flere faktorer hentet fra ulike tekster (Bråten & Strømsø 2007, s. 172).

Innenfor norskfaget er lesing av multiple tekster relevant på flere områder. For eksempel kan det multiple perspektivet være nyttig når elever leser tekster fra ulike litterære perioder (Roe mfl., 2018, s. 165). Ved å gi elevene flere ulike skjønnlitterære tekster fra midten av 1800-tallet, kan de danne seg en dypere forståelse av ulike sosiale, politiske og ideologiske strømninger som beskrives i tekstene (ibid). Et annet eksempel kan være å lære elevene å forstå argumentasjonen i ulike saktekster som handler om det samme temaet, slik denne oppgaven undersøker. På tross av et stort tekstmangfold er det fremdeles slik at forskning på leseforståelse i stor grad fokuserer på lesere som prøver å skape mening ut av enkelttekster (Bråten & Strømsø, 2009). Selv om multipel tekstkompetanse er nedfelt i læreplanene og det arbeides med slik tekstkompetanse innenfor visse fag, vet man fortsatt lite om «hvorvidt lærere jobber systematisk med å bruke ulike tekster når de underviser i ulike temaer» (Roe mfl., 2018, s. 165). Elever som søker etter informasjon på nett, vil finne tekster som antakeligvis inneholder unike,

motstridende og overlappende opplysninger. Da er det viktig at de får opplæring i og kunnskap om hvordan de skal identifisere og bearbeide slik informasjon (ibid).

Den finske forskeren Carita Kiili utførte en kvalitativ undersøkelse i 2012 om hvordan 38 finske elever mellom 16-18 år konstruerte mening og kunnskap i fellesskap, ved å lese multiple tekster om et kontroversielt emne om sensurering av tekster på nett. Elevene skulle skrive en argumenterende tekst sammen. Problemstillingen de skulle svare på var hvorvidt de mente at internetsensur skulle strammes inn eller ikke. Studien viste at størsteparten av tiden på samarbeidende lesing ble brukt på innholdsbasert lesing. Den viste også at de studentparene som samarbeidet og samtalte tekstnært om de multiple tekstene de googlet, tilegnet seg en dypere kunnskap og mening om emnet, enn de parene som leste tekstene de fant, på egenhånd. Det var også en signifikant forskjell i bruk av lesestrategier mellom studentpar som aktivt samarbeidet om tekstene, og de som leste dem individuelt. Lesestrategier ble i Kiilis studie definerte slik: «Since the reading strategies were shared and students had opportunities to build on one another's strategies, we refer to these as collaborative reading strategies» (Kiili, Laurinen, Marttunen, & Leu, 2012, s. 458). Eksempler på lesestrategier der elevene samarbeidet, var å samle informasjon fra nettet og diskutere seg fram til om teksten var relevant for oppgaven deres eller ikke. Studentpar som tilbrakte størsteparten av tiden på å konstruere mening og kunnskap sammen, fikk også de høyeste karakterene på et essay, mens studentpar som brukte minst samarbeidstid, fikk lavest score. Resultatene tyder på at undervisningen som er organisert rundt samarbeidende nettleasing, kan føre til positive resultater, men at det trolig vil kreve mer tid enn det de hadde til rådighet (Kiili mfl., 2012, s. 477).

Selv om de grunnleggende språklige og kognitive prosessene i hovedsak vil være de samme enten en leser enkelttekster eller multiple tekster, er det også markante forskjeller mellom de to lesesituasjonene (Anmarkrud m.fl., 2014, s. 48). Anmarkrud Bråten og Strømsø skriver: «Én helt sentral forskjell er at ved lesing av enkelttekster vil forfatterens bruk av tekstbindinger potensielt kunne veilede leserens meningskonstruksjon, gjennom å tydeliggjøre relasjoner mellom begreper, ideer, setninger og avsnitt i teksten». Dersom leseren altså forstår meningsinnholdet i den enkeltstående teksten hun leser, vil hun kunne få en ny eller dypere innsikt i temaet. Når leseren derimot skal danne seg en helhetlig forståelse av et tema med bakgrunn i multiple, kanskje motstridende tekster, er det opp til leseren selv å avdekke relasjonen mellom begreper, ideer og informasjon fra de ulike tekstene (ibid). Det lar seg vanskelig gjøre uten å ta i bruk ulike lesestrategier. Elever som derfor bevisst bruker forskjellige



lesestrategier til ulike tekster, klarer lettere å integrere informasjonen av multiple tekster (Kurby, Britt & Magliano, 2005). Samtidig som det kan være krevende å tilegne seg kunnskap og dybdeforståelse om et tema basert på multiple tekster, kan et slikt arbeid også bidra til at leseren får en dypere og bedre integrert forståelse av et saksområde enn om han eller hun leser og arbeider med én enkelt tekst om det samme temaet (Britt & Aglinskas, 2002; Bråten & Strømsø, 2009; Kiili mfl., 2012). Det er en slik type lesing jeg ønsker å utfordre elevene til i dette prosjektet.

## 2.2 Leseforståelse

Ivar Bråten (2007, s.11) definerer *leseforståelse* slik: «Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst». En annen definisjon på leseforståelse er fra Roe (2018, s. 10): «God leseforståelse innebærer evne til å finne fram til relevant informasjon til å forstå og tolke innholdet i ulike tekster og til å reflektere kritisk og analytisk over tekstens form og innhold». Fellesnevneren for de to definisjonene er å skape en mening ut av det en leser ved å innhente kunnskap, informasjon, eller opplevelser.

Å forstå det vi leser, krever konsentrasjon om tekstens innhold. Det forutsetter et aktivt samspill mellom leseren og teksten. Vi må koble på forkunnskapene våre om emnet – eller være bevisste på at vi mangler dem, vi må ta i bruk ulike lesestrategier, og i hele denne jobben foregår det avanserte tankeprosesser (Roe, 2011. s. 24). Leseforståelse handler dermed om en interaksjon mellom leser og tekst, som resulterer i at leseren får en dypere forståelse av det hun nettopp har lest.

Tekstene vi leser både i og utenfor skolekonteksten, varierer mye med hensyn til sjanger. Innenfor hver sjanger er det ifølge Bråten (2007, s.13) også forskjell på å lese en enkeltstående tekst om et tema og å lese flere tekster om det samme temaet. Å inneha en god leseforståelse betyr også at man vet hvordan man skal lese ulike tekster, fordi ulike tekster krever ulike lese måter. Vi leser for eksempel en rutetabell annerledes enn en værmelding, og en novelle leses på en annen måte enn en fagtekst (Maagerø 2011, s. 155). Maagerø og Skjelbred (2010, s. 172) sier også at den gode leseren «må ha evne til å gjøre «inferenser». Det vil si å tolke og lese mellom linjene» fordi forfatteren ikke lar alt komme like tydelig fram. Vi må kunne tenke oss hva som eventuelt skjer videre i teksten på bakgrunn av gitte opplysninger. Ved å stille spørsmål til både seg selv og til tekstskaperen, kan vi konstruere sammenhenger og trekke egne slutninger, sier forfatterne videre. Slik blir lesing en aktiv prosess (Maagerø & Skjelbred, 2010, s. 172). Dette synet

på lesing og leseforståelse støttes også opp av Michael Halliday (1996, s. 341): «We tend to use expressions like «to know how to» read and write; but I think it is more helpful to conceive of literacy as activity rather as knowledge».

## 2.3 Lesestrategier

Roe (2011) sier at mens noen skiller mellom lesestrategier og leseteknikker, bruker andre lesestrategier som et paraplybegrep som omfatter alle tiltak som lesere bruker for å forstå. Maureen McLaughlin og Mary Beth Allen (2002 referert i Roe, 2011, s. 84) skiller nettopp mellom ulike strategier, og «hevder at strategier er mer komplekse enn de enkelte ferdighetene og teknikkene, blant annet fordi de stiller krav om at leseren setter i verk flere tiltak. De nevner eksempelvis strategien å *oppsummere*, som kan romme mer konkrete ferdigheter, som å understreke de viktigste punktene eller skrive nøkkelord. Den amerikanske professoren Peter Afferbach og hans kollegaer Pearson og Paris (Afferbach, Pearson, & Paris, 2008) mener også at det er forskjell på strategi og ferdighet, fordi ferdigheter blir til strategier først når vi får en forståelse for hvordan og når de fungerer, og når vi gjør bevisste valg for hvilken fremgangsmåte som passer den gitte situasjonen.

Ifølge Mortensen-Buan (2006, s. 180) er lesestrategier «et verktøy for å arbeide med lesingen og leseforståelsen». I leseopplæringen er det vanlig å dele opp leseprosessen i tre faser, sier hun videre. De tre fasene deles inn slik: *Før lesing*, *under lesing* og *etter lesing*. I førlesefasen er hensikten å bli bevisst på formålet med lesingen og aktivere forkunnskapene. I underlesefasen er hensikten å være bevisst og «tilstede» i teksten en leser, altså «å stoppe opp» for å sjekke at en forstår meningsinnholdet. Det kan en gjøre ved for eksempel å markere viktige eller vanskelige steder i teksten. Det kan også være å formulere spørsmål til det en leser, og notere underveis. I etterlesefasen er hensikten å oppsummere det en nettopp har lest og lært. Her kan en for eksempel diskutere holdninger og verdier som kommer fram i teksten i form av en skriftlig oppgave, eller ha en samtale om dens innhold og struktur.

For å kunne definere og beskrive hva som anses som gode lesestrategier, har forskere tatt utgangspunkt i hva gode lesere gjør når de leser (Roe, 2011, s. 85). På bakgrunn av en rekke slike studier har Nell K. Duke og P. David Pearson (Duke, & Pearson, 2002, s. 205) oppsummert en punktvis beskrivelse av hva som kjennetegner det som gode lesere gjør. Nedenfor lister jeg opp noen av de 11 punktene Duke og Pearson har:

- Gode lesere er aktive lesere.

- Gode lesere har tydelige mål og vurderer fortløpende om det de får ut av teksten er i samsvar med målet for lesingen.
- Gode lesere konstruerer mening, reviderer misoppfatninger og stiller spørsmål til innholdet mens de leser.
- Gode lesere forsøker å finne forklaring på ukjente ord og uttrykk i teksten, og dersom teksten er inkonsistent eller mangelfull, forsøker de å løse problemet.

I beskrivelsen finner man både konkrete lesestrategier og ulike holdninger til lesing som aktivitet. Oversikten viser at gode lesere overvåker lesingen sin og er bevisste på hvilke strategier som må til for å forstå meningsinnholdet. Gode lesere har altså en god metakognitiv kompetanse (Roe, 2011, s. 85). De gode leserne har også et bevisst forhold til hva som er formålet med lesingen, og de tilpasser lesingen etter det (Maagerø & Skjelbred, 2010, s. 173). De benytter som tidligere nevnt ulik strategi når de leser for å lære seg et stoff, finne en konkret opplysning, for eksempel i en rutetabell, eller når de leser for underholdningens skyld. Også Maagerø og Skjelbred hevder at metakognitiv bevissthet er et sentralt kjennetegn ved gode lesere.

Gode lesestrategier er helt avgjørende for at lesingen skal føre til læring. Roe viser til en oversikt hentet fra et amerikansk College i Ohio, USA, over hva som kjennetegner en god og dårlig leser (Roe, 2011, s. 86):

	<b>Gode og selvstendige lesere</b>	<b>Svake og uselvstendige lesere</b>
<b>Førlesing</b>	Aktiverer tidligere kunnskap. Forstår hva målet og hensikten med lesingen er. Velger passende strategier	Begynner å lese uten å forberede seg. Leser uten å vite hvorfor. Leser uten å vurdere hvordan teksten skal gripes an.
<b>Underlesing</b>	Er fokuserte og oppmerksomme. Kommer med antakelser og forslag. Bruker oppklarende strategier når de ikke forstår. Bruker sammenhengen i teksten for å forstå nye ord og uttrykk. Bruker tekstens struktur for å forstå bedre. Organiserer og sammenholder ny informasjon med tidligere informasjon. Overvåker egen forståelse. Er bevisst på når de forstår. Er bevisst på hva de forstår.	Bli lett distrauert. Leser for å bli ferdig med det. Registrerer ikke når de eventuelt ikke har forstått. Registrerer ikke hvilke ord og begreper som er viktige. Forstår ikke hvordan teksten er strukturert. Legger til ny informasjon i stedet for å sammenholde den med tidligere informasjon. Er ikke klar over at de ikke forstår.
<b>Etterlesing</b>	Reflekterer over det de har lest. Oppfatter suksess som et resultat av innsats. Oppsummerer det viktigste. Leter fram tilleggsinformasjon fra andre kilder	Slutter å tenke over innholdet i teksten når de har lest ferdig. Oppfatter suksess som et resultat av flaks.

Oversikten har flere av de samme momentene som Duke og Pearson viser til, men den tydeliggjør også andre perspektiver, som for eksempel at den deler inn lesingen inn i tre faser, slik Mortensen-Buan forklarte over. Den fokuserer også på sentrale lesestrategier for å forstå relativt krevende tekster, både når det gjelder språk, innhold og format. Til slutt sammenlikner den typiske kjennetegn ved gode og svake lesere.

Elevene i Vg2-klassen anses som gode lesere og analysen vil vise om de innehar de tre kjennetegnene som Maagerø og Skjelbred (2010, s. 176) beskriver her: «Sammenfattende kan vi si at høy metakognitiv bevissthet, evne til å bruke varierte lesestrategier og velutviklet tekst- og sjangerkunnskap er tre kjennetegn ved gode lesere».

## 2.4 Kunnskap om sjangre

Å ha kunnskap om sjangeren teksten er utformet i, slik sitatet til Jonas Bakken under viser til, er å skape en felles forventning i teksten for mottaker og avsender.

«En sjanger kan defineres som et sett av normer for utforming av en tekst. Dette normsettet fungerer på den ene siden som retningslinjer for den som produserer en tekst, og på den andre siden som et tolkingsmønster for den som leser, hører eller på andre måter tilegner seg teksten» (Bakken, 2011, s. 66).

En kritisk leser vet hvilke sjangerkonvensjoner tekster kan ha, og også når disse brytes.

En av de største endringene i eksamensoppgavene tilpasset den reviderte læreplanen i norsk er at sjangrene er borte (Utdanningsdirektoratet, 2013). Der det tidligere sto at eleven skulle skrive et kåseri eller en artikkel, står det nå at de skal skrive ulike teksttyper, som for eksempel argumenterende, reflekterende eller informerende tekster. Det stilles ikke noen tydelige krav til sjangre i oppgavene. Det er formålet med teksten som skal være det avgjørende for alle valg eleven tar i skrivingen sin (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 48). Selv om sjangerbegrepet er ute av oppgavene, betyr ikke det at sjanger ikke er viktig. De ulike skrivehandlingene elevene blir bedt om å gjøre, oppfyller ulike formål, og Blikstad-Balas og Hertzberg (2015, s. 51) hevder at elever som har kunnskap om sjangre og kjenner til ulike tekstnormer, lettere kan oppfylle det gitte formålet. Den amerikanske forskeren Carolyn Miller ser på sjanger som en sosial handling: «(...) det vi lærer når vi lærer en genre, ikke bare er et formmønster eller til og med en metode å oppnå våre hensikter på. Mer viktig er det at vi lærer hvilke hensikter vi kan ha» (Miller, 2001, s. 33). Hun poengterer dermed at det er viktig at vi har kunnskap om hvilke språkhandlinger det er relevant å utføre i ulike kontekster.

Også Maagerø hevder at mestring av viktige sjangre i en kultur er essensielt å kunne, for å ha mulighet til å delta i samfunnet (Maagerø, 2012, s. 43). Hun sier videre at det å ha et bevisst forhold til sjangre og deres mønstre, gjør det mulig å være kritisk til det man leser. En viktig rolle undervisningen har, er å få elever til å reflektere over kulturelle fenomen og uttrykk de møter i og utenfor skolen (ibid, s. 41). Elevene i min undersøkelse er som nevnt gode lesere og er vant med å arbeide med tekster i ulike sjangre. Når de skal nærlese de multiple tekstene, som er ulike i både form og sjanger kan sjangerkunnskap være nyttig for lettere å forstå og se sammenhengen i disse tekstene.

## 2.5 Sakprosa

Johan L. Tønnesson definerer begrepet *sakprosa* som tekster som forholder seg til virkeligheten (Tønnesson, 2008, s. 16). I motsetning til skjønnlitterære tekster som oppfattes å ha en mer indirekte forbindelse til virkeligheten, kan sakprosa tekster forstås som mer direkte ytringer om verden. Tønnesson understreker samtidig at det ikke er et absolutt skille mellom skjønnlitteratur og sakprosa. Maagerø sier at vi kan se på tekstene som et «kontinuum der kanskje lyrikk og lyrisk prosa er i den ene enden av kontinuumet, mens det Tønnesson kaller funksjonell sakprosa, som rutetabeller og branninstrukser befinner seg i den andre enden» (Maagerø, 2011, s. 162). Ofte er funksjonelle saktekster tettpakket med informasjon og krever derfor en annen lese måte enn når en leser skjønnlitterære tekster. Mikronivået i teksten blir viktigere, og hvert ord kan være vesentlig for å forstå innholdet: «En slik konsentrasjon om detaljer er vanskelig for mange elever, og noe man må lære» (Maagerø, 2011, s. 163). Så selv om tekstene har en nytteverdi også utenfor skolens kontekst, betyr ikke det at de ikke kan være krevende å lese.

I artikkelen «Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur» (2016) av Bakken og Andersson-Bakken utforsket forfatterne hvilke forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa elevene kan utvikle gjennom oppgavene i lærebøker i norsk. Resultatene de kom fram til, viste at det var klare forskjeller mellom oppgavene. Oppgaver til skjønnlitterære tekster var åpne, og elevene fikk reflektere og tolke, mens oppgavene til sakprosa tekster er lukkede og elevene ble styrt til å avdekke tekstens mening ved å følge en bestemt framgangsmåte.

Spørsmålene Suzanne stiller til argumenterende tekster er åpne, og selv om modellen legger opp til en bestemt framgangsmåte, må man ikke følge denne slavisk for at den kritiske lesingen skal ha en effekt. Hun hevder at en kan benytte seg av ett eller

flere ut fra undervisningens hensikt og formål. Til forskjell fra de lukkede oppgavene i pensumbøkene, er modellens hensikt å få elevene til å reflektere og tolke over tekstens virkelighetsbilde og underliggende ideologi, og da er vi over i den *kritiske* lesinga.

## 2.6 Kritisk lesing

Hva vil det si å lese kritisk? I læreplanen i norsk står det at elevene skal forholde seg kritisk og selvstendig til tekstene de leser, uten en nærmere forklaring på hva en slik kritisk tilnærming egentlig betyr. En måte å definere kritisk lesing på kan være å se nærmere på begrepet kritisk literacy, som kommer fra den engelske fagtermen «critical literacy». Utgangspunktet for kritisk literacy er at enhver tekst er konstruert ut fra én forfatters perspektiv, og slik representerer kun én versjon av virkeligheten (Roe mfl., 2018, s. 118). Norman Fairclough sier dette om å analysere en tekst kritisk:

«Når jeg kaller tilgangen «kritisk», er det en anerkendelse af, at vores sociale praksis generelt, og vores sprogbrug i særdeleshed, er bundet opp av årsag-virkningsmekanismer, som vi måske under normale omstendigheter ikke er opmerksomme på (...) Specielt er forbindelserne mellem sprogbrug og magtutdøvelse ofte ikke tydelige for folk, selv om de ved en nærmere analyse synes at være af vital betydning for den måde, magt fungerer på» (Fairclough, 2008, s. 120).

Fairclough ser altså på språket som en form for sosial handling som påvirker hvordan vi bevisst eller ubevisst forholder oss til ulike kontekster. Janks deler det samme synet og sier at enhver tekst «is just one set of perspectives on the world, a representation of it: Language, together with other signs, works to construct reality» (Janks, 2010, s. 61) Å lese kritisk betyr dermed å kunne avdekke «sannheten» i meningsinnholdet og å kunne se for oss hvilken mulig samfunnspåvirkning tekstene kan få (ibid, s. 98). Det handler altså om å være i stand til å gjenkjenne og gi motstand til ulike framstillingsformer i tekst, og ikke nødvendigvis følge lesemåten forfatteren har lagt opp til.

Et grunnleggende premiss for å ha et kritisk perspektiv på tekster er at ingen tekster er nøytrale. Som nevnt i innledningen formulerer Maagerø (2009, s.24) denne lesekompetansen som at man først skal la seg engasjere i teksten for deretter å kunne lese teksten «mot hårene». Janks (2010, s. 21f) beskriver forståelsen av kritisk literacy ved å dele inn lesekompetansen i tre kognitive nivåer. På det første nivået må leseren avkode teksten. Her må leseren prøve å forstå meningsinnholdet, noe som krever språklig kompetanse. Fordi det er knyttet til å gjenkjenne språklige koder, kan vi si at det er en grunnleggende literacy. På det andre nivået må leseren forsøke å skape mening ved å engasjere seg i hva forfatteren mener. Det er det Janks kaller å lese *med* teksten, og det

kalles for funksjonell literacy. Ved det tredje kognitive nivået må leseren undersøke hvilke antagelser, verdier og holdninger som finnes i teksten. Det er det Janks kaller å lese *mot* teksten eller det Maagerø beskriver som å lese «mot hårene». Det er dette nivået i lesekompetansen som er kritisk literacy. Det er viktig å poengtere at det å kunne lese *mot* teksten er avhengig av at man leser *med* teksten.

Å lese kritisk innebærer å stille gode spørsmål til teksten man leser. Kritisk lesing handler altså om å forstå ulike argumenter i en tekst med flere aktører, som for eksempel om det er en politisk eller institusjonell aktør. Kritisk lesing handler også om å reflektere rundt motstridende informasjon og vurdere ulike kilder og nye opplysninger opp mot hverandre. Det handler også om å gjøre det Maagerø og Skjelbred (2010) kaller for inferenser i teksten.

Å lese og skrive går hånd i hånd. Øves elevene opp til kritisk literacy, vil disse ferdighetene også vise seg i elevenes egne tekstproduksjoner. Kathy Mills (2016, s. 59) sier at kritiske leseferdigheter nettopp betyr at elevene mestrer å kunne reflektere kritisk rundt de kulturelle og sosiale antagelsene som representeres gjennom deres egen tekstproduksjon. Det finnes mange formater både i skolens kontekst og utenfor, der elevene kan få presentert sin kritikk. For eksempel gjennom diskusjoner, matriser, intervjuer og ulike tekstproduksjoner. Elevene i denne undersøkelsen skal i tillegg til å lese multiple tekster også skrive en resonnerende tekst der de får muligheten til å vise fram sine kritiske refleksjoner. Elevtekstene utgjør som tidligere nevnt kun sekundær materialet mitt.

## 2.7 Systemisk funksjonell grammatikk

For å kunne arbeide med kritisk lesing og skriving av tekster i undervisningen, bør man ha en funksjonell tilnærming til hvordan tekster kan analyseres. Det finnes flere teoretiske retninger en kan følge, men Suzanne Swärds lesemodell bygger på Michael Hallidays *sosialsemiotikk*. Sosialsemiotikk er en teori om hvordan vi skaper mening gjennom språk og andre modaliteter i en sosial kontekst (Berge, 1999, s. 23). Denne språkbeskrivelsen er basert på at tekster ses fra tre ulike perspektiver. Disse tre perspektivene har å gjøre med formålet og funksjonen i teksten. Det er det Halliday kaller for metafunksjoner (Halliday, 1996). Teorien er basert på å se teksten som et forhold mellom teksten, leseren og forfatteren og konteksten som eksisterer rundt teksten (ibid). Hver tekst har en *ideasjonell* metafunksjon, en *mellompersonlig* metafunksjon og en *tekstuell*

metafunksjon. Da Swärd (2016) utarbeidet lesemodellen, formulerte hun tekstnære spørsmål ut ifra disse tre perspektivene:

- *Ideasjonell*: Hva vil teksten si oss? Hvilket perspektiv tar forfatteren? Hvordan kommer dette fram i avsnitt, tematikk, sjanger?
- *Mellompersonlig*: Hvilke språklige virkemidler bruker tekstskaperen for å kommunisere med leseren? Hvilke språkhandlinger utføres? Hvilke stemmer blir hørt?
- *Tekstuell*: Hvordan er tekstens form bygd opp? (for eksempel ordvalg og avsnitt)

De tre perspektivene som ligger til grunn for utformingen av Swärds spørsmål til argumenterende tekster, er av betydning for hvordan jeg oppfatter at elevene konstruerer mening gjennom språk og reflekterer rundt dens funksjon.

## 2.8 Suzanne P. Swärds «Steg for steg»-lesemodell

Lesemodellen baserer seg som tidligere nevnt først og fremst på spørsmål tilknyttet argumenterende tekster, som for eksempel reklame og ulike artikler (Swärd, 2016, s. 159). Hensikten med Swärds «Steg for steg»- lesemodell, er rett og slett å stoppe opp litt, ta seg tid til å gå nærere teksten, stille enkle, tekstnære spørsmål og la elevene få en arena for kritisk lesing, samtale og skriving.

Modellen går ut på at man utfører ulike typer lesing av en og samme tekst, steg for steg. Hvert steg har ulikt perspektiv på hva og hvordan teksten skal leses. Poenget med nærlesingen, er å trene elevenes konsentrasjon og bevissthet til å forholde seg kritisk analytisk (Swärd, 2016), noe som både er et overordnet mål samt et kompetansemål i læreplanen i norsk. Modellen for kritisk og analytisk lesning bygger på disse fire ulike lesestrategiene: innholdsbasert, retorisk, kritisk og tolkende lesing. I den innholdsbaserte lesingen fokuseres det på innholdet i teksten. Enten leser læreren høyt for elevene, eller elevene leser teksten selv. Etter at læreren har plassert teksten(e) i kontekst, leses den i denne rekkefølgen: Innholdsbasert lesing (steg 1), retorisk lesing (steg 2), kritisk lesing (steg 3) og tolkende lesing (steg 4). Etter hver gjennomlesing har man en samtale om hva teksten inneholder. Spørsmål som blir stilt til det første steget, kan være om hva teksten handler om, hva er det som skjer, eller om forfatteren ønsker å si. Her er det også viktig å undersøke hva overskrift, ingress og underoverskrifter gjør for teksten. Fungerer de? Hvorfor, hvorfor ikke? Når den første lesingen er gjennomført lager man et sammendrag på tavla, eller man kan la elevene skrive et sammendrag i små grupper, og så presenterer



hver gruppe sitt sammendrag. Når alle har bidratt, kan en kontrollere forståelsen med klassen ved for eksempel å spørre om alle har lest og forstått teksten.

Steg nummer to er den retoriske lesingen og den tekstuelle metafunksjonen. Her fokuseres det på hvilke språklige midler forfatteren bruker for å fram budskapet sitt. I denne lesingen leter vi etter stilgrep som for eksempel metaforer, bilder, pluss - og minusord, kontraster og gjentakelser. Dette lesesteget kan gjøres med all tekst i et vidt perspektiv, også bilder, for eksempel kan man benytte en reklame eller et bilde fra 2. verdenskrig og spørre elevene hva som står i forgrunnen, og hvordan objektene er plassert. En kan spørre om hvilke farer, symboler, perspektiv, fokus, blick og utsnitt en ser, og hvordan det påvirker budskapet. All tekst er laget med en hensikt, og all tekst, slik den foreligger, skaper en form for mening. Det er viktig å gjøre elevene oppmerksomme på dette. Spørsmålene læreren stiller, kan hjelpe elevene til å oppdage nye sider ved teksten og å reflektere over etablerte sannheter.

Den tredje steget er en kritisk lesing av teksten og har både en ideasjonell og mellompersonlig funksjon. Her fokuseres det på å avdekke makt og hvilken del av virkeligheten som er belyst. De viktigste spørsmålene som stilles, kan være hvilken maktposisjon forfatteren har, og hva hennes motiv er. Hvilket perspektiv av virkeligheten gir forfatteren, og stemmer det med elevenes oppfatning? En kan spørre om hvem eller hva som blir generalisert, individualisert og kategorisert. Hvem blir «hørt»? Hvem får stemmen?

Det fjerde og siste lesesteget er en tolkende lesing. Her fokuseres det på at elevenes tolkning må være rimelige og belegges med bevis som en finner i teksten. Slik blir forklaringen analytisk og kan sammenlignes med kvalitativ forskning, der en tolker et materiale for eksempel et intervju, først etter at man har utført en grundig analyse.

Alle de fire lesestegene har som tidligere nevnt tekstnære spørsmål basert på Hallidays tre metafunksjoner: Hva sier teksten, hvordan er den bygd opp og hvordan påvirker den leseren med ulike signaler. Avslutningsvis sier Swärd at en selvfølgelig ikke trenger å lese alle tekster på samme måte, som beskrevet over. Noen ganger er det nok å foreta en innholdsbasert lesing fordi teksten kanskje skal brukes sammen med en annen aktivitet. Men, hevder hun videre, det er viktig at den tekstnære lesingen repeteres mange nok ganger, med en gradvis økende tekstkompleksitet, for at elevene skal oppleve læring og mestring. Målet er at elevene selv til slutt klarer å trene opp et kritisk analytisk blick, slik at de på egenhånd stiller spørsmål ved tekster de leser. Med en tekstnær lesing gir vi

elevene tid, tid til å studere en tekst og forhåpentligvis forstå den på et dypere plan (Swärd, 2016, s. 159).

I dette kapitlet har jeg nå gjort greie for den teoretiske bakgrunnen som ligger til grunn for oppgavens undersøkelse. I det følgende kapitlet vil jeg redegjøre for metoden jeg brukte for å gjennomføre et undervisningsopplegg i en Vg2-klasse.

## 3 Metode

I dette kapittelet gjør jeg først greie for forskningsdesignet for denne undersøkelsen og bakgrunnen for valg av informanter. Så redegjør jeg for valget av multiple tekster og gjennomføringen av undervisningsopplegget. Deretter presenterer jeg innsamlet og bearbeidet datamateriale, og avslutningsvis skriver jeg kort om prosjektets reliabilitet, validitet og etiske hensyn.

### 3.1 Forskningsdesign

Denne undersøkelsen av elevers kritiske lesing av multiple tekster er basert på observasjon og lydopptak av klasse- og gruppesamtaler i til sammen fire skoletimer, elleve elevtekster og et intervju med læreren i etterkant av gjennomføringen. Gruppesamtalene utgjør som nevnt primærdataene mine og er grunnlaget for analysen min. Elevtekstene, feltnotatene, lydopptak av klassesamtalene i oppstarten av timene og intervjuet med læreren brukes som en støtte i drøftingskapittelet (kapittel 5).

Elevene som ble observert, er Vg2-elever som går Teknisk og allmennfag (2TAF.) på en skole i Sørøst-Norge. Det er ganske høye opptakskrav til dette programmet, og elevene som går her, blir oppfattet som høyt presterende elever. Jeg begrunner utvalg av informanter i neste delkapittel.

For å kunne svare på problemstillingen «Hvordan kan man arbeide med kritisk lesing av multiple tekster på videregående skole?», har jeg som nevnt tidligere støttet meg til to forskningsspørsmål:

- Hvordan kan Suzanne Swärds lesemodell «steg for steg» stimulere til kritisk lesing av multiple tekster?
- Hvilke lesestrategier brukes av elever som mestrer å lese multiple tekster kritisk?

Problemstillingen og de tilhørende forskningsspørsmålene gir uttrykk for at jeg ønsker å lære mer om elevenes leseforståelse av multiple tekster. Jeg anser en kvalitativ metodologisk tilnærming som en god framgangsmåte for å gi dybdekunnskap om emnet jeg ønsker å få svar på. Tilnærmingen innebærer et tett og nært samarbeid mellom deltakerne, for eksempel mellom forskere og lærere (Postholm & Moen, 2018, s. 12). En kvalitativ metode kan dessuten gi et godt bilde av elevenes opplevelser av seg selv og sitt hverdagsliv (Befring, 2015, s. 109). En kvalitativ forsker fokuserer altså på menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst, og man er interessert i hvordan noe sies,

gjøres, oppleves, fremstår eller utvikles (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 11–12). Innsamling, analyse og tolkning av datamateriale som bygger på ulike former for selvrappport, er sentralt for kvalitativ metodelære. Mitt datamateriale består av både deltakende observasjon og lydopptak av gruppesamtaler og intervju.

Kvalitative analyser er forankret i fenomenologiske og hermeneutiske fagtradisjoner (Befring, 2015, s. 109). Å studere noe fra et fenomenologisk utgangspunkt betyr å se virkeligheten slik informantene selv opplever og oppfatter den. Det dreier seg dermed om å få en innsikt i informanternes forståelse av sine handlinger, og hvorfor de gjør eller ikke gjør ulike ting i visse situasjoner og kontekster. Å studere noe fra et hermeneutisk utgangspunkt betyr å kunne fortolke, for eksempel data i tekstformat (Befring, 2015, s. 110). Feltnotatene jeg skrev under observasjon og gruppesamtalene, og lærerintervjuet jeg transkriberte, er begge fortolka av meg. Fra et hermeneutisk perspektiv kan mange års erfaring som lærer være en styrke i mine klasseromsobservasjoner, fordi det gir meg en faglig trygghet for å forstå det jeg ser. Samtidig kan det også være en svakhet ved at jeg kan være forutinntatt og tolke ting inn i situasjoner ut fra det jeg forventer å se. Jeg redegjør for validiteten av oppgavens datamateriale litt senere i kapittelet. Det kvalitative datamaterialet som ligger til grunn for å svare på denne oppgaven kan dermed ses i både et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv.

## **3.2 Utvalg av informanter**

Utvalget av informanter er som tidligere nevnt, en Vg2-klasse som går teknisk og allmenne fag (TAF). Klassen er liten, med elleve elever, alle gutter fra 16-17 år. For å komme inn på denne linjen må en ha et høyt karaktersnitt, og man må sende inn en søknad og stille til intervju. Elevene signerer også under på en lærlingkontrakt, og i dette fire-årige løpet får de både fagbrev og studiekompetanse med fordypning i matematikk og fysikk. Elevene som går denne linjen kan bli ingeniører eller sivilingeniører. De er ute i praksis tre dager i uka og går på skolen to dager i uka. Elevene som går i denne klassen, blir som tidligere nevnt oppfattet som høyt presterende elever.

Tekstmengden elevene skulle lese og jobbe med, var stor, og de fikk også bryne seg på en avansert tekst, med noe utfordrende språk. Læreren i denne klassen har en master i norskdidaktikk og grundig kunnskap om begrepene innenfor kritisk lesing og literacy. På grunn av klassens størrelse, lærerens kunnskaper om emnet og høyt presterende elever ble disse informantene valgt.

### 3.3 Valg av multiple tekster

Alle tekstene som elevene arbeidet med, ble nærlest av meg på forhånd med spørsmålene til Swärds lesemodell som ramme. Jeg valgte ut tekster de skulle arbeide med i forkant av undersøkelsen (førlesefasen) og i undervisningen (lesefasen). Avslutningsvis fikk de en individuell, skriftlig oppgave. Nedenfor redegjør jeg først for kriteriene for valg av multiple tekster. Deretter presenterer og begrunner jeg hver tekst som ble valgt, samt den skriftlige oppgaven. I neste delkapittel beskriver jeg gjennomføringen av undervisningsopplegget.

De fleste teorier om lesing tar utgangspunkt i hva som skjer når vi leser en tekst med forståelse, men i tekstmangfoldet i vår samtid finnes sannheten om et fenomen sjelden i en enkel presentasjon eller i en enkelt tekst (Roe m.fl., 2018, s. 164). Det er som tidligere nevnt ikke bare enkelt for eleven å skape seg en helhetlig og kritisk forståelse av flere tekster med samme tematikk. Å lese kritisk handler, som nevnt i teorikapittelet, blant annet om å forstå ulike argumentasjonsrekker som har flere aktører. Det kan for eksempel bety at en bør vite om tekstskaperen er en politisk eller institusjonell aktør, og hva dette kan innebære for budskapet som blir kommunisert. Det handler også om å kunne reflektere over informasjon som strider mot det man kanskje forventer å lese.

Det første kriteriet for valget av de multiple tekstene var at de skulle være *ulike* i sjanger og form. Dagens tekster, for eksempel et leserinnlegg eller en avisartikkel, bryter ofte med tradisjonelle sjangerkonvensjoner, og en kritisk leser bør være bevisst på dette. Men det er ganske vanskelig å være bevisst på noe en ikke gjøres oppmerksom på. Da jeg plukket ut tekstene, var nettopp noe av dette min intensjon – å gjøre elevene bevisst på om teksten de leste, holdt seg til den tradisjonelle sjangeren, eller om den blandet inn andre sjangre. Tekstene de leste var i sjangrene dikt, avisartikler, essay, tale og film. Det andre kriteriet for valg av tekst var at de skulle ta opp et omstridt tema som mange mener noe om, og som noen steder i verden fremdeles er tabu å ytre seg om eller er forbudt å praktisere. Valget falt derfor på tekster som omhandler homofili. Et tredje kriterium var at fagtekstene skulle gi leseren «motstand». Med motstand mener jeg her at tekstene inneholder en måte å se virkeligheten på, som kanskje ikke samsvarer med deres egen oppfatning eller gir elevene ny informasjon.

I førlesefasen arbeidet elevene med til sammen fem verbaltekster (alle tekstene er vedlagt). Den første teksten heter «Nazister får lov til å marsjere mot homofili» og er en avisartikkel. Artikkelen sto på trykk i *Demokraten* den 23.05.17 og handler om ytringsfrihet. Ytringsfrihetsekspert Anine Kjerulf svarer på hva som er lov og ikke lov

når det kommer til retten til å ytre seg, og saken fikk en del oppmerksomhet i media. Den andre teksten er et leserinnlegg i samme avis. Teksten er et svar på den første teksten de fikk. «Sammen er vi så ufattelig mye større» sto også på trykk i *Demokraten* den 23.05.17. Begge forfatterne, Camilla S. Eidsvold og Leif Christensen, har politiske lederverv i Fredrikstad SV og SU. På makronivå kontekstualiserer denne teksten situasjonen om demonstranter som både er for og imot en nynazistisk protestmarsj. På et mikronivå bryter teksten med det forventninger til sjangeren leserinnlegg. Midtveis i artikkelen er et avsnitt i teksten utformet som et dikt, med fast rim og rytme og mange gjentakelser, før den igjen fortsetter som en artikkel. Den tredje teksten heter «For trykkefriheten» og er et dikt. Den ble utgitt i 1840 av den samfunnsengasjerte dikteren Henrik Wergeland. Diktet handler, som tittelen tilsier, om trykkefrihet. Teksten ble valgt som et resultat eller virkning til opplysningstidas idealer og hadde som formål å starte en klassesdiskusjon om hvem ytringsfriheten var for da og hvem den er for i dag. De to siste tekstene er begge saktekster. Det er to paragrafer hentet fra Norges grunnlov, nemlig paragraf nr. 100 om ytringsfrihet og den såkalte «rasismeparagrafen» nr. 135a. Disse ble valgt fordi jeg synes det er viktig at elevene får kunnskap om hvordan loven definerer begrepet ytringsfrihet, og det blir også et premiss for hvordan de multiple tekstene kunne leses og forstås.

I lesefasen skulle elevene lese totalt fire tekster: tre verbaltekster og en multimodal tekst. Den multimodale teksten er et klipp fra en *Skam*-episode. *Skam* er en nettserie fra NRK som ble sendt for første gang i 2015. Det er en fiksjonsbasert ungdomsserie som utspiller seg på Hartvig Nissen videregående skole i Oslo. Serien tar opp universelle tenåringsutfordringer som forelskelse, identitet og vennskap, og vanskeligere temaer som mental sykdom og homofili. Sesong tre handler om homofil kjærlighet og klippet elevene så, er fra episode nr. fem «Kan jeg bli her med deg for alltid?» og klippet heter «Pride» (15.38 klippet starter). I film-snutten er det en sterk dialog mellom karakterene Isak og Even som handler om hvordan homofile har kjempet for rettighetene sine. Klippet ble vist i starten av timen og skulle tjene som en inngangsport til tematikken. Etter filmklippet var vist, hadde læreren en klassesdiskusjon med spørsmål basert på Suzanne Swärds lesemodell. Den andre teksten, som det deretter ble arbeidet gruppevis med, var Nina Karin Monsens «Homosentimentalitet» som sto på trykk i *Bibel og bekjennelse* 30.08.18. Teksten er et filosofisk essay med tanker om blant annet homofilt ekteskap. Det er en avansert tekst med noe utfordrende språk, mange avsnitt og til tider vanskelig meningsinnhold. Nina Karin Monsen fikk Fritt ords pris i 2009, og det gikk ikke upåaktet hen. Teksten «Homosentimentalitet» ble slettet av Facebooks moderatører i september

2018 fordi den ble innklaget for brudd på Facebooks regler om hatefulle ytringer. Etter at Monsen fikk oppslag i nettavisa Resett om sensuren, slapp hun inn igjen.

Tekst nummer tre er en 17. mai-tale fra 2015 av Jakob Semb Aasmundsen. Talen sto på trykk i Aftenpostens Si; D 21. 05.15. Si; D er Aftenpostens debattsider for ungdom mellom 13 – 21 år. Talen handler om raushet, medmenneskelighet og åpenhet. Aasmundsen bruker en offentlig plattform på grunnlovsdagen for å snakke om at han definerer seg som feminist, ateist og homofil. Talen var omstridt, og den fikk mye oppmerksomhet i media. 17. mai-talen hans bryter med tidligere taler som har hatt et mer tradisjonelt preg. Den siste og fjerde teksten er en avisartikkel fra nrk.no, publisert 20.06.18, med overskriften «Fri-leder anmeldte drapstrusler, men politiet henla saken». Artikkelen fokuserer på hatkriminalitet og hatefulle ytringer. Hensikten med denne teksten var å undersøke om elevene så sammenhengen mellom den såkalte rasismeparagrafen de arbeidet med i førlesefasen. Paragrafen har vært omdiskutert siden den innebar en begrensning i ytringsfriheten.

I etterlesefasen skulle elevene skrive en selvstendig oppgave om «ytringsfrihet i et utviklingsperspektiv» ved å trekke inn de multiple tekstene de hadde arbeidet med i førlese- og lesefasen. Jeg formulerte selve ordlyden i oppgaven og lagde en forenklet utgave av vurderingskriterier fra Utdanningsdirektoratet (vedlegg 9). Før elevene fikk utdelt oppgaven skrev læreren inn andre kriterier og annet de måtte huske på, som for eksempel målform og sjekklister, samt kompetansemål. Oppgavearket er også vedlagt (nr. 10). Oppgavelyden var som følger:

Skriv en resonnerende tekst der du reflekterer over og drøfter hva som ligger i begrepet ytringsfrihet i dag og for over 200 år siden.

Oppgavekommentar: *Oppgaven er todelt. I den første delen skal du først forklare begrepet ytringsfrihet og deretter gi et kort historisk overblikk. I den andre delen skal du reflektere over hva ytringsfrihet innebærer, ved å bruke vedlagte tekster (hver gang du viser til tekstene, bør du vise det med direkte sitat fra teksten).*

En slik oppgavelyd er vanlig å møte på Vg3 skriftlig norskeksamen. Vg3-elevne får utdelt et hefte med multiple tekster med lik tematikk, men som inneholder ulike, ny eller unik informasjon. Tekstvedleggene skal forstås, analyseres og tolkes. Selv om det fremdeles er slik at noen av oppgavene legger opp til at du kan velge å kun vise til ett

tekstvedlegg i en gitt eksamensoppgave (for eksempel en retorisk eller skjønnlitterær analyse), krever andre oppgaver at eleven må knytte tekstvedleggene opp mot hverandre. De gangene jeg har vært skriftlig sensor, har jeg erfart at elevene er ganske gode på å *beskrive* tekstene de har blitt bedt om å ta utgangspunkt i. Men de er mindre gode på det å *tolke og forstå* den dypere sammenhengen multiple tekster kan ha. Derfor opplevdes det som lærerikt og nyttig å teste ut lesemodellen til Suzanne Swärd hos denne ressurssterke Vg2-klassen. Selv om det er et år til de skal opp til skriftlig eksamen, betyr ikke det at det ikke er relevant å øve seg på slike oppgaver. I neste delkapittel beskriver jeg rekkefølgen i gjennomføringen av undervisningsopplegget. Kapittelet avsluttes med en oversiktstabell over undervisningsopplegget.

### 3.4 Gjennomføring av undervisningsopplegget

Dagens tekstmangfold krever, som tidligere nevnt i teorikapittelet, en kritisk leser. Det innebærer at elevene må kunne vite hvordan en navigerer i et stort tekstlandskap. I tillegg til å forstå ulike argumentasjonsrekker og å kunne reflektere over motstridende informasjon, må en kritisk leser også kunne fange opp det som står mellom linjene. For å svare på problemstillinga «*Hvordan kan man arbeide med kritisk lesing av multiple tekster på videregående skole?*» har jeg derfor utformet et undervisningsopplegg som innebærer en stor tekstmengde elevene skal arbeide med i førlesefasen og lesefasen. I etterlesefasen skal de forsøke å trekke inn tekstene de har jobbet med for å forklare «ytringsfrihet i et utviklingsperspektiv» i en individuell skriftlig tekst.

Gjennomføringen av lese- og etterlesefasen hadde en ramme på til sammen åtte timer, fordelt på fire to-timers økter. Undervisningsopplegget er basert på Suzanne Swärds lesemodell «steg for steg», som i praksis betyr at teksten(e) leses enten høyt av læreren eller individuelt av hver elev før hvert lesesteg besvares. På grunn av tiden vi hadde til rådighet, lengden på de multiple tekstene, og elevenes høye faglige nivå, leste læreren hver av de tre verbaltekstene høyt for elevene kun en gang, og ikke fire ganger slik modellen til Swärd legger opp til.

I førlesefasen fikk elevene som sagt fem ulike tekster: En avisartikkel som handlet om nazisters rett til å marsjere mot homofili, en artikkel som var en protest mot denne marsjen, et dikt av Henrik Wergeland fra 1840 om trykkefrihet, paragraf 100 fra Norges grunnlov om ytringsfrihet og den såkalte «rasismeparagrafen» 135a. Læreren valgte selv didaktisk opplegg for hvordan elevene skulle arbeide med disse tekstene. De to første artiklene ble gitt i hjemmelekse. Diktet til Wergeland, samt de to paragrafene ble



gjennomgått i en undervisningstime hvor læreren også snakket om opplysningstidas idealer. Hensikten med å gi elevene disse tekstene var å aktivere forkunnskapene deres, slik at de etter hvert kanskje klarte å kontekstualisere temaet «ytringsfrihet i et utviklingsperspektiv». Undervisningsøkta ble gjennomført en uke før selve undersøkelsen fant sted.

I lesefasen, altså første del av gjennomføringen, var jeg tilstede og skrev både feltnotater og gjorde lydopptak av klasse- og gruppesamtaler. Jeg satte en diktafon på bordet til hver av de fire gruppene, og hadde i tillegg en diktafon stående ved pulten til læreren ved oppstart av timen. Samtalene utgjør det primære datasettet mitt og er som sagt det som fokuseres på i masteroppgaven. Gjennomføringen skjedde over to dager i tilsammen fire timer. I forkant av undersøkelsen hadde jeg hatt tre samarbeidsmøter med lærer. Vi hadde blitt enige om viktigheten av å kontekstualisere tekstene før de gikk i gang med spørsmålene. Hun nevnte også at gruppeinndelingen måtte bestemmes av henne på forhånd. Elevene fikk ikke selv velge hvem de skulle være på gruppe med.

I oppstarten av timen så elevene som tidligere nevnt et filmklipp fra serien *Skam*, sesong tre, episode fem, «Kan jeg bli her med deg for alltid». Filmsnutten ble gjenstand for en klassesdiskusjon og skulle også tjene som en inngang til temaet «ytringsfrihet i et utviklingsperspektiv». Spørsmålene læreren hadde forberedt til klippet, var basert på lesestegene til Swärds modell. Deretter delte læreren ut de tre verbaltekstene og spørsmålsarket de skulle jobbe med i grupper. Hun forklarte raskt gangen i de ulike lesestegene og understreket at hver gruppe måtte skrive en kort oppsummering om hva de kom fram til etter hvert lesesteg. De startet med teksten «Homosentimentalitet» av Nina Karin Monsen. Læreren leste høyt for klassen. Elevene satt i grupper på tre og fire og hadde spørsmålsarket foran seg. Etter høytlesingen svarte elevene på spørsmålene til hvert steg. Læreren holdt øye med tiden og sa fra når de skulle stoppe. De fikk mellom fem og ti minutter på hvert lesesteg. Gruppesamtalene ble tatt opp. Hensikten med lydopptakene er å undersøke om Swärds spørsmål til hvert lesesteg kan ha en effekt på om elevene til en viss grad reflekterer tekstnært. Med tekstnær refleksjon mener jeg om elevene konsentrerer samtalen rundt den gitte teksten. Refleksjon utenfor teksten kan for eksempel være at de henger seg opp i et ord og spinner videre på dette og med det forlater tekstsamtalen.

I etterlesingsfasen skrev de en resonnerende tekst der de skulle reflektere over hva som ligger i begrepet ytringsfrihet i dag og for over 200 år siden (se ovenfor). I oppgaven fikk de beskjed om å trekke inn tekstene de hadde jobbet med. De fikk til sammen fire

timer på skolen til å skrive oppgaven, i tillegg til at de også fikk muligheten til å jobbe med teksten hjemme for å bli ferdig til fristen. Elevtekstene utgjør et skriftlig vurderingsgrunnlag for elever og lærere. Læreren vurderer tekstene etter gitte kriterier, mens jeg så kun på innholdet. Hensikten var å se etter tegn til dypere forståelse av tematikken. På grunn av denne oppgavens omfang er det som sagt kun gruppesamtalene som utgjør primærdataene mine.

Nedenfor vises det didaktiske undervisningsopplegget i en tabell. I det neste delkapitlet presenterer jeg hva jeg samlet inn av datamateriell.

### 3.4.1 Tabell over didaktisk undervisningsopplegg (Hva- hvordan – hvorfor)

	HVA	HVORDAN	HVORFOR
<b>Førlesefasen</b> <b>Tekster:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>«Sammen er vi så ufattelig mye større»</li> <li>«Nazister får lov til å marsjere mot homofili»</li> <li>«For trykkefriheten»</li> <li>Norges grunnlov paragraf 100 om ytringsfrihet</li> <li>«Rasismeparagrafen» 135a</li> </ol>	Se temaet ytringsfrihet i et utviklingsperspektiv: Fra opplysningstidas idealer om kritisk tenkning og hvem ytringsfriheten var ment for da og opp til i dag, hvor vi kan ytre oss fritt i mange ulike medier.	Læreren velger selv didaktisk opplegg for dette. Hun underviser om opplysningstidas idealer og trekker inn teksten til Wergeland som eksempel fra denne perioden. De gjennomgår paragrafene som omhandler ytringsfrihet. Elevene leser artiklene som omhandler ytringsfrihet med tematikken homofili.	For å hjelpe elevene til å kontekstualisere tematikken og koble på forkunnskaper.
<b>Lesefasen</b> <b>Tekster:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>Filmklipp fra serien <i>Skam</i> Sesong 3, episode 5: «Kan jeg bli her med deg for alltid?» Fra 15.38: Pride-klippet.</li> <li>«Homosentimentalitet» av Nina Karin Monsen</li> <li>«Jeg heter Jakob. Jeg er feminist. Jeg er ateist. Og jeg er homofil» av Jakob Semb Aasmundsen</li> <li>«Fri-leder anmeldte drapstrusler, men politiet henla saken» hentet fra nrk.no</li> </ol>	Nærlesing av tre verbaltekster og en multimodal tekst, basert på Swärd's lesemodell	Klassesamtale og nærlesing av multiple tekster Filmklippet fra <i>Skam</i> ses i oppstarten av timen. Deretter fører læreren en ledet klassesamtale. Hun forbereder noen spørsmål til filmen, inspirert av lesemodellen til Swärd. Elevene er delt inn i fire grupper og har fått utdelt tekster og spørsmålene til hvert lesesteg. Læreren leser hver	For å undersøke om Swärd's lesemodell «steg for steg» kan ha en effekt på om elevene reflekterer tekstnært.

		tekst høyt én gang før elevene går i gang med å svare på spørsmålene. Læreren holder øye med tida og sier fra når de skal avslutte hvert lesesteg. Etter hvert steg, oppsummerer gruppa kjapt hva de resonnerer seg fram til. Dette gjentas to ganger til.	
<p><b>Etterlesefasen</b></p> <p><b>Oppgave:</b> «Reflekter over hva som ligger i begrepet ytringsfrihet i dag og for over 200 år siden».</p> <p><i>Oppgavekommentar:</i> <i>Oppgaven er todelt. I den første delen skal du først forklare begrepet ytringsfrihet og deretter gi et kort historisk overblikk. I den andre delen skal du reflektere over hva ytringsfrihet innebærer, ved å bruke vedlagte tekster.</i></p>	Reflektere over temaet «ytringsfrihet i et utviklingsperspektiv»	Elevene skal skrive en resonnerende tekst.	For å undersøke om gruppesamtalene av de multiple tekstene har tegn av den enkeltes dypere forståelse og helhetlige perspektiv på tematikken.

Kompetansemål etter Vg2 innenfor muntlig, skriftlig, og språk og kultur ble først presentert i forkant av undervisningen og senere gjentatt i den skriftlige oppgaven.

### 3.5 Innsamling av datamateriale

Nedenfor beskriver jeg datamaterialet jeg har samlet inn til denne oppgaven, og hvordan innsamlingen foregikk. I neste delkapittel forklarer jeg hvordan jeg bearbeidet datasettet mitt. **Lydopptak:** I tre av fire undervisningsøkter på til sammen åtte timer ble det gjort lydopptak av klasse- og gruppesamtaler. Den fjerde og siste undervisningstimen var en skriveøkt, og det ble derfor ikke gjort noe lydopptak av dette. Jeg plasserte en diktafon oppe ved tavla for å dokumentere klassesamtalen. Deretter plasserte jeg en diktafon på bordet til hver av de fire gruppene. Alle gruppesamtalene og helklassesamtaler er transkribert, men det er som tidligere nevnt kun datasettet fra gruppesamtalene som ligger til grunn for undersøkelsens primærdata. Klassesamtalene er som sagt bakgrunnsdata. **Feltnotater:** Hver økt skrev jeg feltnotater. Jeg har brukt feltnotatene som en støtte til å få mer utfyllende beskrivelser av det jeg observerte i klasserommet under gjennomføringen, enn det lydopptakene alene gir. **Elevttekster:** Etter den fjerde

undervisningsøkta ble elevenes skriftlige tekster samlet inn på *Its Learning*, som er skolens læringsplattform. Læreren ga meg tilgang til fagsiden deres, og jeg lastet ned elevbesvarelsene. Da jeg hadde gjort det, ga jeg beskjed til læreren og hun fjernet meg fra fagsiden. Alle de elleve elevtekstene er på cirka halvannen til to dataskrevne A4-sider. **Intervju:** Seks uker etter at gjennomføringen var over, intervjuet jeg læreren. Intervjuet varte i 30 minutter og hadde form som et semi-strukturert intervju. I intervju-guiden hadde jeg formulert tre spørsmål. Det første spørsmålet handlet om hvilke refleksjoner hun hadde gjort seg i arbeidet med lesemodellen til Suzanne Swärd. Det andre spørsmålet dreide seg om skriveprosessen til elevene og de skriftlige tekstene deres. Det siste spørsmålet handlet om elevenes lesestrategier. Intervju-guiden i sin helhet er vedlegg nummer 11. Samtalen er transkribert. Jeg bruker intervjuet som en støtte for mine diskusjoner i drøftingsdelen i kapittel 5.

### 3.6 Bearbeiding av datamateriale

Datasettet mitt utgjør elevsamtaler fra fire grupper. Til transkripsjonsarbeidet lastet jeg ned et program for PC som heter «Transcription module». Jeg brukte en fotpedal som kommuniserte med programmet. Det betydde at jeg kunne styre stopp, start og spolefunksjoner med føttene og hadde hendene fri til å transkribere lydfiler fra de fire diktafonene. Programmet hadde også en funksjon der jeg kunne øke og senke hastigheten på lydfilene. Etter at alle samtalene var transkribert, kategoriserte jeg materialet inn i en tabell der jeg krysset av på om hver gruppe hadde forstått eller ikke forstått teksten og om de hadde en tekstnær eller ikke tekstnær reflektert samtale. Med «å forstå» mener jeg her at de har klart for seg hva for eksempel overskriften betydde, og at de klarte å trekke ut hovedpoenget fra hvert avsnitt. «Å forstå» betyr også i denne sammenheng at de brukte ulike lesestrategier bevisst, som for eksempel å slå opp ord de ikke skjønnte, for å klare å tyde meningsinnholdet. I motsatt fall betyr «å ikke forstå» at de *ikke* stopper opp ved ord eller uttrykk de ikke begriper, men blir mer opptatt av å rase gjennom spørsmålene tilknyttet de fire lesestegene. Kryssene er fargekodet. Rødt kryss betyr at de ikke forstår teksten de leser. Grønt kryss betyr at de forstår teksten de leser. Sort kryss betyr at de reflekterer utenfor teksten. Blått kryss betyr at de reflekterer tekstnært. Loddrett på venstre side av tabellen gis leseren informasjon om tre ting:

1. Hvilken tekst det samtales om
2. Hvilket lesesteg spørsmålene tilhører
3. Spørsmålene til lesestegene.

Vannrett øverst i tabellen (tabell 2) gis leseren informasjon om hvilken gruppe som har samtalen, og loddrett på høyre side står enkelte feltnotater jeg mener er av betydning for å underbygge mine funn. Tabellen på neste side viser hvordan jeg kategoriserte alle tekstsamtalene. Dette er fra lesesteg nr. 2, *retorisk lesing*. Her skal elevene finne ut om teksten *Homosentimentalitet* av Monsen, hovedsakelig appellerer til etos, patos eller logos ved å vise til eksempler fra teksten. De skal også finne ut av hvilken funksjon eller effekt virkemidlene kan ha for budskapet eller konteksten (kairos). *Læreplan i norsk* for Vg2 har eksplisitte kompetansemål om at elevene både skal kunne *bruke* retoriske appellformer i diskusjoner og presentasjoner, og å kunne *forklare* argumentasjonen i sakprosattekster ved å vise til retoriske virkemidler (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det betyr at lesesteg nr. 2 er interessant å studere nærmere, fordi det kan ha en påvirkning for hvordan de vil «angripe» spørsmålene tilknyttet lesesteg nr. 3, den kritiske lesinga.

**Tabell 2.**

Tekst 1/3: «Homosentimentalitet» Nina Karin Monsen	Gruppe 1		Gruppe 2		Gruppe 3		Gruppe 4		Lærerkommentar Rødt kryss: forstår ikke det de leser. Grønt kryss: forstår det de leser. Sort kryss: Refleksjon utenfor teksten Blått kryss: Tekstnær refleksjon.
Steg 2: Retorisk lesing									
Finn ut om teksten hovedsakelig appellerer mest til etos, patos eller logos	X	X	X	X	X	X	X	X	G1: Vanskelig å reflektere over noe de ikke forstår? G2: Ikke så mye som minner om refleksjon, men mer om vill gjetning til det som står i teksten. G3: Blander sammen virkemidler og appellformer, men resonnerer godt. Stopper opp ved ord de ikke forstår. Tar seg tid til å slå opp orda før de går videre i teksten.
Finn eksempler fra teksten	X	X	X	X	X	X	X	X	
Angi hvilken funksjon eller effekt virkemidlet (for eksempel språkvalg, bildebruk) får for budskapet og konteksten (kairos)	X	X	X	X	X	X	X	X	

I dette delkapitlet har jeg presentert og forklart hvordan jeg samlet inn og bearbeidet datamaterialet for denne undersøkelsen. I de to siste delkapitlene, redegjør jeg kort for

prosjektets reliabilitet og validitet og etiske hensyn, før jeg presenterer resultatene av mine analysefunn i kapittel 4.

### **3.7 Reliabilitet og validitet**

*Reliabilitet* og *validitet* er sentrale begrep i all forskning. Både validitet og reliabilitet viser til om forskningen er troverdig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Reliabilitet omhandler i hvilken grad en studie kan etterprøves, og har med konsistensen og troverdigheten til forskningsresultatene å gjøre. Spørsmålet om reliabilitet er noe forskeren må ta hensyn til i hele forskningsprosessen for eksempel under et intervju, i transkriberingen og i selve analysen (ibid). Validitet innebærer i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke, altså om de dataene man samler inn, er relevante for det problemstillingen spør om (ibid).

For at undersøkelsen min skal være mest mulig transparent, har jeg forsøkt å redegjøre for innsamlet og bearbeidet datamateriale så nøyaktig, detaljert og systematisk som mulig. Det innsamlede materialet er samlet i en database som vil være tilgjengelig i ett år etter innlevering av oppgaven, ved behov for ettersyn. Jeg har forsøkt å styrke validiteten ved å triangulere datamaterialet og vurdere om funnene har noen sammenfall, og dermed styrke hverandre, eller om de viser til andre forklaringer og tolkninger (Befring, 2015, s. 37). Å ta i bruk flere metoder under feltarbeidet, kan styrke validiteten til resultatene (Postholm, 2010). Mange års erfaring som lærer kan som sagt være en styrke i mine klasseromsobservasjoner fordi det gir meg en faglig trygghet for å forstå det jeg ser. Samtidig kan det også være en svakhet ved at jeg kan være forutinntatt og tolke situasjoner ut fra det jeg forventer å se. Dette løser jeg ved å prøve å beskrive så presist som mulig de faktiske observerbare tilfellene under datainnsamlingen og venter med tolkninger og analyser til neste fase i arbeidet, for slik å sikre best mulig deskriptiv validitet. Jeg har som tidligere sagt, analysert datamaterialet mitt ut fra et hermeneutisk utgangspunkt (Befring, 2015), som betyr at selv om jeg forsøker å beskrive og begrunne tolkningene så presist som mulig, kan andre tolke samtale og tekstene annerledes.

Både klassen og læreren er vant til å ha ulike observatører tilstede i undervisningssituasjonen, og læreren mente at elevene ikke ville påvirkes nevneverdig av min tilstedeværelse. Dette samsvarte med mine opplevelser. Et par uker før undersøkelsen fant sted besøkte jeg klassen for å introdusere meg selv og presentere formålet med undersøkelsen. Hvis elevene hadde noen spørsmål i forkant, kunne de få stille disse nå. Hensikten var å skape en trygghet og forberede dem på det som skulle skje.

### **3.8 Etiske hensyn**

Jeg har forsøkt å etterfølge tre viktige etiske retningslinjer innenfor kvalitativ forskning: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av at informantene deltar i denne undersøkelsen. Hvis elevene kan identifiseres i datamaterialet, har de rett til å få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om dem og å få personopplysningene rettet og slettet. De har også rett på å få utlevert en kopi av sine personopplysninger samt å sende en klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av deres personopplysninger.

Alle informantene, som er mellom 16-17 år, har signert et samtykkeskjema, hvor det presiseres at de når som helst kan trekke seg fra prosjektet (vedlegg nr. 12). Skolen, læreren og elevene er anonymisert. Elevene og læreren blir omtalt som «elever» og «lærer», mens elevtekstene er nummert i tilfeldig rekkefølge fra 1-11. Prosjektet har blitt godkjent av NSD (Norsk personverndata) (vedlegg nr. 13). Samtykkeskjema til deltakelse i undersøkelsen for masteroppgaven ble sendt hjem til elevenes foresatte og underskrevet. De signerte samtykkeskjemaene ble levert til læreren før prosjektstart. Alle personopplysninger i datamaterialet anonymiseres ved prosjektets slutt. Prosjektet er forventet avsluttet senest 15.juni 2019 og dataene slettes 17.juni 2020.

## 4 Presentasjon av funn

I dette kapitlet skal jeg presentere resultatene av gruppesamtalene. Funnene fra hver gruppe beskrives hver for seg, før jeg avslutningsvis oppsummerer hovedfunnene av samtalene til de fire gruppene. Målet er å finne ut hvordan lesemodellen til Suzanne Swärd kan stimulere til kritisk lesing av multiple tekster, og hvilke lesestrategier som brukes av elever som mestrer å lese multiple tekster kritisk. Hovedfunnene blir drøftet i kapittel 5.

Hvert delkapittel innledes først med en tabell som ligner på den i metodekapitlet. Tabellen har som tidligere nevnt, fargede kryss som indikerer om elevene har forstått eller ikke forstått teksten. Rødt kryss betyr som kjent at elevene ikke forstår teksten de leser, mens grønt kryss viser at de forstår teksten de leser. Blått kryss viser at elevene reflekterer teksten, mens sort kryss viser det motsatte. Etter oversiktstabellen følger resultatene av gruppesamtalene til hvert lesesteg av de tre verbaltekstene.

Slik jeg redegjorde for i teorikapitlet, går Swärds lesemodell ut på at man utfører ulike typer lesing av en og samme tekst, steg for steg. Hvert steg har ulikt perspektiv på hva i teksten som skal leses og hvordan teksten skal leses. Poenget med denne modellen er at en slik type nærlesing kan bidra til å trene elevenes konsentrasjon og bevissthet om å holde seg kritisk analytiske. Tekstene elevene nærleste er som tidligere nevnt essayet «Homosentimentalitet» av Nina Karin Monsen, talen «Jeg heter Jakob, jeg er feminist, jeg er ateist og jeg er homofil» av Jakob Aasmundsen og avisartikkelen «Fri-leder anmeldte drapstrusler, men politiet henla saken», av Lars Dønvold-Myhre og Helle Fjellidalen, som ble publisert på nrk.no.



## 4.1 Resultater fra gruppe 1

### 4.1.1 Tabell 1

Tekster:	Homosentimentalitet	Jeg heter Jakob	Fri-leder anmeldte	Lærerkommentar
<b>Lesesteg 1: Innholdsbasert lesing</b>				<p>Rødt kryss: forstår ikke det de leser.            Grønt kryss: forstår det de leser.            Sort kryss: Refleksjon utenfor teksten            Blått kryss: Tekstnær refleksjon</p>
Hva sier overskriften?	X	X	X X X X	
Hva sier hvert avsnitt?	X	X	X X X X	
<b>Lesesteg 2: Retorisk lesing</b>				
Appellerer teksten hovedsakelig til etos, patos eller logos?	X	X	X X X X	
Finn eksempler fra teksten	X	X	X X X X	
Angi hvilken funksjon eller effekt virkemidlet (for eksempel språkvalg/bildebruk) får for budskapet og konteksten)	X	X	X X X X	
<b>Lesesteg 3: kritisk lesing</b>				
Hvor og når er teksten trykket?	X	X	X X X X	
Hva slags sjanger er det?	X	X	X X X X	
Er personen og teksten troverdig?	X	X	X X X X	
Hvem sin sak tjener teksten?	X	X	X X X X	
Hvilket perspektiv inntar tekstskaperen?	X	X	X X X X	
Hva slags holdninger og verdisyn har hun/han?	X	X	X X X X	
<b>Lesesteg 4: Tolkende lesing</b>				
Hva oppfatter du at forfatteren vil ha sagt?	X	X	X X X X	
Begrunn din tolkning med å vise til eksempler fra teksten	X	X	X X X X	

### 4.1.2 Lesesteg 1: Innholdsbasert lesing

Elevsitatet under viser at ingen av medlemmene i gruppe 1 svarte på hva de mente overskriften «Homosentimentalitet» betydde. De unngår å svare på spørsmålet og hoppet rett til spørsmål to. En på gruppa så ut til å ta styringen. Han leste opp et avsnitt og spurte deretter resten av gruppa hva de trodde dette kunne fortelle dem:

*- Hva kan vi tolke ut fra den overskriften? – Nei, det er jo en kommentar under der da, som snakker litt om homofile og likekjønnet samliv (..), men det tror jeg sier litt om avsnittene egentlig. Ja, da går vi videre. – Ja, skal vi lese avsnittene? – Læreren leste det jo for oss.*

Gruppemedlemmene lo og sa til slutt at de måtte gå videre til neste avsnitt. Heller ikke på spørsmål to, om hva hvert avsnitt handlet om, skjedde det en tekstnær refleksjon. Det kan se ut som det var viktigere for gruppa å si at de hadde gjennomgått alle avsnittene, enn å forstå hvert avsnitt. De tok seg ikke tid til å slå opp ord de ikke forsto, eller spørre læreren.

«Homosentimentalitet» er et filosofisk essay med mange opplysninger til leseren. Siden teksten ikke ble kontekstualisert av læreren i forkant av høytlesingen, kan dette være en faktor som bidro til at de mistet konsentrasjonen såpass fort. For at lesemodellen til Swärd skal fungere optimalt, understreker hun at det er viktig å sette teksten som skal nærleses, i kontekst. Det finnes mange ulike måter å kontekstualisere tekster på. Et eksempel kan være å lese opp et av avsnittene som var mest provoserende eller vanskeligst for elevene å forstå. Deretter kan man ha en klassesamtale om hva elevene tror dette kan bety. Derfra kan man se nærmere på samfunnseffekten av teksten og ta opp hvem forfatteren er. Hvis elevene skal bli gode lesere må vi tilrettelegge for at de skal vite hva målet og hensikten med lesingen er, sier Roe (2011, s. 86).

Nina Karin Mosen har vært en tydelig deltager i offentlig debatt siden 1970-tallet, først om feministiske emner, og i senere tid mest om moralfilosofiske emner. Hun ble i 2009 som nevnt tidligere, tildelt Fritt Ord-prisen for dette. Hadde læreren som sagt aktivisert forkunnskapene hos elevene, kunne kanskje utbyttet av denne teksten vært annerledes. 17. mai-talen til Jakob Semb Aasmundsen derimot, virket lettere for dem å forstå, og i motsetning til Monsens tekst, ble talen hans kontekstualisert av læreren i forkant av høytlesingen. Gruppemedlemmene kjente til Aasmundsen fra før og visste hva han «sto for». Dermed var forkunnskapene allerede aktivisert. Til forskjell fra «Homosentimentalitet» var talen enklere i språket, og elevene fikk raskere tak i meningsinnholdet.

*- Overskriften: «Jeg heter Jakob, jeg er ateist, feminist og homofil», sier med en gang hva talen handler om. - Det er egentlig ikke så mye som står mellom linjene her. (...) - Avsnittene støtter opp om overskriften.*

Den siste teksten, avisartikkelen «Fri-leder anmeldte drapstrusler, men politiet henla saken» ble også kontekstualisert i forkant av lærerens høytlesing av teksten. Dette var tredje gang de leste en tekst etter modellen til Swärd, og gruppa virket fortrolige med både spørsmålene som ble stilt, og gjennomføringen. I likhet med den forrige teksten

forsto de både overskriften og meningsinnholdet. Sammenliknet med gruppesamtalen fra 17. mai- talen var de ikke særlig konsentrerte her, og den tekstnære samtalen sporet fort av. De andre på gruppa lo, og nå var det ingen refleksjon omkring overskriften eller hvert enkelt avsnitt i det hele tatt. Det må også påpekes at gruppesamtalen fant sted rett før læreren ga beskjed om at det var tid for en pause. Det er en faktor som kan påvirke fraværende engasjement i den tekstnære samtalen.

- *Først må vi diskutere navnet. Er det lov å hete hva man vil? Kan man ta en som heter HugelDubel på alvor?*

#### 4.1.3 Lesesteg 2: Retorisk lesing

Læreren brukte ti minutter på å lese opp teksten til Monsen i forkant av den innholdsbaserte lesingen. Da de gikk i gang med spørsmålene til den retoriske lesingen, sa hun at hun ikke trengte å lese opp teksten igjen. Læreren ville heller at de brukte tiden på gruppesamtalene. I den retoriske analysen skulle gruppene undersøke hvilke retoriske virkemidler forfatteren brukte for å få fram budskapet sitt, og læreren sa dette til elevene før de startet gruppesamtalene:

*-Hent analyseredskaper fra retorikken og si noe om teksten appellerer til etos, patos eller logos. Dere må huske hva som er forskjellen på de tre, og hvis dere trenger å repetere noe, får dere slå opp begrepene i boka. Også må dere finne eksempler fra teksten og si hvilken effekt det gir.*

Ingen av de fire gruppene slo opp begrepene i boka, og tre av fire grupper blandet sammen hva begrepene etos, patos og logos betyr. I retorisk terminologi blir alt som på ulike måter kan bidra til å overbevise leseren, regnet som «bevismidler». De tre nevnte begrepene blir brukt om bevismidler som skapes i selve teksten (Bakken, 2011, s. 33). Læreplanen i norsk vektlegger som kjent at elevene både skal kunne bruke og forstå ulike retoriske begreper i egne og andres tekster. Desto mer bevisst elevene blir på hva og hvordan en kan bruke ulike språklige virkemidler for å overbevise leseren, jo enklere vil det bli for dem å forholde seg kritiske til egne og andres tekster. Slik Janks understreker innebærer en kritisk lesekompetanse at vi kan lese både *med* og *mot* teksten; å lese *mot* teksten betyr implisitt at lesere godtar at tekster representerer utvalgte versjoner av verden, basert på ulike interesser (Janks, 2010, s. 22,96).

I «Homosentimentalitet» av Nina Karin Monsen hadde som sagt gruppa verken forstått overskriften eller noen av avsnittene. Det ble dermed ganske utfordrende for elevene å finne ut hvilke appellformer som var brukt. Slik det fremgår av sitatet under, blander de tekstens virkemidler med appellformene. En elev på gruppa forsto at samtalen gikk i feil retning, og ønsket å starte på nytt. Allerede nå kunne en merke at de andre

gruppemedlemmene begynte å bli ukonsentrerte selv om de prøvde å reflektere faglig rundt teksten:

*– Mener du at det ikke er brukt noen form for følelser i det hele tatt i teksten? – Jo, det kan godt hende. Jeg sier ikke at det er sånn, jeg kommer bare med en hypotese. – Kan vi starte denne fagsamtalen på nytt? – Ja, etos da? – Hva var det etos var igjen? – Etos er jo akkurat det samme som de andre, bare at du gjør deg selv med høy status og sånne ting. Jo, det er troverdighet. – Ja, det var det det var. – Ja, og jeg tror ikke det er så mye fokus på det her, men hun kommer med veldig mange argumenter og bruker logos for å få en veldig god troverdighet. Det er jo veldig mye statistikk og det er veldig vanskelig å si noe om den statistikken da hun ikke viser til noe statistikk selv, så jeg vil si at denne forfatteren har ganske mye etos.*

Derimot hadde gruppe 1 forstått både overskrift og hvert enkelt avsnitt i talen til Aasmundsen og dermed leste elevene teksten med engasjement og distanse. I motsetning til Monsens tekst virket det derfor enklere for dem å finne ut av talens appellformer:

*- Eneste logos er vel at homofili var straffbart i 1972 da. – Ja, han spiller mest på patos da. For han fokuserer en del på medmenneskelighet og raushet. Det er jo på en måte det å være et godt menneske for hverandre, da. – Ja, og det kan jo bryte ut ulike følelser for mange som hører talen hans da, samtidig som jeg vil tenke motsatt da, for det er jo ganske mange som hører talen hans som ikke liker det de hører, og gjerne vil høre noe annet og da blir de kanskje sure.*

Sitatet over viser at gruppa i tillegg til å finne ut om teksten appellerte mest til logos eller patos, også reflekterte over hvilke følelser mottakerne kan antas å få, da de hørte talen til Aasmundsen. Her viser de at de leser *mot* teksten og trekker egne slutninger. De har en tekstnær refleksjon.

Den samme konsentrasjonen og engasjementet i tekstsamtalen viste gruppen bare delvis i den tredje teksten, «Fri-leder anmeldte drapstrusler, men politiet henla saken». De begynte å bli slitne og var klare for en pause. Sitatet under viser at gruppa gjorde et tappert forsøk på å ha en reflektert tekstnær samtale, men diskusjonen endte brått, og ingen reflekterte videre over påstanden om at «det er viktig fakta at SMS blir sendt så sent».

*– Finn eksempler fra teksten. Angi hvilken funksjon eller hvilket virkemiddel? – Bildebruk, eksemplet hennes gjør jo at vi får vite hvor ille dette føles for henne. Hvem er det som står opp kl. 01.00 og sjekker telefonen? – Det er viktig fakta at SMS blir sendt så sent.*

#### 4.1.4 Lesesteg 3: Kritisk lesing

Allerede i første lesesteg viste gruppen at de ikke hadde forstått teksten til Nina Karin Monsen. Spørsmålene tilknyttet lesesteg nr. 3 ble dermed vanskelige for dem:

*– Ja, hva slags sjanger er det? – Det er en argumenterende tekst. Er ikke det en sjanger? – Hva er det hun argumenterer for? – Det har ikke noe med sjangeren å gjøre det. – Nei, du sa argumenterende tekst. Man må jo argumentere for noe.*

Sitatet over viser at de prøvde å forstå hva slags sjanger teksten har. Men fordi teksten verken var kontekstualisert eller de hadde tatt i bruk ulike lesestrategier for å prøve å forstå meningsinnholdet, ble det utfordrende å se for seg hvilken sjanger denne teksten kunne tilhøre. Et bevisst forhold til sjangre og en innsikt i sjangermønstre gjør det mulig å være kritisk til det man leser. For å kunne vurdere, reflektere og aktivisere holdninger under lesingen av tekster elever møter på, både i og utenfor skolens arena, vil sjangerkunnskap være viktig, hevder Maagerø (Maagerø, 2012, s. 41).

Læreplanen i norsk fra 2006 hadde et krav om at elevene skulle skrive i ulike sjangre, som for eksempel essay, kåseri og artikkel. Men den reviderte utgaven fra 2013 endret dette kravet. I dag skal som tidligere nevnt elevene få opplæring i å skrive ulike teksttyper: De skal skrive argumenterende, reflekterende eller kreativt, men ikke innenfor en bestemt sjanger. Det er derfor ikke så rart at Vg2-elevene spør om dette er en argumenterende tekst. De har jo hovedsakelig fått opplæring i å skrive og gjenkjenne teksttyper, og ikke å definere sjangre. Maagerø (2005, s. 63f) definerer sjanger som en «mållrettet sosial aktivitet som vi engasjerer oss i som medlemmer av en kultur». Hun sier også at vi følger bestemte mønstre i vår kommunikasjon med andre. Disse mønstrene kalles sjangre. Samtidig understreker hun at disse sjangerkonvensjonene ikke er rigide, for når vi kjenner mønstrene, kan vi utfordre grensene.

Det å sette ordet *kritisk* foran lesing gir et signal om at vi kan utfordre grensene våre og stille spørsmål ved forhold og antagelser som blir tatt for gitt, ved uttalte diskurser og sannheter (Janks, 2010, s. 12f). Kritisk literacy handler om å undersøke hvordan sosiale relasjoner, interesser og maktforhold henger sammen med språk (ibid). Spørsmålene Swärd har laget til dette lesesteget har nettopp til hensikt å hjelpe elever med å drøfte disse problemstillingene, slik at elevene kan øve opp en utvidet forståelse av sakprosabegrepet.

Da gruppe 1 diskuterte hvorvidt Semb Aasmundsen og talen hans var troverdig, reflekterte de slik:

*- Han er en privat politisk person. – Ja, han er ganske aktiv for de rettighetene han står for. – Ja, også her: (leser opp spørsmålet) Er personen og teksten troverdig? – For dem er den jo det. Han prøver jo sjøl å komme med fakta lissom, som du skal vite om. Han sier bare sin mening og den er jo troverdig for det han sier da. – Du får jo ikke noe fakta ut av dette, men han prøver jo ikke på det heller da. Så du kan jo ikke si at det er en «feil» tekst. Han prøver jo bare å påvirke din mening da, og folks synspunkter for disse kontroversielle temaene. – Ja, det er en sterk tale.*

Sitatet over viser at elevene reflekterer over budskapet i talen, og de blir utfordret til å tenke over spørsmål ved ulike forhold om uttalte diskurser og sannheter som teksten tar opp. Likevel virker det som gruppen implisitt leter etter virkemidler («fakta») som appellerer til logos for å kunne si at 17. mai-talen skal være «sann».

Artikkelen «Kritisk literacy i norskfaget – hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett» av Blikstad- Balas og Foldvik (2017) viser til at elever generelt er lite kritiske til innhold som fremstilles som fakta, og leser slike tekster ukritisk. Sitatet over viser som sagt hvordan gruppe 1 diskuterte hvorvidt 17. mai-talen er en troverdig tekst, selv om forfatteren ikke har synlige «bevismidler» i teksten sin. Det fremgår likevel at de i kraft av Semb Aasmundsens etos mener at talen hans er troverdig. Teksten «Fri-leder anmeldte drapstrusler, men politiet henla saken» er en tekst som sto på trykk i nrk.no. Avisartikkelen er en sjanger de kjenner til, og det hørtes ut som det nærmest intuitivt var enklere for dem å lese denne teksten med en viss motstand, noe som kom fram i refleksjonen:

*- Hun prøver jo å tjene på den, men argumentene hennes er litt dårlige. Vi synes heller den tjener politiet og den lille gutten. – Det står jo i teksten at politiet har oppklart saken, og da er det ikke noe vits i å dra det videre hvis han som gjorde det var under kriminell lavalder. Da blir det jo litt teit.*

Sitatet over viser at de stiller spørsmålstegn til etablerte sannheter og antagelser som blir tatt for gitt, og det kan muligens henge sammen med at det er mer vanlig å lese tekster fra media med et kritisk blikk.

#### 4.1.5 Lesesteg 4: Tolkende lesing

Sitatet under viser at en av elevene i gruppe 1 ikke har forstått teksten «Homosentimentalitet». Det å ta seg tid og «stoppe opp litt», slik Swärds lesemodell legger opp til, kan være et nyttig verktøy for å avdekke elevers leseforståelse.

*– Hva var tolkningen igjen? Hva oppfatter du at forfatteren vil ha sagt? – Nei, jeg oppfatter det som at forfatteren vil ha likestilling blant folk. Hensikten er å skape likestilling blant alle. – Vi har da snakka om tolkningen? Læreren henvender seg til gruppa: Har dere funnet bevis i teksten? – Hensikten er å skape ... men ... veit ikke, jeg har jo ikke skjønt teksten.*

Det er vanskelig å være kritisk analytisk til en tekst og tolke den, når en ikke har forstått hva den dreier seg om. Både i 17.-mai-talen og avisartikkelen hadde de som vist tidligere, forstått den innholdsbaserte lesingen, og dermed ble diskusjonen i den retoriske og kritiske lesingen mer fokusert. I det siste lesteget som Swärd kaller den tolkende lesinga vil jeg si at de *oppsummerer* tekstene mer enn de *tolker* tekstene. Det kan være flere årsaker til det. Én årsak kan være at de føler de allerede

har svart på spørsmålene til den tolkende lesingen ut fra de forrige lesestegene. En annen årsak kan være at de har gått litt lei og dermed mister konsentrasjonen og/eller motivasjonen for å fortsette.

## 4.2 Gruppe 2

### 4.2.1 Tabell 2

Tekster:	Homosentimentalitet	Jeg heter Jakob	Fri-leder anmeldte	Lærerkommentar			
<b>Lesesteg 1: Innholdsbasert lesing</b>				<p>Rødt kryss: forstår ikke det de leser.            Grønt kryss: forstår det de leser.            Sort kryss: Refleksjon utenfor teksten            Blått kryss: Tekstnær refleksjon</p>			
Hva sier overskriften?	X	X	X		X	X	X
Hva sier hvert avsnitt?	X	X	X		X	X	X
<b>Lesesteg 2: Retorisk lesing</b>							
Appellerer teksten hovedsakelig til etos, patos eller logos?	X	X	X		X	X	X
Finn eksempler fra teksten	X	X	X		X	X	X
Angi hvilken funksjon eller effekt virkemidlet (for eksempel språkvalg/bildebruk) får for budskapet og konteksten)	X	X	X		X	X	X
<b>Lesesteg 3: kritisk lesing</b>							
Hvor og når er teksten trykket?	X	X	X		X	X	X
Hva slags sjanger er det?	X	X	X		X	X	X
Er personen og teksten troverdig?	X	X	X		X	X	X
Hvem sin sak tjener teksten?	X	X	X		X	X	X
Hvilket perspektiv inntar tekstskaperen?	X	X	X		X	X	X
Hva slags holdninger og verdisyn har hun/han?	X	X	X		X	X	X
<b>Lesesteg 4: Tolkende lesing</b>							
Hva oppfatter du at forfatteren vil ha sagt?	X	X	X		X	X	X
Begrunn din tolkning med å vise til eksempler fra teksten	X	X	X		X	X	X

### 4.2.2 Lesesteg 1: Innholdsbasert lesing

- Hva sier overskriften? - Den sier oss noe om Homosentimentalitet. – Hva sier avsnittene?
- Nå skal vi gå igjennom her. – Vi er ferdige med overskriften. – Hæ? Ok. – Hva sier første

*avsnitt? – Hvilke dogmer sikter Mellingen til? – Første avsnitt sier noe om homoseksualitet. Den sier noe om når gamle homoektepar forlater hverandre for en ny, yngre kjæreste.*

I likhet med gruppe 1 forsto heller ikke gruppe 2 teksten til Nina Karin Monsen. I tillegg viste det seg at gruppe 2 var satt sammen av elever som påvirket hverandre i negativ retning, og de skapte en del støy og uro for hele klassen. Den andre dagen av gjennomføringen byttet derfor læreren ut et par av gruppemedlemmene med gruppe 3. Det ble umiddelbart mer arbeidsro i klassen, og det førte også til et bedre resultat av arbeidet med de to siste tekstene som skulle leses. Slik det fremstår i tabell nr. 2 har gruppe 2, i likhet med gruppe 1, forstått 17. mai-talen og avisartikkelen.

Da læreren spør elevene i gruppe 2 om de kan fortelle hva overskriften sier, svarer de at de ikke vet. – *Vi visste jo hva homo var, men ikke sentimentalitet.* Denne gruppen tok seg heller ikke tid til å slå opp ord de ikke forsto, eller til å be om en forklaring. Det var ikke før læreren spurte dem, at hun innså at de ikke hadde forstått verken overskriften eller meningsinnholdet i teksten.

Med talen til Semb Aasmundsen var det annerledes. Som sagt ble et par av gruppemedlemmene byttet ut, og det førte til at den «nye» gruppen arbeidet konsentrert sammen. Da læreren spurte om de kunne oppsummere hva de hadde kommet fram til at teksten handlet om, svarte gruppe 2 på en slik måte som gjorde det klart at de hadde forstått den innholdsbaserte innholdet i talen:

*– At han er feminist, er hans politiske ståsted og at han er homofil er hans seksuelle legning. Så han gjør jo rede for det allerede i overskriften. Også tar han opp de tre ulike temaene i teksten da. Og hvorfor han vil snakke om det på 17. mai.*

Den samme tekstmære refleksjonen oppsto også da de diskuterte innholdet i den tredje teksten, «Fri-leder anmeldte drapstrusler, men politiet henla saken»:

*– Hva er meningsinnholdet i hvert enkelt avsnitt? – Det er jo det at hun mener at det er urettferdig og dårlig gjort. – Men drapstrussel er drapstrussel. Det burde jo bli straffa på en eller annen slags måte. Det burde ikke bli henlagt ... han trua nettopp hu med livet hennes. – Så hvordan gå fritt etter å ha gjort det? – Rart det da. Han går jo fri, for ... – Det er jo noe helt feil fra politiets side i denne saken. – Han går jo på en måte ... han får jo ikke noe samfunnstjeneste heller da. – Han er jo under 18 år. – Nei, så han blir ikke straffa med fengsel. – Men han kunne fått litt samfunnstjeneste. – Det synes jeg. – Jeg også.*

Sitatet over viser at de i tillegg til å finne ut hva teksten handlet om, reflekterte til en viss grad rundt tematikken. Refleksjonen vises i tolkningen deres. Elevene gjør det Maagerø og Skjelbred kaller for «inferenser», det vil si å tolke og lese mellom linjene (2010, s. 172). På bakgrunn av de opplysningene de satt med etter den innholdsbaserte lesingen, stilte de spørsmål til både seg selv og saken.



### 4.2.3 Lesesteg 2: Retorisk lesing

*– Jeg setter en finger på logos, for hun får oss til å tenke. – Hæ? Var det ikke etos? – Hva er etos? – Det er en god blanding synes jeg. Læreren henvender seg til gruppa: En god blanding av hva da? Etos, patos eller logos? – Patos? L: Hva er patos da? – Er det følelser? L: Ja, se om dere finner noen virkemidler som kan peke på det. Ja, det er følelser. Læreren går, og gruppa fortsetter samtalen alene: - Ja, ja. Det kan hende det er litt av det og. – Jeg fikk ikke mange følelser for de homoseksuelle i denne teksten. – Nei, men hvis du hadde vært homo, kanskje du hadde fått det da? Da hadde du begynt å tenke, ikke sant?*

Sitatet over illustrerer at elevene prøver å forstå teksten til Monsen, men den tekstnære samtalen uteblir, slik en kan lese ut ifra de nederste setningene. Gruppemedlemmene i gruppe 2 er ukonsentrerte og lar seg lett distrahere. For at lesingen skal føre til læring, bruker gode lesere ulike strategier bevisst (Roe, 2011, s. 86). I motsatt fall gjør de ikke det. Lydopptakene viste at denne gruppen ikke overvåket sin egen lesing, og heller ikke registrerte at de ikke hadde forstått teksten. De la heller ikke merke til hvilke ord og begreper som var viktige å stoppe opp ved for å forstå meningsinnholdet. Elevene engasjerte seg ikke i denne teksten, og da ble det også vanskelig å *distansere* seg fra den.

Med talen til Semb Aasmundsen derimot arbeidet de fokusert og tekstnært. Da de skulle diskutere hvilken funksjon eller effekt virkemidlene hadde for budskapet og konteksten, sa de:

*– Nei, språket han bruker er jo, det er ikke sånn spesielt formelt eller hverdagslig. Det er vel egentlig sånn casual. – Hæ? – Hva da? – Det er? – Det er sånn casual-språk, lissom. Det ... det er ikke sånn at han banner i den for eksempel. – Nei (gruppemedlemmene er enig). – Det er litt mer chill. – Han prøver jo selvfølgelig å få folk til å tenke da.*

Selv om eleven bruker et hverdagslig språk selv for å forklare hva han mener, er det likevel en tekstnær samtale hvor det ser ut som alle gruppemedlemmene er aktivt med. Vi kan se at eleven forstår det han leser, men kanskje i mindre grad reflekterer over talens innhold og språk. Det kreves trening i refleksjon for å kunne stille kritiske spørsmål til tekster (Maagerø, 2011, s. 170). Tekstsamtalen er viktig (ibid), fordi elevene kan tilegne seg et større utbytte av lesingen og kanskje også øke innsikten i emnet. For å lese kritisk må man vite hva man skal eller kan se etter. Med andre ord trenger leseren et metaspråk (Janks, 2010, s. 74–77; Machin & Mayr, 2012). Selv om eleven manglet et metaspråk da han forsøkte å formulere tankene sine om hvilken funksjon språket til Aasmundsen kunne ha for budskapet, var det nettopp en god trening i å analysere en tekst kritisk. Spørsmålene til lesemodellen utfordrer leseren til å tenke grundig gjennom hvilke (språklige) virkemidler tekstskaperen bruker for å fremme sin versjon av virkeligheten.

I artikkelen som omhandlet en person som hadde mottatt drapstrusler, arbeidet de også konsentrert og tekstnært med spørsmålene:

*– Logos? Skal vi si det er logos eller? De legger jo fram bevismateriale? – Det er jo en drapstrussel! – Hva er det du snakker om? – Det er jo patos her. De skaper jo en frykt av saker som ikke blir gjort noe ting med. Teksten hadde ikke vært den samme uten patos. Hvis en person hadde sett på saken uten at hun hadde fortalt dem om dette, så hadde folk blitt redde. Det er det som gjør teksten ... til det den er, at hun blir ... det hadde jo skremt folk å høre om at dette kan skje uten at folk blir straffa!*

Sitatet over viser at gruppen infererer i teksten. Det skjer en tekstnær refleksjon, som kanskje ikke hadde skjedd hvis de hadde, ifølge Carita Kiili undersøkelse fra 2012, lest teksten på egenhånd: «Engagement in collaborative argumentation enables students to learn together by examining different points of view and the arguments for and against each position» (Kiili mfl., 2012, s. 450). Sitatet over viser også at elevene gjør det Kiili beskriver. Gruppemedlemmene diskuterer og argumenterer tekstens innhold ut fra ulike synspunkt.

#### 4.2.4 Lesesteg 3: Kritisk lesing

En elev i gruppe 2 synes å ha forstått teksten «Homosentimentalitet», men han fikk ikke med seg de andre gruppemedlemmene i en tekstnær samtale. Når ikke forkunnskapene er aktivisert, og teksten ikke er forstått i de to forrige lesestegene, blir det vanskelig å føre en tekstnær gruppediskusjon:

*– Hvem sin sak tjener teksten? Ok, dere. Støtter teksten homofile eller ikke? – Jeg veit ikke. Hun støtter jo, nei, jeg veit ikke! – Da må vi lese gjennom. Den er jo litt kritisk til hvordan prestene tenker og at det ... – Så de er kritiske mot homofile? ... – Det der er veldig barnslig (henviser til noe et gruppemedlem gjør). – Ja, det synes jeg også. Litt barnslig må man være.*

I de to andre tekstene derimot, 17. mai-talen til Semb Aasmundsen og avisartikkelen, viste alle gruppemedlemmene engasjement for innholdet, og de reflekterte godt. De brukte god tid på spørsmålet om teksten tilhørte en politisk eller institusjonell aktør:

*– Men tror dere at han [Semb Aasmundsen] er en politisk aktør? – Det tror jeg, kanskje. Fordi han er politisk engasjert. – For han vil kjempe for rettighetene til feminister og sånn som han. De homofile. – De er «såne som han» (Et gruppemedlem irettesetter medeleven). – Såne som oss, bare med en annen seksuell legning. – Men hva skulle jeg si ... er han troverdig? – Han prøver jo å påvirke følelsene våre da. – Ja, jeg synes han er litt troverdig da. Selv om han appellerer mest til følelser, så har han jo, han kommer jo med fakta til de tre tingene han prater om da. – Hva er det han sikter til? Hva for noe fakta er det han drar inn her? – Han sier lissom at vi har likestilling i Norge, men vi har jo ikke 100% likestilling i Norge.*

Elevene stoppet opp litt og gikk dypere inn i teksten, slik Swärds lesemodell legger opp til. Men det er interessant å merke seg at også denne gruppen, i likhet med gruppe 1, var

opptatt av å finne ut om teksten appellerte til fakta (logos) for at den skulle være troverdig. Elevene drøftet tekstene på en kritisk analytisk måte, slik Michael Halliday beskriver: «... *to be literate is not just to have mastered the written registers, but to be aware of their ideological force*» (Halliday, 1996, s. 366). På spørsmål om hvilke holdninger og verdisyn avisartikkelen kunne ha, diskuterte gruppe 2 seg fram til at selv om teksten virker «nøytral» fordi journalistene får fram begge synspunkt, er den jo ikke helt det likevel:

*- Den er ganske nøytral da. – Eller de to journalistene er ganske nøytrale. [De] trekker inn standpunkt fra begge sider. – Burde være nøytral, men de er jo ikke helt det.*

Gruppemedlemmene gikk ikke videre med denne påstanden, og elevene begrunnet heller ikke hvorfor de mente teksten ikke var helt nøytral. Men ut fra sitatet i det forrige lesesteget (retorisk lesing) der elevene diskuterte tekstens ulike bevismidler, kan vi implisitt forstå hvorfor de hevder at teksten gir en versjon av virkeligheten.

#### 4.2.5 Lesesteg 4: Tolkende lesing

Som tidligere nevnt fikk ikke det ene gruppemedlemmet mye gehør fra de andre da de arbeidet med teksten til Monsen. Mangel på forståelse av meningsinnholdet i teksten medførte at gruppemedlemmene hadde mistet konsentrasjon og ikke lenger arbeidet tekstnært med essayet. De forsøkte seg dermed heller ikke på det fjerde lesesteget da det gjaldt denne teksten.

17. mai-talen til Aasmundsen derimot sammenfattet de slik:

*– Taleholderen snakker jo om menneskeverd og likeverd og da drar han fram dette i hovedtemaene. – Både likestilling, når han snakker om feminisme og at vi skal akseptere alle trosretninger når han forteller at han er ateist, og at vi skal akseptere seksuelle legninger når han er homofil.*

Sitatet over viser at elevene oppfattet hva forfatteren ville si, men de viste ikke til noen eksplisitte eksempler fra talen. Gruppen oppsummerte hvilke ideologiske intensjoner forfatteren kunne ha. I likhet med gruppe 1 vil jeg ikke påstå at det er gjenstand for *tolking* slik Swärds intensjon med det fjerde lesesteget er. Men heller en oppsummerende lesing. Avisartikkelen følte de seg «ferdig» med da de kom til det fjerde lesesteget, så heller ikke her forsøkte de seg på noen form for tolking eller oppsummering for den saks skyld.

## 4.3 Gruppe 3

### 4.3.1 Tabell 3

Tekster:	Homosentimentalitet		Jeg heter Jakob		Fri-leder anmeldte		Lærerkommentar
<b>Lesesteg 1: Innholdsbasert lesing</b>							<b>Rødt kryss:</b> forstår ikke det de leser. <b>Grønt kryss:</b> forstår det de leser. <b>Sort kryss:</b> Refleksjon utenfor teksten <b>Blått kryss:</b> Tekstnær refleksjon
Hva sier overskriften?	X	X	X	X	X	X	
Hva sier hvert avsnitt?	X	X	X	X	X	X	
<b>Lesesteg 2: Retorisk lesing</b>							
Appellerer teksten hovedsakelig til etos, patos eller logos?	X	X	X	X	X	X	
Finn eksempler fra teksten	X	X	X	X	X	X	
Angi hvilken funksjon eller effekt virkemidlet (for eksempel språkvalg/bildebruk) får for budskapet og konteksten)	X	X	X	X	X	X	
<b>Lesesteg 3: kritisk lesing</b>							
Hvor og når er teksten trykket?	X	X	X	X	X	X	
Hva slags sjanger er det?	X	X	X	X	X	X	
Er personen og teksten troverdig?	X	X	X	X	X	X	
Hvem sin sak tjener teksten?	X	X	X	X	X	X	
Hvilket perspektiv inntar tekstskaperen?	X	X	X	X	X	X	
Hva slags holdninger og verdisyn har hun/han?	X	X	X	X	X	X	
<b>Lesesteg 4: Tolkende lesing</b>							
Hva oppfatter du at forfatteren vil ha sagt?	X	X	X	X	X	X	
Begrunn din tolkning med å vise til eksempler fra teksten	X	X	X	X	X	X	

### 4.3.2 Lesesteg 1: Innholdsbasert lesing

I motsetning til gruppe 1 og 2 ser det ut som gruppe 3 forsto teksten til Monsen. Selv om teksten som tidligere nevnt ikke ble kontekstualisert i forkant, tok gruppa aktivt i bruk lesestrategier for å forstå innholdet i teksten. Swärd (2016) sier at den innholdsbaserte lesingen kan bidra til å sette i gang forkunnskapene til elevene. Har de forstått meningsinnholdet, er det også lettere å analysere teksten kritisk i de neste lesestegene.

*– Hva er dogmer egentlig? – Dogmer er ... jeg vil anta at det er en slags normer en har beholdt. – Mhm ... sånn at det ikke er akseptert? (De henvender seg til læreren) – Hva betyr dogmer? – Slå det opp. Fortell meg hva dere finner. (Elevene leter opp ordet på internett) – «Dogmer er et begrep brukt om en tro eller en doktrine som i mange typer trossystemer blir ansett som autoritativ eller som absolutt sannhet» - ja, da er det en slags norm da? – ja, som en godt ivaretatt norm, sånn som at det ikke er akseptert at homofile kan vies i kirken.*

Sitatet viser at de stopper opp ved ord de ikke forstår, og spør læreren om hjelp. De gikk ikke videre i teksten før de hadde funnet ut av hva ordet «dogmer» betydde. Ifølge Roe (2011, s. 86) forstår som tidligere nevnt gode lesere hva målet og hensikten med lesingen er, og de velger strategier bevisst for å forstå teksten. Oversiktstabellen over viser at de også forsto hva de skulle gjøre i de tre andre lesestegene også.

Elevene hadde heller ingen utfordringer med å forstå verken innhold eller overskrift i de to andre tekstene. 17. mai-talen og avisartikkelen ble som tidligere nevnt kontekstualisert av læreren i forkant av høytlesingene. I den innholdsbaserte lesingen av 17. mai-talen sammenfattet gruppemedlemmene hvert avsnitt slik:

*-Ja, skal vi bare ta et kjapt overblikk over hva den handler om egentlig? – Ja, hva sier hvert avsnitt? – Det er mange avsnitt i teksten da, men den er sikkert delt opp sånn som han sa talen sin. – Men i helhet handler jo teksten om at tro til seksuell legning og politisk standpunkt når det kommer til likestilling. (...) – Det jeg kan lese ut fra teksten er at Jakob er leder av World Against Prejudice, som er en gruppe som er imot fordommer da. Jeg veit ikke så mye om den gruppen, men de jobber i hvert fall for homofiles rettigheter og sånn da.*

Sitatet viser at de leste *med* teksten og ser ut til å ha forstått hva talen handlet om. De leste med engasjement, noe som kan være en medvirkende faktor til at også denne elevgruppa var konsentrerte i tekstsamtalene i de påfølgende lesestegene. Gruppe 3 hadde heller ingen utfordringer med å forstå innholdet til avisartikkelen og leste denne på samme måte som de gjorde med talen til Aasmundsen.

#### 4.3.3 Lesesteg 2: Retorisk lesing

Gruppe 3 arbeidet som sagt fokusert og tekstnært med alle de tre tekstene. Elevene er det som kan betegnes som gode lesere (Roe, 2011, s. 86). De antar og kommer med forslag og bruker som sagt oppklarende strategier når de ikke forstår. Det som er interessant i dette lesesteget, er at selv om også denne gruppen ikke husker hva de tre appellformene betyr, samt blander sammen appellformer og virkemidler, skjer det likevel en tekstnær diskusjon som viser at de tross alt forstår teksten til Monsen:

- Husker du hva etos, patos og logos er? (henvender seg til en i gruppen) – Ja, vi kan gjennomgå det først da. Etos, logos og patos er ... Logos appellerer til det som er logisk og logisk tenkning i teksten. Patos har med kunnskap å gjøre, man legger ofte fra mye fakta for å overbevise og etos er følelser, eller ikke følelser, men mer etikk. – Etos – etikk. Det mer sånn hva som er etisk riktig. Tenk hvis du lager deg en problemstilling, hva er det som er etisk riktig å gjøre da? – Jeg føler det er veldig mye fakta hun [Monsen] legger fram. – Ja, hun trekker fram mange eksempler på hvordan det var før og sånt. – hun drar fram mange årstall når lover ble innført og hva som har vært praktisert i den norske kirken og ... hun er veldig på det patos-virkemidlet. – Hun appellerer ikke så mye til følelsene egentlig, nei, det er mer logos. – Når hun kommer med argumentene som er veldig faktafylte så kommer spørsmålene til slutt: (leser fra teksten) Vil de fremdeles juble for kjærligheten? – Det er tankevekkende da, og ja, da tenker vi litt på logikken igjen da. – Så jeg vil si at teksten går mest i patos og logos.

Også i tekst nummer 2, talen til Semb Aasmundsen, fortsetter de med å blande sammen begrepene fra retorikken. Ingen av gruppemedlemmene spør læreren eller tar opp pensumboka for å dobbeltsjekke at de har forstått hva de tre appellformene betyr. Det er tankevekkende at de i en muntlig samtale gir uttrykk for at de har forstått meningsinnholdet og ser bevismidlene i teksten ut fra deres forståelse av begrepenes betydning:

- Den appellerer ikke akkurat mye til ... patos. Det kan vi vel si? – Han appellerer ikke så mye til logikk (gruppe 3 mener patos er logikk) - Det kan vi vel si. Han appellerer ikke så mye til logikk da. – vi kan gjenta det der en gang til da. Etos er jo etikken. Hva som er riktig og galt. Patos er jo litt mer kunnskap da, som drar fram masse fakta og sånn da. Logos er det å bruke logikk. – Ja, men hva er følelser igjen da? Etikk er vel det som spiller mer på følelsene da? – Ja, han bruker ikke så mye etos da, for han sier jo mer sin mening om saken. – Ja, hvis finner et eksempel fra teksten så sier han at «gjennom historien så har mange som meg blitt jaktet ned, sosialt utstøtt for å være glad i noen og for å elske noen.» Her spiller han på følelser da. -Han forteller historien til homofile som han bruker jo også seg selv som et eksempel da, for han er jo homofil selv og for å gjøre det enda mer nært bruker han etos-elementet for å få folk til å føle situasjonen litt da.

Det var ikke før læreren oppsummerte spørsmålene tilhørende lesesteg 3, at de tre gruppene forsto at de hadde blandet de retoriske appellformene.

#### 4.3.4 Lesesteg 3: Kritisk lesing

- Ok, hva slags sjanger er teksten? – Det er vel mest sånn saktekst, egentlig. – Ja, det er ikke noe skjønnlitterært her. – Det er ingenting som er funnet på da. -Nei, jeg veit ikke om vi kan kalle det en kronikk på en måte, hun tar jo opp, ja, oppfatningen til Mellingen da ... avisinnlegget til Mellingen og hun legger det meste grunnlaget i ... det er en slags kronikk kan man kanskje kalle det? – Men det kunne vært en artikkel også, for hun har jo sine egne meninger også? – Ja, det er veldig sant. – Hun forteller jo litt om grunnen både ... hun tar fram små argumenter for hva hun mener da.

Sitatet over viser hvordan gruppe 3 diskuterte hvilken sjanger teksten «Homosentimentalitet» av Monsen kunne være. Slik jeg redegjorde for tidligere, ble ikke denne teksten kontekstualisert av læreren i forkant av nærlesingsarbeidet. En metode for å sette i gang elevenes forkunnskaper kan også være å undersøke, sammen med elevene,

hvilken sjanger eller diskurs tekster som arbeides med tilhører. Jeg vil hevde at lærerens viktigste undervisningsoppgaver nettopp er å få elevene til å reflektere over ulike kulturelle fenomen og uttrykk som møter dem, og «et bevisst forhold til sjangre og innsikt i sjangermønstre gjør det mulig å være kritiske til det man leser», sier Maagerø (2012, s. 41). Miller (2001, s. 32) forstår sjanger som en sosial handling, der situasjonen og den sosiale konteksten som situasjonen oppstod i, gir sjangeren mening. Ulike sett av normer gir sjangeren tolkningsmuligheter, og disse reglene er knyttet opp til funksjon ikke form, hevder Miller videre. Spørsmålene til Swärd tilknyttet den kritiske lesingen legger til rette for at vi kan undersøke og reflektere hvilken samfunnseffekt sjangrene kan ha, slik denne gruppa forsøkte seg på her.

I likhet med det to første gruppene synes også gruppe 3 det var vanskelig å definere om personen eller talen til Semb Aasmundsen er troverdig:

*– Det er litt vanskelig å definere om teksten eller personen er troverdig da, for det er bare egne meninger han kommer med. Det er ikke ekstremt mye fakta, men de faktaene han kommer med er ganske troverdige da. – Det er i hvert fall veldig sant det han sier om det derre, ... de årstalla han bruker er troverdige, med 1972 og 102 år siden kvinner fikk stemmerett. Han har ingen kilder han henviser direkte til, men det er det ikke det som er meninga med talen hans heller da. Han skal jo vekke etosen som vi snakka om i forrige samtale, og da er det ikke interessant å høre på fakta for folk så å si kildene etterpå.*

Sitatet over er interessant av flere grunner. For det første mener tre av fire grupper at en saktekst må vise til kilder for å anses som troverdig. For det andre er talen kontekstualisert av læreren i forkant, og flere av elevene vet også om Semb Aasmundsen fra før. Det påvirker dere syn i positiv forstand på om teksten «tross alt» er troverdig. For det tredje utfordrer spørsmålet elevenes syn på hva som anses som *sant*, i kombinasjon med hvor mye *saklig* informasjon teksten inneholder. Dette var også et funn Astrid Myraunet (2010) gjorde i sin masteroppgave *LNUs sakprosaanon – fire forbilledlige tekster fra samtidsdelen av LNUs sakprosaanon i åtte klasserom fra 2010*. Til grunn for hennes oppgave undersøkte Myraunet hvordan fire tekster fra samtidsdelen av LNUs sakprosaanon fungerte som forbilledlige tekster i norskundervisningen, og hvordan tekstene kan bidra til å utvide sakprosa-begrepet i de utvalgte klasserommene. Hun gjennomførte individuelle intervjuer med lærere og gruppeintervju av elever fra åtte ulike klasserom. Et sentralt funn var altså at elevene mente sakprosa måtte baseres på fakta, og at store innslag av skjønnlitterær stil og/eller personlige meninger medvirker til at det ikke er *ordentlig* sakprosa (Myraunet, 2010).

#### 4.3.5 Lesesteg 4: Tolkende lesing

Her ble det synlig at elevene hadde arbeidet tekstnært med de multiple tekstene i de foregående lesestegene. Teksten «Homosentimentalitet» er som tidligere nevnt en avansert tekst med vanskelig språk og utfordrende meningsinnhold. For å klare å forstå denne, hadde de som sagt aktivisert alle de tre kognitive nivåene Janks understreker må brukes for å lese kritisk. I likhet med de foregående gruppene synes denne gruppen også at de to spørsmålene «Hva oppfatter du at forfatteren vil ha sagt?» og «Begrunn din tolkning med å vise til eksempler fra teksten» virker mer oppsummerende enn tolkende, men til forskjell fra de to første gruppene, gir de seg ikke med det og nærleser enkelte avsnitt mothårs:

*- Hva oppfatter du at forfatteren vil ha sagt? – Det svarte vi jo på i stad. – Begrunn din tolkning til å vise til eksempler fra teksten. – Det er et utdrag ... jeg vil fokusere på et avsnitt hvor hun sammenlikner homofile ekteskap med heteroseksuelle og da sier hun at «om homoseksuelle har vært forfulgt og uglesett så har de fleste gifte, heteroseksuelle med et aktivt seksualliv ikke blitt mindre rammet gjennom århundrene». Så sier hun at det er ikke like synd på homoseksuelle og at de har hatt det kanskje litt (uklart hva som blir sagt) med å vie seg til og med i dag ... - Det synes jeg er ganske urettferdig egentlig. For hun sammenlikner det med å være homoseksuell med å gjøre noe som ikke var akseptert da, som om det ikke var akseptert at forhold utenfor ekteskapet før i tiden da, men det er ikke akseptert nå eller hvis du er i et ekteskap å være utro (...) – Også sammenlikna hun heteroseksuelle som var veldig aktive med homofile? – Nei, heteroseksuelle som er seksuelt aktive utenfor et ekteskap. At de ikke er gifte eller er gift med en partner så ... da går det utover ekteskapet og et erotisk forhold. – Så det skal lissom sammenliknes med å være homoseksuell i dag? – Jeg kan vel ikke akkurat si meg enig i det, at det er en god sammenlikning.. – Nei, jeg synes egentlig at homoseksuelle har det mye mer tøft da, fordi de blir jo både mobba og flere har jo blitt banka opp, og drept er det også noen som har blitt. – De tør jo å vise hva de er, og tørre å stå for det de mener og at de er homoseksuelle. (...) – En må få lov til å ha en legning uten å bli fortalt at det er feil da. For det er jo i realiteten det hun gjør nå.*

En del av utfordringen med å bedre elevens lesekompetanse av sakprosaetekster, ligger i å vite hva slags opplæring som må til for å få elevene til å reflektere over teksten innhold og budskap. Modellen til Swärd viser her at spørsmålene som stilles, kan hjelpe elevene til både å forstå, tolke og reflektere over meningsinnholdet i saktekstene.



## 4.4 Gruppe 4

### 4.4.1 Tabell 4

Tekster:	Homosentimentalitet		Jeg heter Jakob		Fri-leder anmeldte		Lærerkommentar
<b>Lesesteg 1: Innholdsbasert lesing</b>							<b>Rødt kryss: forstår ikke det de leser.</b> <b>Grønt kryss: forstår det de leser.</b> Sort kryss: Refleksjon utenfor teksten <b>Blått kryss: Tekstnær refleksjon</b>
Hva sier overskriften?	X	X	X	X	X	X	
Hva sier hvert avsnitt?	X	X	X	X	X	X	
<b>Lesesteg 2: Retorisk lesing</b>							
Appellerer teksten hovedsakelig til etos, patos eller logos?	X	X	X	X	X	X	
Finn eksempler fra teksten	X	X	X	X	X	X	
Angi hvilken funksjon eller effekt virkemidlet (for eksempel språkvalg/bildebruk) får for budskapet og konteksten)	X	X	X	X	X	X	
<b>Lesesteg 3: kritisk lesing</b>							
Hvor og når er teksten trykket?	X	X	X	X	X	X	
Hva slags sjanger er det?	X	X	X	X	X	X	
Er personen og teksten troverdig?	X	X	X	X	X	X	
Hvem sin sak tjener teksten?	X	X	X	X	X	X	
Hvilket perspektiv inntar tekstskaperen?	X	X	X	X	X	X	
Hva slags holdninger og verdisyn har hun/han?	X	X	X	X	X	X	
<b>Lesesteg 4: Tolkende lesing</b>							
Hva oppfatter du at forfatteren vil ha sagt?	X	X	X	X	X	X	
Begrunn din tolkning med å vise til eksempler fra teksten	X	X	X	X	X	X	

### 4.4.2 Lesesteg 1: Innholdsbasert lesing

- Her vi jeg si det er et tydelig eksempel på det vi kaller «click-bate». I denne overskriften, så er det Fri-lederen som er offeret, men hvis du hadde gjort om overskriften så hadde det vært 12-åringen som hadde vært offeret, som det etter min mening var. – Hva sier hvert avsnitt? (...) Nesten hvert avsnitt sier noe av det samme og de sier at hatkriminalitet er veldig alvorlig. – Eller det er det denne Fri-lederen mener. – Det sier vel så å si alle [avsnitt], også er det noen avsnitt som forklarer hva som skjedde og som sier at hun tar det på alvor og hva nå en politiker mener. – Og han politikeren mener det at, fordi Fri-lederen mener at disse sakene ikke blir prioritert, mens justisminister Tor Mikkel Vara mener at de

*blir prioritert, men at det er ikke nok til at det kommer fram i domstolen og derfor blir de henlagt. – Yes. Neste spørsmål.*

Sitatet over er fra den tredje og siste teksten de nærleste: «Fri-leder anmeldte drapstrusler, men politiet henla saken». Det var tredje gang de arbeidet med modellen til Swärd, og det kommer godt fram at de har blitt fortrolige med spørsmålene til de ulike stegene og hvordan de diskuterer disse. I tillegg til å lese *med* teksten, ser man fra sitatet at de også leser *mot* teksten fordi gruppemedlemmene stiller spørsmålstegn til om overskriften samsvarer med innholdet i teksten. Til forskjell fra de andre gruppene som sa seg «fornøyd» da de hadde forstått innholdet i teksten, distanserte gruppe 4 seg fra innholdet i artikkelen og leste den altså med en viss motstand.

#### 4.4.3 Lesesteg 2: Retorisk lesing

Gruppe fire hadde, på samme måte som gruppe tre, et bevisst forhold til hva formålet med lesingen var, og tilpasset dermed lesingen av de tre tekstene (Maagerø & Skjelbred, 2010, s. 173) til de ulike lesestegene. Det er flere hensikter med en retorisk analyse, men et mål kan være å studere hvordan for eksempel en avisartikkel bygges opp retorisk. I sitatet under studerer elevene hvilken funksjon eller effekt virkemidlene i avisartikkelen «Fri-leder anmeldte drapstrusler, men politiet henla saken» kan få for budskapet og konteksten:

*– Ja, da er det språkvalg eller virkemidler. – Det er veldig mye gjentakelse her føler jeg. – Ja, det er det. Alle sånne tekster sier det samme om og om igjen. – Nei, men ja, budskapet? – Jeg mener budskapet kommer ganske greit fram egentlig. – Jeg synes hun mener at politiet har gjort en dårlig jobb. Det kommer fram. Men det kommer [også] fram at de [politiet] faktisk har gjort det motsatte. De har gjort en god jobb. De har hatt denne 12-åringen inne på intervju og et avhør med en verge. Også har de til og med tatt en vurdering der de fant ut at dette ikke ville lønne seg, så jeg vil si at denne saken ble prioritert over andre saker som kanskje hadde vært prioritert. Overskriften skulle vært «Fri-leder anmeldte 12-åring».*

Sitatet over viser at elevene mente artikkelen brukte mange gjentakelser som et virkemiddel for å få fram budskapet sitt. Men de reflekterte ikke noe grundigere over dette og slapp samtalen om virkemidler veldig fort. Spørsmålene til det retoriske lesesteget kan, ifølge Suzanne Swärd (2016), også hjelpe elevene med den kritiske analysen som undersøker hvordan forfatteren prøver å overbevise og styre oss lesere. Sitatet viser at gruppen reflekterte kritisk til budskapet allerede i den innholdsbaserte lesingen. Den ene eleven som mente at overskriften skulle vært endret, holder fast ved dette også her. Til forskjell fra de tre andre gruppene husker gruppe 4 hva de ulike

retoriske begrepene betyr. Det kommer tydelig fram under tekstsamtalen rundt 17. mai-talen til Semb Aasmundsen:

*- Ok, skal vi se. Da skal vi finne ut om teksten hovedsakelig appellerer til etos, patos eller logos. – Ja, da kan vi kanskje si patos. – Patos, er det følelser? – Ja. Jeg tror ikke han [Semb Aasmundsen] mener at vi skal synes synd på han, lissom. – Eller sånn, ja, at alle burde vært som han. At alle burde akseptere han. – Ja, han mener ikke at alle har gjort det eller gjør det. – Eksempler kan jo være alt! Overskriften, for eksempel. – Det står her: «Noen tror på Jesus, det gir dem mening, noen tror på Allah og det gir dem mening. Jeg tror på mennesket og det gir meg mening». Det går på følelser. – Er det ikke vakkert at vi kan gi alt litt mening bare ved å tro? Kun patos. – Ja, jeg vil ikke si det er så mye logos her. Ikke så mye statistikk. – Etos? Hva vil dere si om det? – Er det ikke det det handler om? – Jeg vil ikke si at det er så mye fakta som trenger å være troverdig da. Jeg føler at han forteller litt om hva han mener er rett og galt.*

Sitatet over viser at denne gruppa er den eneste av de fire gruppene som mener at talen ikke trenger å vise til «fakta» for å være troverdig. Dette er også den eneste gruppa som reflekterer over at teksten handler om *etos*, troverdighet. Til forskjell fra de tre andre gruppene viser sitatet at elevene i gruppe 4 faktisk har innsikt i bevismidlene.

#### 4.4.4 Lesesteg 4: Kritisk lesing

*– Hva slags holdninger og verdisyn har hun? – Det virker som hun har et kristent verdisyn og at hun ... ja, vi kan lissom kalle henne sånn gammaldags kristen, da. – Ja, vintage!*

Sitatet er hentet fra tekstsamtalen om «Homosentimentalitet». Det er illustrerende for hvordan gruppe 4 arbeidet tekstnært og kritisk med de multiple tekstene. De samarbeidet på en måte som viste fokus og konsentrasjon om tekstene de arbeidet med. Slik Kiili (2012) sier om samarbeidslæring, så bar samtalen preg av argumentasjoner og refleksjoner for og imot tekstene. Sitatet viser også at de klarte å resonnerer seg fram til hvilke holdninger og verdisyn Monsen har til homofile og likekjønnet ekteskap. De viser også en tekstnær refleksjon rundt hvilke holdninger og verdisyn Semb Aasmundsen kan antas å presentere:

*- Hva slags holdninger/verdisyn har han? – Vel, jeg vil si at han ser på alle mennesker som like og likestilte og han jobber for å få likestilling.*

En kritisk leser skal være i stand til å gjenkjenne teksters underliggende ideologi og stille spørsmål til holdninger, verdisyn og virkelighetsbilder som presenteres i teksten de leser (Janks, 2010). Begge sitatene - fra den vanskelige teksten «Homosentimentalitet» og 17. mai-talen av Semb Aasmundsen - viste gruppe 4 at de leste kritisk ved å forstå hvilke holdninger og verdisyn tekstskaperne hadde. Det kan også være, slik tidligere nevnt, at

elevene nå var blitt vant med spørsmålene og gjennomføringen av modellen til Swärd og derfor raskere visste hva de skulle se etter i teksten.

Av de tre tekstene elevene nærleste, var det avisartikkelen som engasjerte gruppe 4 mest. Det kan være ulike årsaker til det. En av dem kan være at teksten er i en sjanger de kjenner godt til fra før. En annen årsak kan være at de er gode lesere som «overvåker egen forståelse og sorterer og diskuterer ny informasjon med tidligere informasjon» (Roe, 2011, s. 86). For å utøve *kritisk literacy* sier som tidligere nevnt, Janks (2010, s. 21) at man har en tredelt kognitiv nivådeling av lesekompetansen. På det tredje kognitive nivået må elevene undersøke hvilke antagelser, verdier og interesser som finnes i teksten, og hvordan dette ligger til grunn for «hvem sin sak teksten tjener» for å bruke Swärds formulering. I det tredje nivået inntar altså leseren en kritisk posisjon og leser *mot* teksten. I sitatet under ser vi at gruppe 4 leser også avisartikkelen mothårs fordi de stiller seg kritiske til om «alt» de som ble sitert har kommet fram i artikkelen:

*- Hva slags holdninger og verdisyn har hun/han? – Ja, det er litt vanskelig å svare på når journalistene har skrevet ned standpunktene til de andre. – Også er det det at de som sier noe i teksten da, eller de som blir sitert, de har jo en del meninger og holdninger og verdisyn som kanskje ikke kommer helt fram.*

#### 4.4.5 Lesesteg 4: Tolkende lesing

I likhet med de tre andre gruppene syntes også gruppe 4 at den tolkende lesingen var mer oppsummerende enn tolkende. Men som gruppe 3 ga heller ikke gruppe 4 opp så fort, og de la inn noen tolkende refleksjoner i det siste lesesteget. Sitatet under er hentet fra tekstsamtalen om Homosentimentalitet:

*- Det er en litt vanskelig tekst, så det er litt vanskelig å finne ut hva hun mener da. -Hun kommer jo med små dryss, men det er utydelig hva hun mener. -Men her på siste [avsnitt] da så står det at «kjærligheten springer ut fra ... mellom mann og kvinne og den personlige ... så ut i fra det, kan vi tenkes oss at, da må vi tolke litt da, men kanskje forstå litt hva hu tolke det litt ut i fra det hun mener. Og slik jeg ser det da, så er hun kanskje litt imot det han mente da, at KrF aksepterer kjærligheten med homoseksuelle, så det blir litt sånn at hun ønsker egentlig at hennes syn ... er kanskje litt mer at man skal ha det A4-forholdet som var mellom mann og kvinne tidligere og at det ikke skal være så positivt på en måte, å gå utenfor det.*

Sitatet over viser at elevene forsøker å være kritiske til innholdet i teksten, ved å sette synspunktene Monsen har til Mellingens utsagn opp mot hennes egne.

## 4.5 Oppsummering av hovedfunn

Jeg har nå presentert resultatene fra de fire gruppesamtalene. Målet med analysen var å finne ut hvordan Swärds lesemodell kan stimulere til kritisk lesing av multiple tekster, og hvilke lesestrategier som brukes av elever som mestrer å lese flere tekster med samme tema og ulik informasjon kritisk. Nedenfor oppsummerer jeg hovedfunnene fra de fire gruppene, som utdypes og drøftes nærmere i neste kapittel.

1. Elever som ikke tok i bruk ulike lesestrategier, som for eksempel å slå opp ord de ikke forsto eller spørre læreren om en oppklaring, forsto ikke en vanskelig tekst og mistet motivasjon og konsentrasjon for oppgaven de skulle gjøre.
2. Elever som brukte tydelige lesestrategier, som for eksempel å slå opp vanskelige ord og uttrykk, forsto en vanskelig tekst og holdt motivasjonen og konsentrasjonen i den tekstnære samtalen i alle fire lesestegene.
3. Kontekstualisering av talen til Semb Aasmundsen og avisartikkelen fra nrk.no i forkant av nærlesingen, bidro til at alle gruppene enklere forsto tekstene, og samtalene fikk en kritisk-analytisk blick til innholdet.
4. Tre av fire grupper blandet sammen de retoriske begrepene, etos, patos og logos.
5. Tre av fire grupper mente en saktekst måtte vise til kilder og fakta for å være troverdig.

## 5 Diskusjon

Innledningsvis skrev jeg at formålet med oppgaven min var å undersøke om Swärds lesemodell kunne brukes som et verktøy i klasserommet, for å fremme elevenes kritisk-analytiske ferdigheter. Jeg ville også undersøke om denne metoden bidro til å fremme leseforståelse og elevenes ferdigheter til å argumentere kritisk-analytisk. For å svare på det, utformet jeg to forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan Suzanne Swärds lesemodell stimulere til kritisk lesing av multiple tekster?
2. Hvilke lesestrategier brukes av elever som mestrer å lese multiple tekster kritisk?

Etter at jeg har diskutert spørsmålene, avslutter jeg kapittelet med å ta opp i hvilken grad undervisningsopplegget fungerte for klassen, innenfor de rammene som er gitt i skolen.

### 5.1 Hvordan kan Swärds lesemodell stimulere til kritisk lesing av multiple tekster?

Suzanne Swärds lesemodell «steg for steg» tar utgangspunkt i spørsmål knyttet til argumenterende tekster. Pensumbøker som brukes i videregående skoler, viser at tekstnære spørsmål som blir stilt til saktekster, hovedsakelig har til hensikt å peke ut hvilke virkemidler tekstskaperen bruker for å fremme sitt synspunkt (Bakken & Andersson-Bakken, 2016). Spørsmålene stiller få krav til kritisk lesing slik modellen til Swärd legger opp til. Til forskjell er pensumbøkene fulle av åpne oppgaver knyttet til skjønnlitterære tekster der elevene kan få uttrykt sine opplevelser og tolkninger, og der hovedhensikten er å kunne reflektere over det underliggende budskapet og temaet til tekstskaperen (ibid). De ulike stegene til Swärds lesemodell begynner med spørsmål til innholdet i teksten, som hva overskriften betyr og hva meningsinnholdet i hvert enkelt avsnitt er.

Mine funn viser at dersom elevene ikke forstår eller tar seg tid til å forstå hva innholdet kan bety, smitter det over på hvordan de arbeider tekstnært i de tre andre lesestegene også. Både gruppe 1 og gruppe 2 forsto verken overskrift eller innholdet i det første lesesteget, og dermed mistet de fort konsentrasjon og motivasjon for å nærlese teksten til Nina Karin Monsen videre. Nettopp konsentrasjon er det som kreves for å forstå det vi leser, hevder Roe (2011, s. 24). Forståelse forutsetter et aktivt samspill mellom leser og tekst, noe som manglet hos de to første gruppene som leste teksten til Monsen. Gruppe 3 og 4 derimot, tok seg tid til å forstå både overskrift og

meningsinnholdet i avsnittene i essayet til Monsen. I de to sistnevnte gruppene foregikk det et aktivt samarbeid mellom lesere og tekst ved at de for eksempel slo opp vanskelige ord i teksten. De *engasjerte* seg i teksten som Janks sier, og forsto hva den handlet om. Det ga positive ringvirkninger i lesinga av de tre andre lesestegene, der gruppesamtalene deres viste at de tidvis *distanserte* seg fra teksten og dermed reflekterte kritisk over tekstens budskap og meningsinnhold.

En annen faktor for at Swärds modell skal fungere optimalt, er å kontekstualisere tekstene i forkant av nærlesingen. Under samarbeidsmøtene med lærer hadde vi blitt enige om viktigheten av dette, og at læreren skulle kontekstualisere teksten før de gikk i gang med spørsmålene til de fire lesestegene. Som tidligere nevnt kontekstualiserte ikke læreren teksten til Nina Karin Monsen, som var den mest utfordrende av de tre verbaltekstene de nærleste. I tillegg var essayet den første av tre tekster de leste med utgangspunkt i lesemodellen til Swärd. Teksten var vanskelig, og måten de skulle nærlese den på var altså ny. Det var uheldig at den vanskeligste teksten både kom først og som sagt ikke ble kontekstualisert. Elevene i denne klassen anses som høyt presterende elever, og som jeg går nærmere inn på i neste delkapittel, var det to av de fire gruppene som aktivt tok i bruk ulike lesestrategier i lesinga av «Homosentimentalitet» og på den måten klarte å forstå og sette teksten i en sammenheng. Allikevel ble denne teksten for utfordrende for halvparten av klassen.

De to andre tekstene derimot, 17. mai-talen til Semb Aasmundsen og avisartikkelen «Fri-leder anmeldte drapstrusler, men politiet henla saken», kontekstualiserte læreren i forkant av elevenes nærlesing av dem. Funnene mine viser at alle gruppene forsto og arbeidet kritisk analytisk med disse tekstene. Det kan være flere årsaker til at de fire gruppene samarbeidet aktivt og konsentrert her. For det første satte læreren tekstene i en sammenheng. Hun satte i gang elevenes forkunnskaper ved å koble på tekster og fagstoff de hadde arbeidet med i førlesefasen. For det andre kjente noen av elevene til Semb Aasmundsen og hans tale fra før. Og avisartikkelen er dessuten en kjent sjanger for dem. De viste en motivasjon og interesse for disse tekstene. De visste på hvilken måte tekstene skulle leses, og viste dermed en god leseforståelse. For det tredje visste de, etter to nærlesinger, hva og hvordan de skulle lese de fire stegene i modellen til Swärd. De viste en synlig progresjon som tyder på at modellen er enkel å forstå og gjennomføre, men at de trenger trening i å bruke den. Læreren oppsummerte det slik:

*Jeg merka jo det at de ble bedre og bedre. De greide lissom ... jeg trengte ikke si at når går vi på steg 1 og ... det var sånn – ok. Kan vi bare gå videre? Men, jeg tror jeg*

*hadde, altså, hvis man skal bruke en sånn strategi, så er det jo noe med å sette disse tekstene i kontekst da. Først.*

Å kunne lese kritisk krever at vi både *engasjerer* oss i teksten og *distanserer* oss fra teksten. Denne lesekompetansen beskriver Janks (2010, s. 22, 96) som en evne til å lese *med* teksten og *mot* teksten. Halliday (1996, s. 353f) beskriver kritisk literacy slik:

Literacy, then, in this context, is the construction of an «objectified» world through the grammar of the written language. This means that in least some educational ones, the discourse will actively participate in an ideological construction which is in principle contradictory to that derived for everyday experience.

Altså skal en kritisk lesekompetanse søke å avdekke det virkelighetsbildet avsenderen skaper, og å kunne se for seg hvilke mulige samfunnspåvirkninger dette kan få. Tekstene som omgir oss, er en form for sosial handling som påvirker hvordan vi mer eller mindre bevisst forholder oss til ulike kontekster. Å lese kritisk innebærer også å stille gode spørsmål til teksten man leser. Modellen til Swärd legger som sagt opp til en nærlesing av argumenterende tekster. Funnene mine viser at spørsmålene som stilles i de fire lesestegene, hjelper elevene til å reflektere og tolke underliggende ideologier, verdisyn og ulike holdninger tekstskaperen kan antas å ha. I motsetning til de «lukkede» sakprosaoppgavene en ofte finner i lærebøkene på videregående trinn, gir denne modellen rom for at elever kan spørre, uttrykke sine refleksjoner og gi sine tolkninger til det underliggende budskapet.

For å forstå og reflektere tekstnært leste elevene i gruppe 3 og 4 den vanskelige teksten «Homosentimentalitet» på tre kognitive nivåer. Den innholdsbaserte lesingen er en avkodning (grunnleggende literacy), den retoriske lesingen er en såkalt *engasjert* lesing for å få tak i hva tekstskaperen mener (funksjonell literacy) og i den kritiske og tolkende lesingen undersøker de hvilke verdier og interesser som finnes i teksten (kritisk literacy). Det hadde vært interessant å undersøke om kanskje gruppe 1 og 2 også hadde hatt en kritisk lesetilnærming av teksten til Mønsen, hvis den hadde blitt kontekstualisert i forkant. Begge gruppene avkodet ikke overskriften eller avsnittene og mistet som sagt raskt motivasjon for å fortsette å prøve å forstå den vanskelige teksten.

En av de største endringene i eksamensoppgavene i den reviderte læreplanen fra 2013 er som tidligere nevnt at sjangerbegrepet er borte (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det stilles ikke lenger noen tydelige sjangerkrav i eksamensoppgaver. I stedet er det fokus på skrivehandlinger som skal oppfylle ulike formål. Vi har sett at Miller (2001)



forstår sjanger som en sosial handling, der situasjonen og den sosiale konteksten som situasjonen oppsto i, er det som gir sjangeren mening. I liket med Miller sier også Maagerø (2005, s. 63f) at sjanger er en «målrettet sosial aktivitet som vi engasjerer oss i som medlemmer av en kultur». Hun hevder i tillegg at det å ha et bevisst forhold til sjangre og dens mønstre, gjør elevene i stand til å være kritiske til det man leser (2012, s. 41).

Mine funn viser at ingen av de fire gruppene var sikre på hvilken sjanger teksten «Homosentimentalitet» var. Å fjerne sjangerkravet fra læreplanen og erstatte det med teksttyper istedenfor, har vært gjenstand for mange faglige diskusjoner. Min påstand er at det kan bli vanskeligere for elevene både å lese og skrive egne tekster kritisk, når det blir opp til hver enkelt lærer å avgjøre hvordan en sjanger versus teksttypeopplæring skal være. Blikstad- Balas og Hertzberg (2015, s. 51) framholder at selv om

«sjanger ikke nevnes eksplisitt i oppgaven, betyr ikke det at sjanger er uviktig. Sjanger er kanskje viktigere enn noensinne. Når eleven nå blir bedt om å gjøre skrivehandlinger som oppfyller ulike formål, er vår påstand at de er helt avhengige av å kjenne til tekstnormer og ha noen sjangre å velge mellom for å oppfylle det gitte formålet».

Lesing og skriving går hånd i hånd, og sitatet fra Blikstad-Balas og Hertzberg er helt i tråd med det Kathy Mills (2016, s.59) sier om kritiske leseferdigheter: elever som stiller gode spørsmål til det de leser, vil også være i stand til å reflektere kritisk om kulturelle og sosiale antagelser i egne tekstproduksjoner. Swärds lesemodell bidrar til å trene elevene på å stille gode spørsmål til tekster som nettopp kan gjøre dem i stand til å forbedre sine refleksjoner og tolkninger i egne tekstarbeider. Spørsmålene er formulert ut fra et ideasjonelt, mellompersonlig og tekstuellet perspektiv, og er altså tett forbundet med sosialsemiotikken og Michael Hallidays systemisk funksjonelle lingvistikk.

Jeg vil påstå at modellen til Swärd i god grad fungerer som et rammeverk for undervisningsbruk, og at den i stor grad stimulerer til elevers kritiske lesing av argumenterende tekster. Men lesesteg fire, den tolkende lesinga, fungerte ikke så godt med denne elevgruppa. I samtalene ble det oftere oppsummert enn tolket. Et alternativ kunne vært at akkurat det siste steget kunne tjent som en skriftlig oppsummering, særlig for denne elevgruppa som skulle se sammenheng eller mangel på sammenheng i de multiple tekstene. En annen faktor er at det antageligvis hadde vært mer formålstjenlig og latt elevene nærlese to og ikke tre tekster innenfor tiden vi hadde til rådighet. Da hadde vi fått frigjort tid som for eksempel kunne vært brukt på å sette tekstene i kontekst før nærlesingen, og gått enda nærere på tekstene i den retoriske lesingen. Her kunne for

eksempel elevene dekonstruert avisartikkelen og undersøkt nærmere hvordan og med hvilke ord som forfatterne brukte for å få fram sin mening. Kanskje hadde elevene også fått tid til å skrive en oppsummering/tolking av tekstene som hadde lettet skrivearbeidet deres.

Modellen til Swärd hjelper også lærerne til enklere å overvåke elevenes lesekompetanse og den kan bidra til at vi ikke tar den grunnleggende lesingen for gitt, slik lærersitatet viser:

*-Ja, og samtidig må jeg være med på med det der at hva gjør du hvis du treffer på et ord du ikke forstår? Jeg har jo en sånn forventning om at de er på Vg2 studiespesialiserende norsk, at de skal kunne så mye. Og så tenker jeg at ord som «sentimentalitet» ... så ja, ... det er noe med det der å repetere hva du gjør med et ord du ikke forstår. Kan du slå det opp? Kan du spørre? Hva gjør du på en måte? Ja, det er så enkelt da. Det er helt sånn derfra også glemmer du å ta det med seg oppover i trinna.*

## **5.2 Hvilke lesestrategier brukes av elever som mestrer å lese multiple tekster kritisk?**

I motsetning til de to første gruppene tok gruppe 3 og 4 aktivt i bruk ulike lesestrategier for å avkode og forstå meningsinnholdet i teksten til Nina Karin Monsen. Ifølge Roe (2011, s. 86) forstår gode lesere hva målet og hensikten med lesingen er, og de velger seg passende strategier for å aktivere forkunnskapene sine. For eksempel stoppet gruppe 3 opp ved ord de ikke forsto, eksempelvis ordet «dogmer», og spurte læreren om hjelp, eller de slo opp ordet på nett. De tok seg tid, slik lesemodellen legger opp til, til å stoppe opp litt og granske ordene de ikke forsto. De samarbeidet konsentrert om tekstene og var fokuserte og oppmerksomme. Ettersom gruppe 3 og 4 synes å overvåke sin egen forståelse (Roe, 2011, s. 86) og var bevisste på *når* og *hva* de forsto, klarte de også å gjøre inferenser i teksten (Maagerø og Skjelbred, 2010). Ifølge Bråten (2007, s.12) har begrepet «leseforståelse» to nivåer: Først må leseren lese for å forstå forfatterens perspektiv og premiss for teksten. Deretter må «leseren også skape mening ved å samhandle aktivt med teksten». Det betyr at leseren nødvendigvis ikke skal ta for gitt forfatterens og tekstens syn på virkeligheten. Vi må være i stand til å stille gode spørsmål til det vi leser, slik at vi kan danne oss en selvstendig, kritisk mening og sette teksten i kontekst. Også læreren reflekterte over elevenes bruk av lesestrategier og at det kanskje var en del ting hun hadde tatt for gitt at de kunne:

*Bare det å se på sånne spørsmål som «hva er overskriften?», det er jo litt sånn som vi tenker er en selvfølge, men hvor mye den har å si for forståelsen av resten av teksten. (..) Man tror jo at de leser den, men hva gjør de hvis de ikke forstår den? Det er jo noe en må ta tak i med en gang. Det er fort gjort å hoppe videre i teksten. Også når de ikke visste, ja da satt de der og ikke skjønte hva det var. Eller hva det betydde.. og ingen av de spurte*

*eller at de ... ikke prøvde å finne ut hva det betydde. Det er ganske typisk for lesestrategier tenker jeg, det med å stoppe opp ved ord du ikke skjønner. Men jeg ser også hvor fort gjort det er å ikke gjøre det da.*

Det var også et interessant funn at tre av de fire gruppene blandet eller misforsto hva de tre retoriske appellformene, etos, patos og logos betydde. Kunnskap om retorikk er et kompetansemål både på ungdomsskolen og i videregående trinn. Dermed kunne en anta at elevene hadde lært om retoriske appellformer og deres virkemidler. På tross av dette hadde gruppene reflekterte, tekstnære samtaler. Selv om læreren sa tydelig fra at de måtte slå opp begrepene i boka, var det ingen av de tre gruppene som benyttet seg av den strategien. Gruppemedlemmene spurte hverandre om hva appellformene betydde, og tok det for gitt at medeleven hadde rett.

Det var også tankevekkende å merke seg at tre av de fire gruppene lette etter «fakta» som i sikre kilder for at 17. mai-talen til Semb Aasmundsen skulle virke troverdig. Kun gruppe fire, som også var den eneste gruppa som virket trygge på de tre appellformenes betydning, reflekterte over at talen ga et troverdig inntrykk på grunn av forfatterens etos. Elevene møter som sagt ofte oppgaveformuleringer i læreboka og i eksamensoppgaver som er for lukkede eller upresise, og som kanskje mangler en tydelig bestilling på hva som egentlig etterspørres. Dermed griper de tre elevgruppene til den strategien de kan når de skal gjennomføre det retoriske lesesteget. Det er ikke en god strategi, men det er en strategi de kjenner til. Elevene følger en kjent oppskrift og ser etter eksempler som kan appellere til logos. Normen er at de må se etter fakta for at en tekst skal virke troverdig. Hadde vi hatt enda flere åpne oppgaver til saktekster, hadde kanskje elevene vært mer trent i å reflektere slik gruppe 4 gjorde med talen til Semb Aasmundsen. Da jeg spurte læreren hvilke refleksjoner hun gjorde seg om elevenes strategier, svarte hun dette:

*Jeg tror at noen av dem har de, men de er ikke vant med ... for å si det sånn ... der er jo vant med å bruke en del strategier, det er jo det samme de gjør når de analyserer tekster tenker jeg. Det var akkurat som de ikke greide å koble på ... se sammenhengen med det de har gjort der da. Og vi bruker jo tekster i undervisninga hele tida og de får jo spørsmål til de og vi snakker jo om disse, men det blir kanskje, det blir kanskje andre typer spørsmål ... Fordi jeg ser at vi har brukt ganske liten tid egentlig på saktekster. Nei, ikke sant, de skal finne virkemidler, men på en helt annen måte enn når du analyserer en [skjønnlitterær] tekst og de er vant med å analysere slike tekster. Så jeg ser jo at dette må vi få tak i, fordi de trenger å øve seg på det da.*

Å ha en multippel tekstkompetanse handler om en ganske komplisert form for forståelse, fordi vi må kunne trekke koblinger og se sammenhenger mellom flere faktorer hentet fra ulike tekster, hevder Bråten og Strømsø (2007, s. 172). I denne undersøkelsen ville jeg se

nærmere på hvordan elever mestret å lese multiple tekster som har samme tematikk, men er ulike i form og innhold. Slik Roe m.fl. påpekte (2018, s. 165), er multipel tekstkompetanse nedfelt i læreplanene, men en vet fortsatt lite om «hvorvidt lærere jobber systematisk med å bruke ulike tekster når de underviser i ulike temaer». Studien til finske Carita Kiili fra 2012 viste at elevpar som samarbeidet tekstnært om multiple tekster på nett og brukte ulike lesestrategier bevisst, fikk bedre testresultater på sine individuelle tekstarbeider enn de parene som valgte å lese tekstene på egenhånd. Elevgruppene i min studie, samarbeidet hovedsakelig konsentrert og aktivt i tekstsamtalene, men klarte ikke helt å overføre innholdet fra gruppesamtalene til den skriftlige oppgaven de skulle produsere alene. Jeg skriver mer om dette i det neste og avsluttende delkapittelet.

Under intervjuet med læreren spurte jeg henne om hvordan det var å arbeide med en så stor tekstmengde i før- og lesefasen:

*Jeg så at det var overveldende for de, det var veldig mange tekster og i hvert fall den ene som var så komplisert da. Men så er det sånn at de er på Vg2 ... på eksamen til Vg3 så kan de jo få mange sånne vedlegg de må forholde seg til.. ok, da merka jeg det. Jeg fikk en sånn «okei, vi må faktisk trene på dette». Hva gjør du? Hvordan strukturerer du tida, hva gjør du når du får ... hvis du skal forholde deg til både to og tre vedlegg og ta ut viktig info fra de tekstene. Og det der med, jeg ser jo det ... det har jeg sett veldig tydelig på dem i år egentlig, på den gruppa, hvordan de må effektivisere arbeidet. Det med å ha noen klare strategier hvis du ikke forstår eller hva gjør du ... hvordan leser du teksten. Skal du nærlese? Hva kan du gjøre for å skaffe deg et kjapt overblikk?*

En bør dermed være litt oppmerksom på å ikke ta tilsynelatende enkle ting, som en overskrift, for gitt, og en bør også, slik læreren sier trene bevisst på ulike lesestrategier for å sikre at elevene vet hva de skal gjøre når de får bruk for dem. Den grunnleggende literacy-kompetansen som å vite hvordan man avkoder en tekst, er viktig for videre lesearbeid. På spørsmål om noen av elevene manglet strategier eller ikke klarte å hente dem ut, svarte læreren at de var ganske gode til å analysere og hente ut informasjon av tekster de arbeidet med i undervisningen, men at de egentlig hadde brukt ganske liten tid på saktekster. Det var som om de ikke så overføringsverdien av å bruke ulike strategier til ulike tekster. Med unntak av den utfordrende teksten til Nina Karin Monsen viste de fire elevgruppene at de mestret å lese multiple tekster kritisk ved å vise til en metakognitiv bevissthet i tekstsamtalene. Elevene tok også i bruk lesestrategier som å stoppe opp å undersøke ord de ikke forsto, og de viste tekst- og sjangerkunnskap. Ifølge Maagerø og Skjelbred (2010, s. 176) er det tre kjennetegn ved gode lesere.

### 5.3 I hvilken grad fungerte undervisningsopplegget?

Premisset for undersøkelsen var at metoden skulle passe for elever på videregående trinn, innenfor de rammene som er gitt i skolen. Jeg hadde laget et undervisningsopplegg som skulle ende opp med at elevene skrev en resonnerende tekst med problemstillingen:

«Reflekter over hva som ligger i begrepet ytringsfrihet i dag og for over 200 år siden». Hensikten med skriveoppgaven var å undersøke om gruppesamtalene av de multiple tekstene hadde satt spor av den enkeltes elevs dypere forståelse av og helhetlige perspektiv på tematikken. Det viste seg at det ikke hadde det i nevneverdig grad, noe jeg kommer jeg tilbake til. I samarbeid med læreren ble jeg enig om at undersøkelsen også skulle være formålstjenlig for elevene og henne. De var i gang med å lære om opplysningstidas idealer, og derfor valgte vi å se på begrepet ytringsfrihet i et «utviklingsperspektiv», slik at flere kompetansemål ble nådd.

Tekstmangfoldet elevene må forholde seg til i dag, er stort og komplekst. Det var derfor jeg ønsket å prøve ut modellen til Swärd ved å la elevene lese multiple tekster. Ludvigsen-utvalget sier det som sagt slik: «Tekstmangfoldet og kompleksiteten i tekster elevene møter, gjør at de har behov for å kunne reflektere over tekstenes budskap og innhold og sammenholde det med innhold i andre tekster» (2015, s. 28). Å ha en multippel tekstkompetanse handler som vi tidligere har sett, om en ganske kompleks form for forståelse, fordi man må kunne trekke koblinger og se sammenhenger fra flere faktorer hentet fra ulike tekster (Bråten & Strømsø 2007, s. 172). Det var nettopp disse koblingene og sammenhengene jeg ønsket å se spor av i elevtekstene. I gruppesamtalene var elevene engasjerte og arbeidet godt med de multiple tekstene, men som læreren sa:

*- For de var veldig aktive der og da. De var jo veldig flinke til å gjøre det de ble bedt om uten at, i hvert fall i den første teksten, som var veldig krevende, og den tror jeg ikke ... for de forsto den ikke helt. For jeg ser i etterkant da de skulle begynne å trekke inn ... de greide ikke å, ja, hvorfor skal vi ha med den ... eller hva var det med den? De greide ikke å se hva det egentlig var som ... ja, de kunne vise til noen avsnitt og ja der ser jeg sånn og der ser jeg sånn, men de så ikke helheten da. Og de visste ikke hvem hun var selvfølgelig. Det var ikke noe kritikk mot det som sto der, de skjønnte ikke helt hva slags ... er det noe å være kritisk for dette? Men så var det jo sånn da, at vi hadde jo gjennomgått det med ytringsfrihet i forkant og hadde snakket om ordet og hvor det kom fra og knytta det opp mot opplysningstida og sånn. Men jeg hadde jo ikke lissom, jo, jeg hadde snakka litt om hvordan det var i dag og kobla det litt til sosiale medier og vi hadde kikket på lovverk og rasismeparagrafen og sånn. Men ikke Fritt Ord-prisen og det visste de ikke hva var. De ville gjerne ha noen kilder på ytringsfrihet da, og da sa jeg at de kunne se på Fritt Ord. Så sa jeg at Nina Karin Monsen har jo fått Fritt Ord-prisen. [Og elevene sa] hva er det?*

I skrivearbeidet oppdaget hun at elevene var gode på finne generelt fagstoff om ytringsfrihet i et utviklingsperspektiv og at de skrev informativt om dette, men så stoppet det opp, for å bruke lærerens ord. Og for mange av elevene stoppet det opp litt før også.

Læreren minnet dem på at de måtte bruke læreboka, tekstene de hadde nærlest og nettsidene hun hadde anbefalt dem.

*- Men de satt og var sånn ... «nei, dette går ikke». Det er veldig sjelden jeg hører det egentlig. Også fra elever som sliter veldig. Også måtte jeg jo ta fram tekstene igjen da. Jeg spurte, men hva er det disse handler om? Hva har disse med ytringsfrihet å gjøre?*

Elevene var også inne i en veldig stressende periode der de hadde flere prøver i avsluttende fag. Det virket som elevene ikke greide å få ro til å tenke, før de var ferdige med dette. Læreren lot dem derfor arbeide med den skriftlige teksten hjemme, og da fortalte hun at hun merket at det løsnet litt for elevene, og noen av dem trakk inn tekstene de skrev.

*Det overrasket meg veldig at det stoppet for dem. Så det er mange ting jeg tar for gitt. Det er en gruppe jeg kjenner godt, så jeg tenker jeg lærte masse. De «mista» alt. Fordi jeg synes at de var så flinke på den muntlige biten, jeg så de jobba. De ga seg ikke. De holdt på og holdt på lissom. Og det at de ikke greide å koble på det de hadde gjort der i skrivinga. De er kanskje vant med at «dette er en oppgave, og når jeg har gjort den er jeg ferdig», men skriving er jo en prosess. Jeg kunne kanskje minnet dem på hva de snakket om i gruppene? – ja, det hadde jeg jo helt glemt. For de skulle jo egentlig skrive [en oppsummering] etter.. for det tror jeg kan være lurt faktisk, at de får med seg flere notater. Det er jo lettere å hente opp for dem. Det er gutter på 17 år da, haha. Det er fort gjort å bli sånn.. (gestikulerer med armene).*

Skriveoppgaven skulle vise om de hadde fått et utvidet syn på ytringsfrihet. Og de multiple tekstene skulle gi dem stoff til egen tekst. Det viste seg å være vanskelig for elevene å trekke inn alle tekstene uten hjelp fra læreren.

Tidsomfanget for gjennomføringen var som tidligere nevnt på åtte timer fordelt på fire to- timers økter. Fire av de timene var satt av til å nærlese de multiple tekstene og de siste fire skulle brukes på individuelt skrivearbeid. Vi brukte sammenlagt seks skoletimer på å nærlese de multiple tekstene med utgangspunkt i Swärds modell. Det var et interessant funn å se progresjonen hos elevene. De ble flinkere til å drøfte og reflektere for hver gang. Det kan tyde på at spørsmålene tilhørende hvert steg ikke var for vanskelige for dem. Resultatet av en slik nærlesing blir at elevene må ta stilling til og argumentere for sitt synspunkt. Lesemodellen kan også bidra til at elevenes resonnement utvikles og blir mer nyanserte om hvilke ideologier og perspektiv en tekst eller tekstskaper kan ha, når vi tar oss tid til å nærlese argumenterende tekster i undervisningen.

Swärd (2016) sier at modellen først og fremst er et rammeverk for kritisk lesing av argumenterende tekster og at en står fritt til å bruke hele eller deler av modellen, slik en selv mener det er formålstjenlig for sin egen undervisning. Gjennomføringen av dette undervisningsopplegget ble for ambisiøst og opplevdes som noe uoversiktlig for elevene.

Slik lærersitatet over sier, hadde elevene vanskeligheter med å se sammenhengen mellom nærlesingen og det skriftlige arbeidet. Det ble rett og slett for overveldende for dem, og de klarte ikke på egenhånd å trekke tekstene de hadde lest, inn i den skriftlige oppgaven. Men i gruppesamtalene var de stort sett motiverte og engasjerte. Underveis i tekstsamtalene kom det fram mange gode refleksjoner omkring hvilke underliggende motiv forfatteren kunne antas å ha, men som sagt, hadde de fått en tekst mindre å forholde seg til, kunne de kanskje hatt gått enda mer i dybden på de multiple tekstene.

Oppsummert vil jeg si at hver innholdsdel av undervisningsopplegget fungerte godt, men alle elementene satt sammen ble for overveldende for elevene, og de mistet oversikten og den røde tråden i hva de skulle gjøre. Det overordna tema for undervisningsopplegget var *ytringsfrihet i et utviklingsperspektiv*. I både førlese, - og lesefasen hadde elevene fått multiple tekster de skulle forholde seg til. Intensjonen var god fra forskerens side, men hun ser nå at det kan ha vært en litt for stor tekstmengde for elevene å angripe innenfor de rammene som er gitt i skolen.

Jeg har i dette kapitlet diskutert hvordan Swärds modell «steg for steg» kan stimulere til kritisk lesing av multiple tekster, og argumentert for hvilke lesestrategier elever som mestrer å lese multiple tekster kritisk, tok i bruk. Til slutt har jeg begrunnet i hvilken grad jeg mente undervisningsopplegget fungerte for klassen innenfor de rammene som er gitt i skolen. Swärds lesemodell fungerer godt som et verktøy i klasserommet for å fremme elevenes kritisk-analytiske ferdigheter, men å nærlese tre tekster ved å bruke alle fire lesesteg hver gang, ble for overveldende for elevene og de mistet oversikten over alle innholdsdelene og glemte det overordnet temaet som skulle resultere i et skriftlig arbeid. Samtidig viste gruppesamtalene at metoden bidro til å fremme elevgruppens leseforståelse og argumenterende ferdigheter.

I det neste kapitlet følger avslutning, forskningsfunnenes validitet og videre refleksjoner.

## 6 Avslutning

I dette siste kapitlet skal jeg først svare på oppgavens problemstilling. Deretter vurderer jeg validiteten av undersøkelsen som ligger til grunn for dette arbeidet. Avslutningsvis reflekterer jeg over denne studiens implikasjoner fra et forsknings- og norskdidaktisk perspektiv.

### 6.1 Svar på problemstillingen

Denne masteroppgaven har hatt følgende problemstilling som utgangspunkt:

*Hvordan kan man arbeide med kritisk lesing av multiple tekster på videregående skole?*

Som svar på problemstillingen er det først tre viktige funn fra gruppesamtalene som bør trekkes fram. For det første forutsetter kritisk lesing et aktivt samspill mellom leser og tekst. I det legger jeg det første funnet til grunn der gruppe 3 og 4 brukte ulike lesestrategier for å avkode og forstå teksten «Homosentimentalitet». En kritisk lesekompetanse betyr ifølge Janks (2010, s. 22, 96) at vi først leser *med* teksten og deretter *mot* teksten. Gruppe 1 og 2 tok ikke i bruk ulike lesestrategier for å avkode teksten til Monsen, og det fikk negative følger for den tekstnære samtalen i de tre andre lesestegene. For det andre er det et premiss for Swärds modell at tekstene blir kontekstualisert i forkant. Det andre funnet er at teksten «Homosentimentalitet» ikke ble satt i kontekst før nærlesingen tok til, mens de to andre tekstene ble kontekstualisert. Det hadde vært interessant å se om resultatene fra teksten til Monsen hos gruppe 1 og 2 hadde sett annerledes ut hvis det hadde skjedd. Det er åpenbart nødvendig at tekstene kontekstualiseres hvis modellen skal fungere, og det gjelder særlig for vanskelige tekster. For det tredje viser resultatene at selv om elevene viser en progresjon etter hver gang de gjennomfører modellen, blander de likevel sammen de retoriske begrepene, etos, patos og logos. Selv om elevene altså ikke retter opp feil de gjør underveis, og den gale forståelsen av viktige begreper de bør kunne, skjer det en form for kritisk lesing i samtalene.

Målet med å gi elevene multiple tekster med samme tema, men som var ulike i form og innhold, var å undersøke om elevene klarte å se sammenhenger mellom tekstene og utvide både kunnskaper om og ulike perspektiver på homoseksualitet og ytringsfrihet. Det skriftlige arbeidet skulle vise dette som et sluttresultat. Jeg har, som tidligere nevnt, særlig interessert meg for lesingen av tekstene og Swärds modell i arbeidet med masteroppgaven. Men jeg har også sett på elevenes skriftlige arbeider. Der går det fram



at bare noen få elever henviste til tekstene de hadde arbeidet med. Dette gjelder både tekstene fra førlese- og underlesefasen. For meg viser dette at selv høyt presterende elever trenger hjelp til å nyttiggjøre seg nye innsikter fra arbeid med tekster. De trenger å få repetert tekstene og eksplisitt bli minnet om de ulike argumentene som tekstene inneholder, for at de skal kunne benytte tekstene på en fruktbar måte.

## **6.2 Forskningsfunnenes validitet**

Validitet handler om undersøkelsens gyldighet, altså dataenes troverdighet og relevans (Kvale & Brinkmann, 2015). Mange års erfaring som lærer kan som tidligere nevnt være en styrke i mine klasseromsobservasjoner, fordi det gir en faglig trygghet for å forstå det jeg ser. Samtidig kan det å fortolke et datamateriale fra et hermeneutisk perspektiv også bety at jeg kan være forutinntatt og tolke situasjoner ut fra det jeg forventet å se. For at undersøkelsen min skal være mest mulig transparent, har jeg vektlagt å presentere alle elementer i undersøkelsen. Det første jeg gjorde var å prøve å beskrive så nøyaktig som mulig de faktiske observerbare tilfellene under datainnsamlingen. Deretter presenterte og tolket jeg funnene for å sikre mest mulig deskriptiv validitet. Jeg har også vedlagt alle tekstene elevene brukte i undervisningsopplegget, oppgavearket og vurderingskriteriene til den skriftlige oppgaven, og også transkripsjonen til lærerintervjuet. På denne måten håper jeg å tilrettelegge for at leseren kan se den opprinnelige konteksten for mine funn, samt eksemplene jeg har brukt i analysen. Hvis funnene mine bygger på feilslutninger, skal det være mulig for andre å oppdage dette.

## **6.3 Videre refleksjoner**

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan elever i en Vg2-klasse har lest multiple tekster kritisk med utgangspunkt i Swärds lesemodell. Undervisningsopplegget jeg formet, la opp til at elevene skulle vise om de kunne lese tekstene kritisk og trekke sammenlikninger mellom tekstene. Oppgaven kan gi implikasjoner for både norskdidaktikk og videre forskning på emnene multiple tekster og kritisk literacy.

En fagtekst gjengir ofte et tilfelle eller en situasjon fra flere perspektiver, og når elevene selv søker informasjon på nettet, må de kunne vurdere og se sammenhengen mellom multiple tekster. Samtidig som det kan være krevende å tilegne seg kunnskap og dybdeforståelse om et tema basert på multiple tekster, kan et slikt arbeid også bidra til at leseren får en dypere og bedre integrert forståelse av et saksområde enn om han eller hun

leser én enkelt tekst. Resultatene fra Kiilis undersøkelse fra 2012 tyder på at undervisningen som er organisert rundt samarbeidende lesing av multiple tekster på nett, kan føre til positive resultater, men at slik undervisning krever tid (Kiili, m.fl. 2012, s. 477). Funnene fra min undersøkelse peker i samme retning. Det var viktig å legge undervisningsopplegget til rette for de rammene som gis innenfor skolen, og da er tidsbruk en faktor. Gjennomføringen hadde en tidsramme på til sammen åtte timer, men i etterkant kan en se at det var altfor lite tid på et slikt stort opplegg. Elevene i denne undersøkelsen hadde som sagt utfordringer med å knytte de multiple tekstene sammen. Fra et norskdidaktisk perspektiv er multipl tekstkompetanse noe som kreves framover, for å kunne være kritisk og ta et standpunkt. Selv om det fokuseres på viktigheten av arbeid med multiple tekster både i læreplanene og enkelte fag i skolen, som for eksempel historie og naturfag, hevder Roe (2018, s. 165) at vi fortsatt vet lite om lærere arbeider med systematisk bruk av multiple tekster når vi underviser i ulike temaer. Denne undersøkelsen kan ses på som et bidrag til å viktiggjøre et slikt arbeid med elevene, men det trengs enda mer forskning på systematisk bruk av hvordan og hvorvidt lærere tar i bruk multiple tekster i temabasert undervisning. Elevene trenger kunnskap om hvordan de skal identifisere og bearbeide disse ulike formene for informasjon.

Kritisk literacy representerer en kritisk tilnærming til tekster som kommer til uttrykk i læreplanens del om formål med faget, og det står også som et eget punkt i den overordnet delen av Kunnskapsløftet. I tillegg vil kritisk literacy få en sentral plass i den nye læreplanen som trer i kraft i 2020. Tverrfaglig arbeid og dybdelæring får også større plass den nye planen. Fra et forskningsperspektiv kan det bety at en videre kan undersøke hvordan og hvorvidt lærere samarbeider om å designe spørsmål til ulike tekster som kan brukes i flere fag. Dybdelæring på tvers av fag kan være et middel for å gi elevene kunnskap om hvordan de kan *engasjere* og *distansere* seg fra ulike former for informasjon.

## Litteraturliste

- Afferbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373.
- Anmarkrud, Ø., Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2014). Strategisk kildevurdering av multiple tekster: Utbytterikt, men krevende. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (01), 47–57.
- Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3), 1–36.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Berge, K. L. (1999). Å skape mening med språk - om Michael Halliday og hans elevers sosialesemiotikk. I E. Maagerø, K. L. Berge, & P. Coppock (Red.), *Å skape mening med språk* (s. 17–32). Oslo: Landslaget for norskundervisning og Cappelen Akademisk forlag.
- Blikstad-Balas, M., & Foldvik, M. C. (2017). *Kritisk literacy i norskfaget - hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett?* Hentet fra <http://hdl.handle.net/10852/59766>
- Blikstad-Balas, M., & Hertzberg, F. (2015). FRA SJANGER- FORMALISME TIL SJANGERANARKI? - PDF. Hentet 23. april 2019, fra <https://docplayer.me/27200433-Fra-sjanger-formalisme-til-sjangeranarki.html>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder: en grundbog* (2. udg.). København: Hans Reitzel.
- Britt, M. A., & Aglinskas, C. (2002). Improving Students' Ability to Identify and Use Source Information. *Cognition and Instruction*, 485–522.
- Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2009). Multiple tekster - til innsikt og besvær. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(5), 386–400.

- Bråten, I., & Strømsø, H.I. (2007). Forståelse av multiple tekster. *Cappelen Akademisk forlag*, 168–195.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. I A. E. Farstrup, & S. J. Samuels, (Red.), *What research has to say about reading instruction* (s. 205–242). Newark: DE: International Reading Association.
- Fairclough, N. (2008). Kritisk analyse av mediediskurs. I E. H. Jensen, *Kritisk diskursanalyse. En tekstsamling* (s. 119–146). København: Hans Reitzel forlag.
- Halliday, M. A. K. (1996). Literacy and linguistics: a functional perspective. I R. Hasan, & G. Williams, (Red.), *Literacy in society* (s. 339–377). London and New York: Longman.
- Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. New York and London: Routledge.
- Jonas Bakken. (2011). *Retorikk i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kiili, C., Laurinen, L., Marttunen, M., & Leu, D. J. (2012). Working on Understanding During Collaborative Online Reading. *Journal of Literacy Research*, 44(4), 448–483. <https://doi.org/10.1177/1086296X12457166>
- Kurby, C. A., Britt, M. A., & Magliano, J. P. (2005). The Role of Top-Down and Bottom-Up Processes in Between-Text Integration. *Reading Psychology*, (26), 335–362.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ludvigsen, S. (2015). *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Machin, D., & Mayr, A. (2012). *How to do critical discourse analysis: a multimodal introduciton*. Los Angeles, Calif: Sage.

- Miller, C. (2001). Genre som sosial handling. I *Rhetorica Scandinavia* (2001. utg., Bd. 18).
- Mortensen-Buan, A.-B. (2006). Lesestrategier og metoder - Arbeid med fagtekster i klasserommet. I E. S. T. Eva Maagerø (Red.), *Å lese i alle fag* (s. 165–188). Universitetsforlaget.
- Myraunet, A. (2010). *LNUs sakprosaanon. Fire forbilledlige tekster fra samtidsdelen av LNUs sakprosaanon i åtte klasserom*. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32275/LNUxsakprosaanon.xAstrid.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Myraunet, A. (2010). «Sakprosa er sånn skikkelig saklig» - bruk av tekster i LNUs sakprosaanon. *Norsklærerern*, 2(10), 44–47.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistik for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. (2011). Tilpasset opplæring i norskfaget i grunnskolen med vekt på lesing som grunnleggende ferdighet for alle. I H. Bjørnsrud, & S. Nilsen, (Red.), *Lærerarbeid for tilpasset opplæring - tilrettelegging for læring og utvikling* (s. 147–172). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Maagerø, E. (2012). Utvikling av sjangerkompetanse. I A. M. Bjørvand, & E. S. Tønnesen, (Red.), *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2. utgave, s. 35–52). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E., & Skjelbred, D. (2010). *De mangfoldige realfagstekstene. Om lesing og skrivning i matematikk og naturfag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Postholm, M. B., & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Roe, A., Ryen, J. A., & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver: om elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Oslo: Universitetsforl.
- Rogne, W. M. (2014). *På sporet av mening. Korleis unge lesarar arbeider med multiple, delvis motstridande tekstar. Ein empirisk mixed-methods-studie av sjuandeklassingar sine strategiske aktivitetar*. Hentet fra <http://hdl.handle.net/10852/45864>
- Swärd, S. P. (2016). «Stanna upp et tag»- kritisk och analytisk läsning". *Svensklärarenforeningens årsskrift*, (239).
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i norsk (NOR1-05). Hentet 23. april 2019, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan-hele/>

## Oversikt over tabeller og figurer

34.1 Tabell over didaktisk undervisningsopplegg (Hva- hvordan – hvorfor)

4.1.1 Tabell 1 Oversiktstabell gruppe 1

4.2.1 Tabell 2 Oversiktstabell gruppe 2

4.3.1 Tabell 3 Oversiktstabell gruppe 3

4.4.1 Tabell 4 Oversiktstabell gruppe 4

## Vedlegg

### Tekster til førlesefasen:

1. «Nazister får lov til å marsjere mot homofili» av M. Næss Kristiansen i *Demokraten*, 23.05.17
2. «Sammen er vi så ufattelig mye større» av C. S. Eidsvold og L. Christensen i *Demokraten*, 23.05.17
3. Grunnlovsparagraf nr. 100 om Ytringsfrihet
4. Grunnlovsparagraf nr. 135a om hatefulle ytringer «rasismeparagrafen»
5. «For trykkefriheten» av Henrik Wergeland 1814

### Tekster til lesefasen:

6. «Homosentimentalitet» av N.K Mønsen i *For Bibel og Bekjennelse*, 30.08.18
7. «Jeg heter Jakob. Jeg er feminist. Jeg er ateist. Og jeg er homofil.» Av J. Semb Aasmundsen i *Si;D Aftenposten*, 21.05. 2015
8. «Fri-leder anmeldte drapstrusler, men politiet henla saken» av L. Dønvold-Myhre og H. Fjellidalen, *nrk.no* 20.06.18

### Tekster til etterlesefasen:

9. Oppgavearket til den skriftlige oppgaven
10. Vurderingsskjema

### Andre vedlegg:

11. Samtykkeskjema
12. NSD vurdering av prosjektet
13. Transkripsjon av lærerintervju
14. Transkripsjon av gruppesamtalene

Nazister får lov til å marsjere mot homofili - Demokraten

(<https://www.dagsavisen.no/demokraten/nazister-far-lov-til-a-marsjere-mot-homofili-1.971232>)



**NAZIBEVEGELSE:** Den nordiske motstandsbevegelsen, som her marsjerte i svenske Falun tidligere i år. Nå er de på offensiven i Østfold.

# Nazister får lov til å marsjere mot homofili

Politiet gir klarsignal til at nazigrupperingen Den nordiske motstandsbevegelsen får marsjere og holde taler i Fredrikstad sentrum under parolen "Knus homolobbyen" 29. juli.

Av Martin Næss Kristiansen

107 innlegg

Publisert: 23. mai 2017 Sist oppdatert: 16:07, 28. mar 2019

Søknaden er ferdig behandlet av politiets jurister, og ordensleder Inge Jensen i Fredrikstad-politiet bekrefter overfor Dagsavisen Østfold at svarbrevet til homohaterne er i ferd med å bli skrevet og sendt ut. Ytringsfrihet er det enkle svaret på hvorfor politiet gir klarsignal.

- Grunnlovsparagraf 100, retten til å ytre seg, står så sterkt i Norge. Og på politimesternivå er det uttalt at demonstrasjoner som dette skal gjennomføres. Nå har også våre jurister landet på at Den nordiske motstandsbevegelsen skal få gjennomføre demonstrasjonen de har søkt om å få holde i Fredrikstad til sommeren, forteller Jensen.

Annonse



### **Ekspert: - En klar rett**

En av Norges fremste ytringsfrihetsekspert, Anine Kierulf, var i samme artikkel klar på at nazistene har **all rett til å demonstrere sitt syn**. Men ytringsfriheten har også klare grenser.

– De har lov til å mene at homofili bør være straffbart, men de har ikke lov å komme med hatefulle ytringer, trusler eller oppfordring til vold. Utsagn som «homofile bør steines» er et eksempel på en trussel. En kristen sekt vil for eksempel ha rett til å oppfordre homofile til å la seg kurere om de mener det er en sykdom. Det kan være egnet til å skape hat mot homofile, men er likevel innenfor ytringsfriheten, forklarte Kierulf.

Hun påpekte også at ytringsfriheten ikke åpner for forhåndssensur, men at ytringer som går over streken kan straffeforfølges i etterkant.

– På forhånd har de en klar rett til å ytre seg, men demonstrasjonen kan begrenses ved pålegg om at den skal foregå på en fredelig måte, sa hun.

Tidligere denne uka stanset lokale SV-politikere med hjelp fra politiet en nazistisk punktdemonstrasjon med utdeling av flygeblader i Halden. Nordfront, som bevegelsen også kalles, hadde ikke søkt om tillatelse til dette, ifølge Fredriksstad Blad.



NAZIBEVEGELSE: Nordfront, som her marsjerte i svenske Falun tidligere i år. Nå er de på offensiven i Østfold.

## «Sammen er vi så ufattelig mye større»

Nå marsjerer nazistene igjen, skriver Camilla S. Eidsvold og Leif Christensen, henholdsvis lokallagsleder i Fredrikstad SV og fylkesleder i samme parti.

Publisert: 23. mai 2017 Sist oppdatert: 16:07, 28. mar 2019

### LESERBREV:

**Camilla S. Eidsvold, leder i Fredrikstad SV**

**Leif Christensen, fylkesleder i Østfold SV**

Det er bare 72 år siden nazistene tapte krigen i Norge, Europa og verden. Det er bare 72 år siden de måtte stå til rette for sine grusomme handlinger og ble skrevet inn i historien som den mest groteske ideologien noensinne.

Annonse

Ennå lever mange mennesker i Norge, Europa og i verden, som kjente deres grusomheter på kroppen. Ennå lever mennesker som savner de som ble drept eller borte. Ennå lever barn av de som ble merket av grusomhetene, og som satte livslange spor i generasjoner.

Nå marsjerer de igjen. Nå mener de at de kan spre sitt forkvaklete syn på mennesker. Hvordan kan en gruppe mennesker mene at et av mine barn har mindre eller ingen verdi? Hvordan kan en gruppe mennesker bruke hat, fornektelse av historien, mene at rasesegregering er framtiden, og tro at de kan vinne?

Nå må vi reise oss og vise at dette fåtall av mennesker tar fullstendig feil. Nå må vi reise oss og vise at deres menneskesyn mot homofile, politiske motstandere, jøder og andre som passer dem, overhodet ikke er innafør, og viser bare at de har store mangler på kunnskap, historie og menneskerettigheter. Nå må vi reise oss og vise at vi kan elske hvem vi vil, ha et forhold til hvem vi vil. Dette er en frihet alle mennesker har, uansett religion, kultur eller bosted.

Denne gangen er det de homofile som blir angrepet. Hvem er de neste? De brunøyde? De med annen partitilhørighet? De som tror? Det har skjedd før. De har vist oss hva de er, og vi ønsker det ikke igjen.

HENRIK WERGELAND - SAMLEDE SKRIFTER

I. DIKT 2. BIND 1833-1841

---

[BLA BAKOVER](#)

FOR TRYKKEFRIHEDEN

Hvor trives noget Godt og Skjønt  
og Stort i Tvang?  
Qvæl Engen -- Græsset blier ei grønt;  
bind Ørnen, dør den paa sin Pynt;  
stands Kilden, som med Sang begyndt  
har raskt sin Gang,  
og den en giftig Sump vil bli'e!  
Naturen hader, stærk og fri,  
al Tvang.

d.I,b.2,s.305

Kan Aandens Kilder, Tankens Flugt  
da taale Tvang?  
Skal Sandhed ikkun straale smukt,  
i eget Hjerte indelukt,  
som jamrende Aladdins Frugt  
i Hulen trang?  
Nei, Presse, løft din stærke Arm!  
befri Alverden i din Harm  
fra Tvang!

[BLA VIDERE](#)

## § 100

Ytringsfrihet bør finne sted.

Ingen kan holdes rettslig ansvarlig for å ha meddelt eller mottatt opplysninger, ideer og budskap med mindre det lar seg forsvare holdt opp imot ytringsfrihetens begrunnelse i sannhetssøken, demokrati og individets frie meningsdannelse. Det rettslige ansvar bør være foreskrevet i lov.

Frimodige ytringer om statsstyret og hvilken som helst annen gjenstand er tillatt for enhver. Det kan bare settes klart definerte grenser for denne rett der særlig tungtveiende hensyn gjør det forsvarlig holdt opp imot ytringsfrihetens begrunnelser.

Forhåndssensur og andre forebyggende forholdsregler kan ikke benyttes med mindre det er nødvendig for å beskytte barn og unge mot skadelig påvirkning fra levende bilder. Brevsensur kan ikke settes i verk utenfor anstalter.

Enhver har rett til innsyn i statens og kommunenes dokumenter og til å følge forhandlingene i rettsmøter og folkevalgte organer. Det kan i lov fastsettes begrensninger i denne rett ut fra hensyn til personvern og av andre tungtveiende grunner.

Det påligger statens myndigheter å legge forholdene til rette for en åpen og opplyst offentlig samtale.

- 0 Endret ved grunnlovsvedtak 30 sep 2004 kunngjort ved res. 29 okt 2004 nr. 1402, 2 feb 2006 kunngjort ved res. 3 mars 2006 nr. 271, 27 mai 2010 kunngjort ved res. 18 juni 2010 nr. 825, 6 mai 2014 kunngjort ved res. 9 mai 2014 nr. 613, vedtak 27 mai 2014 kunngjort ved res. 20 juni 2014 nr. 778.

### § 101.

Enhver har rett til å danne, slutte seg til og melde seg ut av foreninger, herunder fagforeninger og politiske partier.

Alle kan møtes i fredelige forsamlinger og demonstrasjoner.

Regjeringen har ikke rett til å bruke militær makt mot innbyggerne uten etter lov, med mindre en forsamling forstyrrer den offentlige ro og ikke øyeblikkelig oppløses etter at de lovbestemmelser som angår opprør, tre ganger høyt og tydelig er opplest for forsamlingen av den sivile øvrighet.

- 0 Endret ved grunnlovsvedtak 6 mai 2014 kunngjort ved res. 9 mai 2014 nr. 613, opphevet ved grunnlovsvedtak 13 mai 2014 kunngjort ved res. 14 mai 2014 nr. 628, tilføyd igjen ved grunnlovsvedtak 13 mai 2014 kunngjort ved res. 14 mai 2014 nr. 628, vedtak 27 mai 2014 kunngjort ved res. 20 juni 2014 nr. 778.

### § 102.

Enhver har rett til respekt for sitt privatliv og familieliv, sitt hjem og sin kommunikasjon. Husransakelse må ikke finne sted, unntatt i kriminelle tilfeller.

Statens myndigheter skal sikre et vern om den personlige integritet.

- 0 Endret ved grunnlovsvedtak 6 mai 2014 kunngjort ved res. 9 mai 2014 nr. 613, opphevet ved grunnlovsvedtak 13 mai 2014 kunngjort ved res. 14 mai 2014 nr. 628, tilføyd igjen ved grunnlovsvedtak 13 mai 2014 kunngjort ved res. 14 mai 2014 nr. 628, vedtak 27 mai 2014 kunngjort ved res. 20 juni 2014 nr. 778.

### § 103.

(Opphevet ved grunnlovsvedtak 13 mai 2014 kunngjort ved res. 14 mai 2014 nr. 628).

### § 104.

Barn har krav på respekt for sitt menneskeverd. De har rett til å bli hørt i spørsmål som gjelder dem selv, og deres mening skal tillegges vekt i overensstemmelse med deres alder og utvikling.



OPPHEVET

OPPHEVET

OPPHEVET

OPPHEVET

# Almindelig borgerlig Straffelov (Straffeloven).

## Anden Del. Forbrydelser.

### 13de Kapitel. Forbrydelser mod den almindelige Orden og Fred.

§ 135. Med Bøder eller med Hefte eller Fængsel indtil 1 Aar straffes den som udsætter den almindelige Fred for Fare ved offentlig at forhaane eller ophidse til Had mod Statsforfatningen eller nogen offentlig Myndighed eller ved offentlig at ophidse en Del af Befolkningen mod en anden, eller som medvirker hertil.

0 Endret ved lover 9 juni 1961 nr. 8, 5 juni 1970 nr. 34.

§ 135 a. Den som forsettlig eller grovt uaktsomt offentlig setter frem en diskriminerende eller hatefull ytring, straffes med bøter eller fengsel inntil 3 år. Som ytring regnes også bruk av symboler. Medvirkning straffes på samme måte.

Med diskriminerende eller hatefull ytring menes det å true eller forhåne noen, eller fremme hat, forfølgelse eller ringeakt overfor noen på grunn av deres

- a) hudfarge eller nasjonale eller etniske opprinnelse,
- b) religion eller livssyn,
- c) homofile legning, leveform eller orientering, eller
- d) nedsatte funksjonsevne.

0 Tilføyd ved lov 5 juni 1970 nr. 34, endret ved lover 8 mai 1981 nr. 14, 10 jan 2003 nr. 2, 3 juni 2005 nr. 33 (ikr. 1 jan 2006 iflg. res. 17 juni 2005 nr. 608), 24 mai 2013 nr. 18, 21 juni 2013 nr. 85 (ikr. 21 juni 2013 iflg. res. 21 juni 2013 nr. 687).

§ 136. Den, som bevirker, at der finder Opløb Sted i Hensigt at øve Vold mod Person eller Gods eller at true dermed, eller som medvirker til Istandbringelsen af saadant Opløb, eller som ved et Opløb, under hvilket ovennævnte Hensigt lægges for Dagen, optræder som Leder eller Fører, straffes med Fængsel indtil 3 Aar.

Forøves under Opløbet nogen saadan Forbrydelse mod Person eller Gods som ved Opløbet tilsigtet, eller som Deltagerne under dette har lagt for Dagen at ville forøve, eller nogen Forbrydelse mod den offentlige Myndighed, bliver de ovennævnte ligesaavel som enhver i Forbrydelsen delagtig at straffe med Fængsel fra 2 Maaneder indtil 5 Aar, men med den for Forbrydelsen bestemte Straf, forøget med indtil en Halvdel, saafremt herved strengere Straf fremkommer.

§ 137. Den, som er tilstede eller medvirker til, at nogen anden er tilstede i saadant Opløb som i § 136 nævnt efterat Paabud om at begive sig rolig bort af Øvrigheden er forkyndt, straffes med Fængsel indtil 3 Maaneder, men indtil 2 Aar, saafremt der under hans Tilstedeværelse forøves nogen Forbrydelse mod den offentlige Myndighed eller nogen saadan Forbrydelse mod Person eller Gods som ved Opløbet tilsigtet, eller som Deltagerne under samme har lagt for Dagen at ville forøve.

§ 138. Med Bøder eller med Fængsel indtil 6 Maaneder straffes den, som bevirker eller medvirker til, at offentlig Forretning, offentlig religiøs Sammenkomst, kirkelig Handling, offentlig Undervisning eller Skoleundervisning, Auktion eller offentlig Sammenkomst til Behandling af alment Anliggende ulovlig hindres eller afbrydes.



# Homosentimentalitet

30.08.2018

Nina Karin Monsen

AKTUELL KOMMENTAR HOMOFILI LIKEKJØNNET SAMLIV EKTESKAP  
KJØNNSNØYTRAL EKTESKAPSLOV KRISTELIG FOLKEPARTI DEN NORSKE KIRKE KJÆRLIGHET  
HOMOVITENSKAP KONKUBINATLOVEN SAMBOERSKAP

Redaktør Ove Mellingen skriver i Telemarkavisen(25.08) at han er glad for at Bekkevold og KrF har akseptert at kjærlighet er viktigere enn dogmer, og applauderer at homoseksuelle «vies» i kirken.

Prester vil også bli bedt om og «vie» homoseksuelle for andre eller tredje gang. Noen har sikkert allerede gjort det. Hva sier de da om kjærligheten? Homoseksuelle par bryter oftere ut av forholdet enn heteroseksuelle, også når de har skaffet seg barn. Prestene vil også få spørsmål om å vie en mann eller kvinne som har endret seksuell praksis fra homo til hetero eller omvendt. Vil de fremdeles juble for kjærligheten?

Mellingen trekker frem forbudet mot mannlig omgang, onani med eget kjønn, som ble opphevet i 1972. Et fåtall unge menn ble anmeldt og straffet for sodomi på 1800-tallet. Jeg kjenner til to tenåringsgutter som fikk dødsstraff for å ha brukt dyr. Om dommene ble eksekvert vet jeg ikke. På 1900 – tallet er det få saker av betydning. Johs Andenæs skriver i *Norsk Homoforskning (2001)* at det *i praksis aldri ble reist tiltale uten hvor det dreier seg om utnyttelse av unge mennesker.* (s.88) Dvs. at pedofile menn ble straffet.

Inntil 1972, da også konkubinaten ble opphevet, var det forbudt for et ugift par å leve sammen som mann og kone. På 1900 – tallet var også denne loven sovende. Men fra 1845 – 1904 ble ca. to hundre par straffeforfulgt hvert år etter denne paragrafen og mange ble dømt. De kunne få bøter og fengsel. (Kathrine Bergen Brekken, UiB, 2008).

Om homoseksuelle har vært forfulgt og uglesett, så har de fleste ugifte heteroseksuelle med et aktivt seksualliv ikke blitt mindre rammet gjennom århundrene. Spesielt etter reformasjonen. Katolikkene hadde et mer frigjort syn. Fikk ugifte kvinner barn ble barna kalt for uekte, løsunger eller bastarder, kvinnene ble kalt for horer, mennene horebukker, de var alle løsaktige og skamløse. Først i 1915 da De Castbergske barnelovene ble vedtatt, fikk barn født utenfor ekteskap rett til arv etter far og kunne ta hans navn.

Løse kvinner hadde heller ikke et enkelt liv. Prostitusjon var lenge straffbart i Norge. Nå heter det sexarbeid og inntektene skal skattes av (fra 2013), men hallikvirksomhet er straffbart (fra 2009). Det er altså lov for kvinner og menn å selge seg selv, og staten får hallikavgiften, hvis de oppgir sine inntekter.

Det er sært at den norske kirke jubler for «vielse» av onanistiske forhold, og at Krf gjør det samme. Partnerskapsloven var en kopi av den gamle ekteskapsloven som ble fjernet i 2009, da også partnerskapsloven forsvant. Alle som vil «gifte» seg må nå bruke homoekteskapet fra 2009. Ektepar gift før 2009 ble automatisk overført til homoekteskapet, mens partnerne fikk velge. Det hadde ellers ingen rettsvirkninger for noen av partene, bortsett fra at lesber fikk foreldremyndighet over barn de ikke var i slekt med gjennom nyordet «medmor». Barneloven § 4a sier at barn med «medmor» ikke kan ha far. Disse lovene var altså et stort tilbakeskritt for barns rettigheter, og for menneskesynet. Ethvert menneske har far, og vil alltid ha det.

Homser har skaffet seg morløse barn, ennå ikke en paragraf i barneloven der «medfar» er tatt inn. Men våre myndigheter har ikke informert om menn på privat basis har fått til endring i barneloven som sier at barnets mor er kvinnen som har født barnet. Mann med sæden er barnets far, men hva er den andre mannen? Homser og andre menn har brukt fødemødre fra mange land, hvilket er forbudt i Norge. Hvilket statsborgerskap får disse barna?

Denne utviklingen har vært støttet av homseeliter og homonormative eliter i Norge i årtier. Tidligere homoseksuelle politidirektør Øystein Mæland skaffet seg to barn, han var beste venn med Jens Stoltenberg. Jens skriver i boken om *Min historie* om et foredrag av Karen Christine Friele i 1975: "*Bare det å se en åpent lesbisk kvinne var eksotisk... jeg ble igjen på Metropol etter at debatten var avsluttet... jeg hadde det utrolig gøy. Det var ikke en gang skremmende da noen voksne menn kom med tilnærmelser utover kvelden. ... jeg fikk flere homofile i omgangskretsen. ... i AUF ble det stadig flere åpne homofile. I løpet av 1980 – tallet skjedde det en kulturell revolusjon i Oslo.*" (s. 334)

Lesbisk bevegelse overtok kvinnebevegelsen på slutten av 1970 - tallet. I løpet av 20 år senere klarte de homonormative elitene å innføre homoekteskapet. Tidligere har det aldri vært brukt mindre enn 16 år på endringer i ekteskapsloven. Stebarnsadoptionsloven kom i 1993, samtidig med partnerskapsloven. Men lesber skulle ha rett til å planlegge farløse barn og få foreldre myndighet til dem, uten å gå gjennom adopsjonsprosessen. Biologi skulle gjøres gammeldags, sosiologien og den homonormative ideologien skulle triumfere. (Nina Karin Monsen: *Kampen om ekteskapet og barnet, konsekvenser, argumenter og analyser*, 2009)



SiD

annonse

Opptil 30% rabatt  
på ALLE destinasjoner

Bestill senest 26. mai kl. 23:59



STORT  
MAISALC

# «Jeg heter Jakob. Jeg er feminist. Jeg er ateist. Og jeg er homofil.»

Les den omstridte 17. maitalen til feminist, ateist og homofile Jakob Sembs Aasmundsen (19).

SiD







«Jeg vil høre om Grunnlovsjubileet, norske menn i hus og hytte, og de søte barna som spiser is.»

annonse

Jo, jeg elsker også is, men i dag vil jeg benytte sjansen til å snakke om noe annet.

**Noe som 17. mai og samfunnet vårt trenger mer en noen gang. Raushet, medmenneskelighet og åpenhet.**

Som sagt, jeg definerer meg som feminist.

Det er rart for oss å tenke på, men det er bare 102 år siden kvinner ikke fikk lov til å stemme. Ikke fikk lov til å påvirke.



det gir meg mening.

**Er det ikke vakkert? At vi kan gi alt litt mening, bare ved å tro.**

Vi ser bare ting ulikt. Men det er helt vanlig. Det er faktisk sånn vi bygger et godt samfunn.

Det er sånn vi har bygget det Norge vi lever i.

**Så til det skumleste for mange. At jeg er homofil.**

Gjennom historien har folk som meg, blitt jaktet ned. Arrestert. Sosialt utstøtt. For å være glad i noen, for å elske. Homofili var straffbart i Norge fram til 1972, og retten til å gifte meg, fikk jeg senest for et par år siden.

**Men i dag elsker jeg. Ikke bare romantisk. Men jeg elsker også livet. Fordi det å kunne være seg selv, uten å føle seg dømt av andre – bli inkludert – er noe av det vi mennesker elsker mest.**

Det er utrolig hvor forskjellige vi er, men er det en fellesnevner ved oss, er det at vi er lykkeligere som oss selv - uten masker – når vi ikke trenger å fylle alle andres forventninger.

Så hvorfor forteller jeg alt dette?



Tusen hjertelig takk for oppmerksomheten.

## Gratulerer med dagen, og ha en fordomsfri feiring videre!

*Aftenposten anbefaler også dette innlegget fra blogger Ida Slettevik, om [tre syke ting hun har gjort for kjærligheten](#). Eller denne, om hvordan [ekteskap mellom homofile kan bli lovlig i Irland](#).*

**A Dette er min feminisme. Hvordan er din?**

**A Riktig å si nei til homofilt ekteskap**

**A Hvorfor kan vi ikke respektere hverandre?**

*Jakob Semb Aasmundsen (19)*

annonse

## Fri-leder anmeldte drapstrusler, men politiet henla saken

Ingvild Endestad i Foreningen Fri er usikker på om hun kan anbefale andre å anmelde hatkriminalitet etter at hennes sak ble henlagt uten oppfølging.



I fjor anmeldte flere hatkriminalitet etter Pride-paraden. I en rapport fra Politidirektoratet framkommer det at politiet behandlet 549 anmeldelser av hatkriminalitet i 2017.

FOTO: VIDAR RUUD / NTB SCANPIX

**Lars Dønvold-Myhre** Journalist

**Helle Fjelldalen** Journalist

Publisert 20. juni 2018 kl. 18:41 Oppdatert 20. juni 2018 kl. 19:38

Leder i Foreningen for kjønns- og seksualitetsmangfold (Fri), Ingvild Endestad, mottok i mars en trusselmelding der motivet var hennes seksuelle orientering.

**– Hatkriminalitet er en spesielt alvorlig form for kriminalitet, da den rammer deg fordi du er den du er, og sender et signal til alle som tilhører en minoritet at den du er gjør deg til et potensielt offer, sier Endestad til NRK.**

For tre måneder siden fikk hun denne meldingen på Facebook:

› **Les også: [Ti år siden likestilt ekteskapslov: Anmeldelser av hatkriminalitet øker](#)**

## – Hatkrim er alvorlig

Politiadvokat i Agder politidistrikt, Vanja Bruvoll, sier at hatkriminalitet er svært alvorlig. Hun sier politiet i Oslo, i denne saken, sendte datastyrte etterforskning til politiet på Sørlandet.

**– Vi kom fram til at en person med dette navnet bor i vårt distrikt, men er en gutt under kriminell lavalder. Han ble avhørt som mistenkt, sammen med sin verge. Han har ikke lenger status som mistenkt for det straffbare forholdet og saken er henlagt og avsluttet fra vår side, sier hun til NRK.**

Ifølge påtaleleder Cecilie Pedersen Hille i Agder politidistrikt har de hatt ti saker på hatkrim i år.

– Vi tar det på alvor, og dette er svært alvorlig. Av de ti sakene vi har hatt i år, har fire gått på seksuell legning, sier hun.

Ingvild Endestad i Fri mener at hennes sak er et eksempel på at hatkriminalitet ikke blir prioritert.

**– Vi i Fri ser derfor med uro på denne saken, og mener dessverre den føyer seg inn i et bilde hvor politiet og regjeringen bruker store ord om viktigheten av å bekjempe hatkriminalitet, men i praksis ikke er villige til å prioritere det, sier hun.**

Justisminister Tor Mikkjel Wara (Frp) oppfordrer alle til å anmelde, og sier at hatkriminalitet prioriteres høyt av politiet.



Leder i Fri, Ingvild Endestad mottok i mars en trusselmelding der motivet var hennes seksuelle orientering.

FOTO: FRI

– Vi har mye kontakt med politiet i tiden før, under og etter festivalen. Vi følger med på sikkerhetsbildet og har fått bistand av et selskap til å ta en sikkerhetsanalyse, sier Olsen.

Hun sier selv at hun ikke har opplevd noen truende situasjoner, men at motstandere av homofili har blitt mer synlige.

– Vi ser for eksempel mer av diverse flagg og bannere. Det har vært oppmøte av høyreekstreme i nærområdet mens vi har hatt Pride tidligere. Det er selvfølgelig veldig ekkelt, men vi må huske på at vi har fortsatt mye tryggere forhold her enn i andre steder av verden, sier Olsen.



Leder for Skeive Sørlandsdager, Linda Walbeck Olsen, tror at folk over hele landet kan kjenne på frykt for å gå i Pride-parade.

FOTO: PRIVAT

## Norge fortsatt ikke i mål

[I en ny rapport](#) gjort av verdens største

LHBT-organisasjon ILGA kommer det fram at Norge ligger på andreplass over rettigheter for homofile i Europa. Allikevel mener forsvarsdirektør ved ILGAs Europakontor, Katrin Hugendubel, at Norge fortsatt har flere mangler, spesielt når det kommer til hatkriminalitet.

– **Selv om det finnes lover i Norge for å straffe hatkriminalitet mot homofile, så finnes det ingen beskyttelse for dem som har blitt angrepet på grunnlag av deres seksuelle legning, sier hun i en kommentar til NRK.**

Hun sier at både norske aktivister og ILGAs Europakontor har oppfordret den norske stat til å forandre på dette.

– I disse tider hvor nasjonalisme og populisme gjør plass til hat i mange europeiske land, så er juridisk beskyttelse mer nødvendig enn noen gang, sier Hugendubel.

› **Les også: [Mener homofile møter mest motstand i denne landsdelen](#)**

## Oppgave i norsk 2 TAF – halvårsvurdering i norsk skriftlig, bokmål

Tid: Torsdag og fredag uke 48

Tema: Ytringsfrihet før og i dag

Målform: Bokmål

Skrifttype: Times new roman eller calibri

Skriftstørrelse: 12

Linjeavstand: 1.5

Sider: Minimum 2, maks 4

Vurdering: Skriftlig tilbakemelding med karakter

Tid: Det er viktig at dere bruker tiden på skolen godt, men dere har også mulighet til å jobbe hjemme

Innlevering: Leveres i mappa på its 1.12

### Oppgave

Skriv en resonnerende tekst der du reflekter over og drøfter hva som ligger i begrepet ytringsfrihet i dag og for over 200 år siden.

Oppgavekommentar: *Oppgaven er todelt. I den første delen skal du først forklare begrepet ytringsfrihet og deretter gi et kort historisk overblikk. I den andre delen skal du reflektere over hva ytringsfrihet innebærer, ved å bruke vedlagte tekster (hver gang du viser til tekstene, bør du vise det med direkte sitat fra teksten)*

Det viktigste for å lykkes med den resonnerende skrivingen er å sette seg grundig inn i temaet du skal skrive om – bruk læreboka og aktuelle nettsider som vi har holdt på med.

#### Sjekkliste før innlevering

- Har teksten en overskrift?
- Svarer du oppgaven? Les oppgaveteksten nøye, og sjekk at du har besvart alle delspørsmålene.
- Er du tydelig på hvilke kilder du har benyttet deg av?
- Siterer og refererer du på korrekt måte? Er litteraturlisten riktig satt opp?
- Har teksten en klar innledning og avslutning?
- Er teksten delt inn i tydelige avsnitt? Hver påstand / hvert moment skal ha sitt eget avsnitt.
- Er det setninger eller avsnitt som er vanskelige forstå eller kronglete formulert? Skriv i så fall om.
- Gjentar du deg selv? Finn nye ord og formuleringer som uttrykker det samme. Ta til slutt en siste gjennomgang for luke ut eventuelle skrive- og tegnsettingsfeil

Aktuelle kompetansemål til oppgaven:

- *lese og analysere tekster på bokmål og nynorsk i ulike sjangere og ta stilling til spørsmål tekstene tar opp, og verdier de representerer*
- *skrive tekster med klar hensikt og god struktur og sammenheng*
- *uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre språklige formkrav*
- *skrive kreative, informative og argumenterende tekster, utgreiinger, litterære tolkninger, drøftinger og andre resonnerende tekster på hovedmål og sidemål*
- *referere til og vurdere kilder i aktuelle faglige situasjoner*



Vurderingsskjema resonnerende tekst

I hvilken grad greier du å: ↓	1 Ingen grad	2 Lav grad	3 Nokså god grad	4 God grad	5 Meget god grad	6 Særdeles god grad
<b>Innhold</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• skrive en utfyllende tekst som svarer på oppgaven</li> <li>• legge fram klare og logiske argumenter</li> <li>• bruke tekstvedlegg på en tydelig og hensiktsmessig måte</li> <li>• bruke eventuelle kilder selvstendig og oppgi kildebruk og sitat korrekt</li> <li>• vise selvstendighet og evne til moden refleksjon</li> </ul>						
<b>Struktur</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• skrive en tekst med overskrift, en klar innledning, hoveddel og avslutning</li> <li>• dele inn teksten i hensiktsmessige avsnitt og med korrekt avsnittsteknikk</li> <li>• skrive en tekst der momentene kommer i en logisk rekkefølge</li> <li>• skrive en tekst med god sammenheng</li> <li>• skrive en tekst med gode overganger mellom avsnittene</li> </ul>						
<b>Språkføring</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• skrive grammatisk korrekt</li> <li>• mestre rettskriving</li> <li>• bygge opp korrekte, klare setninger som kommuniserer godt</li> <li>• bruke et variert ordforråd og varierte setninger</li> </ul>						
Sluttkommentar						

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## *Kritisk lesing av multiple tekster i klasserommet*

### **Bakgrunn og formål**

Opplæringen og undersøkelsen i denne klassen er utgangspunktet for en masteroppgave i norskdidaktikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Formålet er å undersøke hvordan Vg2-elever leser kritisk over tema *ytringsfrihet*, ved hjelp av å lese flere tekster som gir ulikt perspektiv på saken.

### **Utvalg**

Dere blir spurt om å være med i undersøkelsen fordi dere blir karakterisert som gode lesere. At det kun er elever i denne klassen som deltar, skyldes at det er mest hensiktsmessig, istedenfor å velge informanter fra flere klasser. Læreren deres i norsk er dessuten positiv til prosjektet, noe som er nødvendig når det er hun som skal lede undervisningsopplegget i timene som er satt av til prosjektet.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Undersøkelsen innebærer at du skal arbeide med to -tre tekster om temaet «ytringsfrihet» etter en bestemt lesemodell, som faglærer gjennomgår med klassen. Dere skal samtale om disse tekstene i små grupper og til slutt skrive en oppgave om emnet. Jeg tar lydopptak av gruppesamtalene og notater fra undervisningen. Besvarelsene blir anonymisert. Forskningsprosjektet tar til sammen åtte timer og vil foregå i norsktimene i uke 46 – 47.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Personopplysninger lagres adskilt fra lydbånd og notater. Lydbånd vil være innelåst og sikret. Når du blir omtalt i oppgaven jeg skal skrive, vil jeg bruke fiktive navn. Du vil få mulighet til å lese og godkjenne den delen av oppgaven hvor du er omtalt. Prosjektet skal etter planen avsluttes våren 2019. Da vil alle personopplysninger og lydopptak bli slettet, men det transkriberte datamaterialet beholdes fram til juni 2020, som kildemateriale til en fagartikkel om kritisk nærlesing.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Dersom du ønsker å delta i studien, kan du signere på baksiden av dette arket. Hvis du har spørsmål til meg om undersøkelsen, kan du sende dem til: [carminav@vfk.no](mailto:carminav@vfk.no). Hvis du har spørsmål til veilederen min på prosjektet, kan du sende dem til: [evamaagero@usn.no](mailto:evamaagero@usn.no). Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Elevers kritiske leseforståelse

### Referansenummer

691872

### Registrert

18.09.2018 av Maria Carmina Villafranca - 093879@student.usn.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for språk og litteratur

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

Eva Maagerø, eva.maagero@usn.no, tlf: 91385521

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Carmina Villafranca, 0909jeca@vfk.no, tlf: 92244655

### Prosjektperiode

12.11.2018 - 17.06.2020

### Status

15.05.2019 - Vurdert

## Vurdering (2)

---

### 15.05.2019 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert den 10.04.19. Prosjektslutt er endret fra 17.06.2019 til 17.06.2019. Vi minner om at alle deltakerne i prosjektet må få ny informasjon om utvidelse av perioden prosjektet behandler personopplysninger/oppdatert dato for prosjektslutt.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 15.05.19. Behandlingen kan fortsette.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

**Ikke til med prosjektet!**

**Kontaktperson hos NSD: spesialrådgiver Kjersti Haugstvedt**  
**Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)**

# Intervju med Astrid. Januar, 2019

C: ok, Astrid. Jeg skal spørre deg om tre overordna ting. Og den første er hvordan du synes det var å jobbe med lesemodellen til S. Swärd og hva, i de, eller der tenker jeg hva synes du var bra og hva kunne du gjort annerledes. Hvilke refleksjoner har du gjort deg rundt deg og det andre er etterarbeidet, hvordan synes du skrivearbeidet gikk til elevene. Og det tredje spørsmålet er litt om elevens eller deres lesestrategier.

Hvis vi begynner med Suzanne S. lesemodell da. Hva synes du om å jobbe på den måten for å fremme kritisk lesing?

A: Ja, det jeg synes var sånn bra med den, eller.. at man snakker jo så mye om kritisk lesing hele tida. Både med kollegaer og ellers. Men så synes jeg det er veldig vanskelig å finne en sånn konkret måte eller som tydeliggjør det da. Ehh,, det er så mange ting en kan ta tak i, men akkurat den lesemodellen jeg synes den var så tydelig. Ehh, veldig strukturert, det var veldig tydelig sånn presise spørsmål, som visste hva man skulle se etter i teksten også kan jeg jo si litt sånn at.. ehh. Jeg skjønnte jo kanskje mer og mer av den etter hvert som vi brukte den. For at da skjønnte jeg lissom at Åh ja! Der.. selvfølgelig det er jo viktig fordi sånn og sånn og sånn.. ikke sant. Bare det å se på sånne spørsmål som - hva er overskriften? Hva betyr den? Det er jo litt sånn som vi tenker at det er jo en selvfølge, men hvor mye den har å si da for forståelse av resten av teksten.

C: Mhm, det var jo han ene som sa: «Jeg vet ikke hva sentimentalitet betyr», det var jo en liten oppvekker for oss begge. Husker jeg vi snakket om.

A: Jaa, mhm, eeeh, og for de vet jo hva homo betyr, men homosentimentalitet det... de visste ikke hva det var, også var det jo sånn... jeg må si at jeg også ble litt overraska over at ingen av de spurte.. og. Eh. Men jeg oppdaga jo det at de ikke hadde skjønt det.

C: Mhm.. ja, hva tenkte du når de ikke spurte? Eller hva ville du ha gjort annerledes der da, til neste gang?

A: det jeg ser er jo at det kanskje er en del ting en tar for gitt.

C: Ja, mhm.

A: Som er, at jeg fikk en sånn, også sånne helt små enkle ting, som det å legge merke til overskriften.. bare en sånn enkelt ting som man tror, asså, ja, man tror jo at de eh, asså at de leser den. Men hva gjør de hvis de ikke forstår den? Så det er jo noe en må ta tak i med en

gang. Det er fort gjort å bare hoppe videre til teksten. Eeh, og.. også det da når de ikke visste, ja de satt og de skjønnte ikke hva det var. Eller hva det betydde også den der at ingen enten spurte eller at de ehh.. ikke prøvde å finne ut hva det betydde.. Det er jo noe man må.. (sukker).. det er ganske typisk for lesestrategier også tenker jeg, det der med å stoppe opp ved ord du ikke skjønner, men jeg ser også hvor fort gjort det er å ikke gjøre det da.

C: Nå hadde.. serverte jeg jo deg ganske så mange tekster, både i førlesinga da jeg ikke var der og i selve lesefasen og det har jeg tatt opp på lydopptak, men tenker du at det kanskje var for overveldende for dem med så mange tekster når de ikke er vant til det eller tenker du at det er .. eller hva tenker du om det, lissom?

A: jeg så jo at det var overveldende for de, det var veldig mange tekster og i hvert fall den ene som var så komplisert da.. men så er det sånn at de er på Vg2... på eksamen på Vg3 så kan de jo få mange sånne vedlegg de må forholde seg til, så det er jo noe med.. okei da merka jeg det. Så må vi, jeg fikk en sånn okei, vi må faktisk trene på det. Hva gjør du? Hvordan strukturerer du tida, hva gjør du når du får.. hvis du skal forholde det til både to og tre vedlegg. Og ta ut viktig info fra de tekstene. Og det der med, jeg ser jo det.. det har jeg sett veldig tydelig på dem i år egentlig på den gruppa, hvor det at de må effektivisere arbeidet, hvis du skjønner hva jeg mener med det.. Det der med å ha noen klare strategier hvis du ikke forstår eller hva gjør du eeehm.. hvordan leser du teksten? Skal du drive å nærlese, hva kan du gjøre for å få et kjapt overblikk?

C: mhm.. men synes du det ble veldig tydelig at de strategiene der... at de mangla de strategiene eller har de strategiene, men de bare klarte ikke å hente dem ut?

A: Jeg tror at noen av dem har de, men de er ikke vant med, for å si det sånn, de er jo vant med å bruke en del.. det er jo det samme de gjør når de analyserer tekster, tenker jeg. Det var akkurat som de ikke greide å koble på, ehm, se sammenhengen med det de har gjort der da. Eeh,, og vi snakker jo om, vi bruker jo tekster i undervisninga hele tida og de får jo spørsmål til de og vi snakker jo om de, men det blir kanskje, det blir kanskje andre typer.. ehm...

C: ja, for de tekstene her er jo i den såkalte sakprosa- sjangeren.

A: ja, ikke sant! Og det, er akkurat det..

C: og spørsmålene til Suzanne S. er jo ...

A: Ja, godt poeng! Fordi at jeg ser vi har brukt ganske liten tid egentlig på saktekster.

C. Ja! Og jeg tenker sånn fra min egen erfaring, så stiller jeg flere spørsmål av kritisk karakter til skjønnlitterære tekster enn til sakprosaetekster, så det var jo også det at nå måtte de faktisk mene noe.. de skulle ikke finne «sannheten»..

A: Nei, ikke sant, de skal finne virkemidler på en måte, men det blir jo på en helt annen måte enn når du analyserer en tekst og de er vant med å analysere tekster. Skjønnlitterære tekster. Eh, så det er jo noe jeg ser at dette må vi jo ta tak i, fordi de trenger å øve seg på det da.

C;Mhm, men ikke sant i den lesemodellen er det jo fire ulike steg og ett av de stegene er jo retorisk lesing, det har de jo vært litt borti?

A: Det har vært innom det, eeh,, men jeg veit ikke helt, det er sånn som det er med de nå, og det ser jeg litt i andre klasser også, at de blir fort litt opptatte av begrepene. Og finne svar på de, enn å lissom trekke ut .. på en måte.. åh ja, hva er det egentlig forfatteren prøver å få fram.. eehh, så de er litt oppstykket når de leser og når de skriver om det. Men det er jo sånne begreper de skal kjenne til, men det er vanskelig begreper for de. Det er det.

C.: Mhm.. men hva tenker du sånn.. ja, du har jo svart på hva du synes var bra med lesemodellen, at det er tekstnære spørsmål, som .. ja, det tvinger dem jo litt til å tenke og jeg husker at en av de informantene spurte deg når vi var ferdig, ja den kritiske lesinga synes jeg var veldig spennende. Var det noen som sa, også innholdsbaserte.. den likte de godt. Og det kan jo være at det kanskje man lissom kunne starta med de to tingene da? Og kanskje prøve..

A: ja, for jeg spurte de jo etterpå, da vi var ferdige med dette her, hva tenker de om lissom selve modellen og.. ehm.. nå var det jo litt sånn.. det var jo nytt for dem også, men hva de, om de følte at de fikk noe ut av det da? Og da var det jo sånn som du sa nå, at jo, de syntes det var eh.. det var de to du nevnte de mente var nyttige, eh. Men akkurat på sånn hele skjema så tror jeg de synes det var litt mye å forholde seg til. De ble veldig opptatt av å svare på spørsmålene. Men sånn i etterkant så... for jeg merka jo det at de ble jo bedre og bedre.. De greide lissom .. jeg trengte ikke si at når går vi på steg 1 og .. det var sånn, okei. Kan vi bare gå videre?

C.: De ble tryggere på gjennomføringen?

A: Ja, mhm... så jeg tror også at det er litt opp til de, hvilken av de de vil bruke da, så kan man jo øve seg på litt forskjellige, men man kan konsentrere seg på litt av gangen da.

C:Mhm.. men er dette en modell du tenker du kan bruke framover?



A: ja, jeg vil det. Jeg har veldig lyst å gjøre det.

C: Ja, så bra! Og på multiple tekster?

A: ja, absolutt!

C: men, er det noe du vil ha endra på til neste gang du bruker det?

A: Eeh,.. ja, jeg tror jeg hadde eee.hh.... altså hvis man skal bruke en sånn strategi så er det jo noe med at sette disse tekstene i en kontekst da. Først.

C: mhm.

A: som gjør.. som kan gjøre at det blir lettere kanskje... for de å forstå. Også tror jeg også at jeg bare ville ha tatt deler av den modellen.. ja... men når jeg ser på det som en muntlig.. sånn førlesing eller førskrivingsfase.. eller hva som helst da. Det der med og, at det kan bli en sånn vane for de, at nå skal vi bruke den før den før dere begynner å gjøre sånn og sånn. Eeh, også gjør det som en sånn.. trenger ikke bruke hele økta på det, men at det kan være del av noe annet.

C: men sånn at det blir forutsigbart for dem også. Ok, det er det som forventes av meg, nå vet jeg det at det skjer en automatikk i å koble på forkunnskapene. For du sa før jeg slo på lydopptak, at du oppdaget plutselig at de ble litt.. at.. det var noen av de som ikke visste hva Fritt ord- prisen var. Så hvis vi beveger oss på akkurat de førkunnskapene...

A: Ja! Mhm! For det var jo... det gjaldt jo ganske mange.. Jeg oppdaga veldig mye egentlig. Fordi... de var jo veldig aktive der og da. De var jo veldig flinke å gjorde det de ble bedt om uten at, i hvert fall i den første teksten, som var veldig krevende, og den tror jeg ikke .. for de forsto den ikke helt. For jeg ser i etterkant når de skulle begynne å trekke inn ... de greide ikke å .. ja, hvorfor skal vi ha med den .. eller hva var det med den? De greide ikke så se hva det egentlig var som.. ja, de kunne vise til noen avsnitt at ja, der ser jeg sånn og der ser jeg sånn, men de ser ikke lissom .. de så ikke helheten da. Og de visste ikke hvem hun var selvfølgelig,

C: hvem? Nina Karin?

A: Ja, Nina Karin ja. Og de så lissom ikke.. det var ikke noe kritikk mot det som sto der, de skjønnte ikke helt hva slags.. er det noe å være kritisk for i dette? Eeh.. men så var det jo sånn da, at vi hadde jo gått gjennom det med yringsfrihet da i forkant og hadde snakket om ordet og hvor det kom fra og knytta det opp mot opplysningstida og sånn. Men jeg hadde ikke

lissom, jo jeg hadde snakka litt om hvordan det var i dag og kobla det litt til sosiale medier og vi hadde kikka på lovverk og rasismeparagrafen og sånn. Men ikke Fritt ord-prisen og det visste de ikke hva var. For en, de ville gjerne ha noen kilder på ytringsfrihet da, og da sa jeg at de kunne se på Fritt Ord. Og da sa jeg at hun Nina Karin Monsen har jo fått den Fritt Ord prisen. Hva er det?

C: mhm. Ja, det var jo noe du sa innledningsvis at det var en del ting du tok for gitt. Og det var kanskje en av de tingene da?

A: mhm, ja!

C: så en av endringene er jo egentlig å ikke ta noen ting for gitt?

A: Ja, faktisk og heller prøve å være bevisst på det da, i forkant av når man faktisk planlegger. For nå var jeg mer sånn... nå gjorde jeg det mer ut fra den hverdagen jeg har. Tenkte at nå skal jeg...

C: ja, og det er jo sånn de fleste av oss bør gjøre det og..

A: ja, eh. Og jeg tror nok, ja. Det med å forklare hvem disse personene er, hvorfor er dette en tekst, altså det å snakke om hvorfor er denne teksten en fordel å ha med, lissom

C: mhm, men det altså, for å oppsummere litt så er det jo egentlig veldig viktig for oss å bare påse at faktisk elevene har gjort det vi har bedt dem om å gjøre før man begynner en sånn leseprosess? For ellers vil det bli avdekka mange hull?

A: ja! Eeh.. ja, og det var noe med at der må jeg være litt mer strukturert, det må faktisk planlegges. Men det tenker jeg det er jo en veldig nyttig erfaring for meg å se og. For det er jo ikke.. når man bare er obs på det så vet man litt mer hva man skal gjøre.

C: ja, ikke sant. Og det trenger egentlig ikke å ta så lang tid og spise så mye av undervisningen. Så det å kontekstualisere og kanskje ikke bruke hele modellen og bare påse at harde faktisk gjort lekser si, sånn at de kommer inn med disse forkunnskapene og at det blir viktig.

A: ja, og samtidig det der med at jeg må være ennå mer på med det der at hva gjør du hvis du treffer på et ord du ikke forstår? Jeg har jo en sånn forventning om at de er på Vg2 studiespes. Norsk at de skal kunne mye. Og så tenker jeg at et ord som «sentimentalitet».. så ja..og det er noe med å repetere hva gjør du med et ord du ikke forstår. Kan du slå det opp? Kan du spørre? Hva gjør du på en måte?

C: det er veldig nyttige erfaringer å ta med seg.

A: ja, og det er så enkelt da. Det er helt sånn der fra også glemmer en å ta det med seg oppover i trinna..

C: Ja. Men det siste spørsmålet og den siste delen, det er hvilke tanker og refleksjoner du gjorde deg omkring elevtekstene?

A: ja, det var jo og.. det var veldig interessant. Det er en gruppe som er veldig stødig, veldig faglige flinke. Eeh, og de har alltid vært det. De har også , ja, tatt ting ganske greit. Det har gått bra for de gjennom skolen. På Vg1.. de tekstene de møtte på der var ganske kjent fra ungdomsskolen og de har ganske gode karakterer, men vi har jo, jeg ser jo det at vi har jobba veldig mye med skjønnlitteratur...

C:mhm..

A: så det de gjør nå, selv om vi forklarte oppgaven, jeg ga de oppgaven med kommentarer og leste opp den. Også merker jeg.. at de sitter der og jeg ser at de er forvirra også er det en som sier: «men jeg skjønner ikke hva det er jeg skal». Også så er det sånn at, ok da må vi tenke disposisjon da. Eh, og da ble jeg også sånn.. «oj, dette her må dere jo lissom vite». Også var det en annen som spurte: «Du, hva betyr det at oppgaven er todelt?»

C: Oj..

A: masse sånne småting som jeg lissom.. og da tenkte jeg..

C: Fine ting å oppdaga da!

A: Fine ting å oppdage ja! Så sier jeg at det er jo kjempebra du spør. Også forklarte jeg at det var halvparten det og halvparten det. Også måtte jeg forklare at det betyr at du må, du skal bruke.. eller du skal skrive så mye om det.. og at disse delene skal vektlegges like mye. Du kan ikke bare ha sånt to like store avsnitt om det siste delen på en måte. Også greide han og forstå akkurat det da, men jeg så også at det var flere som lurte. Også merka jeg det at de kunne greie å skrive om, å finne sånn, helt sånn generelt sånn fagstoff, om ytringsfrihet og skrive en sånn informativ tekst om hvor det begynte dette her og hvordan er det i dag ? Ehh.. også stoppa det.

C: aaah.

A: Og for mange stoppa det litt før også. Også sier jeg at, jammen jeg ser du har ikke brukt boka di, u har ikke gått inn på de nettsidene jeg har bedt deg om å gjøre, du kan ikke lenger ta ting fra eget hode, du må faktisk.. når det ikke står noe i læreboka, da må du finne det andre steder. Ehm... også greide de å finne det, også kom vi til det at de skulle trekke inn tekstene. Og det stoppa helt. Og da ble de veldig fortvila. Og jeg tror at det var en god erfaring både for meg og de, fordi de er vant med å få til ting. Ehh.. eller at det bare skal små justeringer til. Men de satt og var sånn.. «nei, dette går ikke».. Det var sånn... det er veldig sjelden jeg hører det egentlig. Også fra elever som sliter veldig og. Ehm.. også tenker jeg.. ja. Også måtte vi jo snakke og da måtte jeg ta fram tekstene igjen da. Og så spurte jeg, men hva er det disse handler om? Hvordan er det lissom.. hva har dette med ytringsfrihet å gjøre? Også ... dette var også en veldig stressende periode for de. Det var masse prøver i avsluttende fag, også får de den norsk-økta midt i som er 11/2 t. Så det ble litt sånn, jeg tror ikke de greide å få ro til å tenke før de lissom var ferdig. Men så begynte de å jobbe litt hjemme. Også så jeg at det begynte å løsne litt for noen at de greide å trekke inn tekstene. Ehh.., men det stoppa veldig. Så, det jeg fant ut.. her må jeg gjøre noe selv om dette her skulle være en ganske avgjørende for karakteren, så tenkte jeg at jeg kan ikke stoppe her da. De er fortsatt på Vg2, det er fortsatt halvårsvurdering, jeg velger å gi de sånn underveisvurdering på noen sanne tips om hva de kan gjøre videre, hva de har gjort som er bra. Fordi de var sånn.. «jeg veit ikke hva mer jeg skal skrive» En side så var det stopp, lissom. Og da løsna det litt mer. Sånn den måtte til, også ble jeg litt sånn, oj. Kanskje jeg bare gjorde noe galt nå, iforhold til oppgaven, men jeg.. jeg tror de fikk mer ut av det da etter det her. Etterpå måtte de jo skrive ... fortsette på en måte, og da fiksa de det. Og da roa de seg også. Ja.

C: mhm.. og da klarte de å integrere de multiple tekstene som de hadde jobba med i undervisningen?

A: ja, ikke sant! Da hadde de klart å trekke inn.. det er fortsatt ikke.. det er ikke mye fra de.. men de har greid å trekke ut noen utdrag..

C: Men det er første gang de har jobba med sakprosa- tekster på den måten? Og det er veldig vanlig på Vg3 egentlig?

A: ja, det er kjempevanlig og jeg tenker at det vi har gjort av sånn retorisk analyse er jo ofte en tekst. Og da bruker vi mye tid på den i forkant også.. altså vi har jo brukt veldig mye mer tid.. eh og jeg ser jo det at det... det er så lett å si at det har man ikke tid til, men jeg tenker at det går an å finne strategier for å gjøre det da. For det er jo faktisk noe de må kunne vise.

C: ja.

A: så jeg gjorde.. det var veldig nyttig for meg når jeg gjorde det. Men det overraska meg veldig at det stoppa opp for de. Så det er mange ting jeg tar for gitt. Det er en gruppe jeg kjenner godt, så jeg tenker at her også lærte jeg masse.

C: mhm.. det er jo også veldig fin erfaring, da. At når man skifter litte granne retning så merker en også om man mister motstand eller om man har de kunnskapene.. at man klarer å overføre noen kunnskaper over til en annen .. noen ganger også. At de ble så usikre at de mista alt lissom?

A: ja, de mista alt. Fordi jeg synes at de var så flinke på den muntlige biten, så de jobba. De ga se ikke. De holdt på og holdt på lissom. Og det at de ikke greide å koble på det de hadde gjort der i skrivinga.

C: Det er ganske interessant.

A:Ja, det er det. Men jeg tror at det ofte kan bli litt.. nå synser jeg litt kanskje, men at.. det blir en sånn.. det der med å tenke langsiktig. At skriving er en prosess. De er kanskje vant med at «dette er en oppgave, og når jeg har gjort den er jeg ferdig». Jeg veit ikke, men det var også.. og kanskje kunne jeg også mint dem på det og hatt en repetisjon .. hva var det dere snakka om på gruppene? Kanskje gjort litt sånn før, ja. Kanskje? Veit ikke.

C: nei, men det blir jo nok en erfaring som man bare må prøve ut da.

A: ja, men det jeg tenker det er litt som jeg kan spørre de om og. Ja.mhm.

C: ja. Mhm. Og en tanke jeg for og, det er jo at man kanskje kunne ha skrevet. .. eller skrive ned individuelt etter hver eneste tekst. Hva er det denne handlet om? Også hadde de noe å komme med når de først skulle begynne skrivearbeidet?

A: ja, det er akkurat det og det har jeg jo helt glemt. For de skulle jo egentlig skrive etter... for det tror jeg kan være lurt at de faktisk .. får med seg flere notater. Det er jo lettere å hente opp for de. De er gutter på 17 år, hahaha. Det er fort gjort å bli sånn.. ja..

C: ja, det er det samme med damer på 46. hahaha, men supert!

A: ja men de er ehm.. de ble veldig glade når de så at de fikk det til da!

C: jaaa! Så braaa! Og så bra at de ikke ga seg! Det må jo ha kosta dem litt når de ikke er vant til å få så mye motstand. Nå måtte de faktisk jobbe litt.

A: Ja, så vi brukte litt tid på det etterpå. Men se her, hva dere har klart nå! Hva dere har fått til, liksom og det der med å snakke om hva er det dere skal gjøre hvis du plutselig sitter i en situasjon da. Det er så lett å si, men da må du bare gjøre sånn og sånn, men følelsen av ...

C: følelsen av å ikke mestre.. ja, den kjenner vi jo alle igjen. Men eh.. nå går intervjuet mot slutten. Er det noe du har lyst å si avslutningsvis?

A: Jo, en annen ting som kanskje ikke har noe med dette her å gjøre. Det er at jeg synes som lærer når man jobber aleine i et klasserom, det å ha en annen lærer der som observerer.

C: mhm

A: det å være to stk, noen ganger i ulike situasjoner. Hvor nyttig det er etterpå. Hva så man? Hva oppdaga vi? Det er ja... det skulle en ha fått til mer av.

C: ja, helt enig. Takk! Også må jeg få lov til å si at jeg synes det har vært veldig fint å observere deg.

A: jo, bare hyggelig.

## Gruppe 1

L: Dere kan ta fram teksten «til bibel og bekjennelse». Jeg skal lese den høyt for dere.

L: Nå når jeg leser må dere være stille. Denne teksten er skrevet av Nina Karin Monsen

I: «hvisker»: dogmer, hva betyr det? Jeg veit ikke. Ikke jeg heller. Fordommer? Nei, forstår ikke hva det betyr heller.

L: Leser teksten til Nina Karin Monsen: Homosentimentalitet.

L: Ehh, da skal nå dere da se på innholdsbasert lesing. Dere skal diskutere hva sier overskriften, hva sier hvert enkelt avsnitt og skriv en kort sammenfatning hva hvert avsnitt handler om. Det er først bare steg 1 dere skal gjøre nå.

E: Hva sier overskriften? Overskriften sier «Homosentimentalitet». Hva kan vi tolke ut fra den overskriften? Svar på det, Semb. Overskriften sier i hvertfall for Bibel og bekjennelse. Homosentimentalitet. Hva legger du i den overskriften der, Kyrre? Ehm.. nei det er jo noe kommentar under der da, som snakker litt om homofili og likekjønnet samliv, eh, kjønnsnøytral ekteskapslov osv, osv. Men det tror jeg sier litt om avsnittene egentlig. Ja da går vi videre. Hva sier hvert enkelt avsnitt? Ja da får vi gå gjennom avsnittene da.

Ja, skal vi lese avsnittene da? Astrid leste det jo høyt for oss. Det er jo et par minutter sia, for å si det sånn. Mmm.. jammen hun snakker om: Denne setningen er litt viktig for KrF: Hør på denne: At KrF ikke bare er sentimentale, når det gjelder homoseksuelle, men også er blitt et prokjærlighetsparti og aktivt støtter kjærligheten hos utro og skilte samboere når de forlater den gamle kjærligheten. Hva forteller dette oss? Haha, hmmm, nei, vi må gå videre til neste avsnitt. Vi skal gjennom alle avsnittene og fikk bare 5 minutter på oss. Fortalte bare om hva KrF syntes om homofili og sånn.. Haha, ja, vi må gå gjennom alle avsnittene. Avsnitt 2 sammenlikner gifte kvinner for tretti år siden. Å bli gift igjen etter å ha vært skilt. Om lovene med skilsmisse og sånn. Hvordan er det for barnet, ny far, ny mor, to fedre. Neste avsnitt: ehh.mmm Skriver også at homoseksuelle bryter oftere ut av forhold enn heteroseksuelle og hvordan det påvirker barna. Hvordan noen presser, nei, prester, ikke liker den ideen muligens som et argument bak hvorfor de ikke vil vite, nei, eeh. Ja, også mmm. Ja, gifte, homofile i første omgang. De trekker da prestene og sammenlikner med KrF synspunkt og hvordan prester har de samme synspunktene som partiet de støtter. Eehmm, neste avsnitt. Ehm, ja. Neste er da om straffeskyld i forskjellig homofile saker? Forbudet mot mannlig omgang som ble opphevet i 1927. Ehm.. står det noe rare greier her? Ja, «jeg kjenner til to tenåringsgutter

som fikk dødsstraff for å ha brukt dyr». Ja, jeg veit ikke om vi trenger å gå inn på det en gang, jeg. Nei, tror egentlig at vi har beskrevet det ganske bra tidligere. Ehm, ja uansett. Så er det litt om straffing, straffelover og sånn da. Det er ganske greit å få med seg. Det neste avsnitt. Fnising. Ja, har du tenkt å si noe eller? Nei. Nei. Hahaha. Ikke noe innspill fra... Jeg chillern jeg, ok? Haha, Ja greit. Neste avsnitt, eh, Per Henrik? Vi har snakka om mye av dette før, eh, nei, Hvorfor har vi snakka mye om det her før? Ja, Atle. Neste avsnitt handler om da Konkubinatloven ble opphevet. Ehm, det var altså forbudt for et ugift par å leve sammen som mann og kone før ehm, 1972, altså samboere, eh, det er nå lov, ehm, ja og hvordan det før i tida kunne bli straffet for det da. Ehm, neste avsnitt handler om litt mer om hvordan homoseksuelle har vært forfulgt. Ehm, og hvordan de fleste ugifte heteroseksuelle med et aktivt seksualliv ikke har blitt mindre rammet gjennom århundrene og , ja hvordan katolikkene hadde et mer frigjort syn? Ja, og hvordan etter reformasjonen eh, husker ikke, under renessansen, under reformasjonen, at katolikkene fikk et mer frigjort syn da. Mmm.. ja. Og så kan vi ikke glemme de Casbergske lovene, ja, når de ble vedtatt ja, i 1915. det er viktig. Ja for før fikk ikke, hysj, hysj, barn født utenfor ekteskap, nå, og hvordan de ikke hadde egentlig rett til å arve etter far og kunne ta hans navn, men det kunne de da etter 1915. Ja. Så det.. neste avsnitt handler om kvinner og hvordan deres liv heller ikke har vært lett, og ja, hvordan prostitusjon lenge var straffbart, men dette er noe vi burde juble over, nei, ja, men nå er det jo litt mer lov da? Nå kan virksomhetene være lovlige så lenge de betaler skatt. Hallikvirksomhet derimot, er fortsatt straffbart. Ja, ehh. Synes enkli det er litt sånn ekkelt å tenke på. Synes ikke dere det er litt ekkelt? Hæ? Vi synes jo du er litt ekkel (ironisk). Æsj, det her er.. okey, men hallikvirksomhet, dette er en upassende samtale, Øyvind...., Men altså hallikvirksomhet er jo straffbart, men de prostituerte må jo skatte, det betyr jo at Staten virker som en slags hallikvirksomhet da, da vil jo myndighetene. Men hvordan skal de prostituerte operere uten en hallik? Nei... det er jo egentlig ulovlig...

L: Der stopp.. jeg vet at dere kanskje ikke har kommet gjennom hele teksten, men..ehh, sånn blir det når det er knapt med tid. I: hæ?! Ok. Sukker.

L: Ehh, men å jeg må bare, det vi gjør nå, nå skal jeg bare høre hva dere tenker. Hva sier overskriften? Jeg tar dere da (peker på en gruppe) Hva sa dere der? Vi snakket ikke så mye om hvordan vi tolket overskriften. L: nei, hva snakka dere om? E: vi snakka mer om avsnittene. L: Nå er det sånn at dere må være stille når vi gjennomgår spørsmåla (henvendt til de andre gruppene). E: Nei, vi snakka jo litt mer om avsnittene fordi, jeg veit ikke helt hvor mye det var å tolke ut av overskriften. Sier jo bare litt om hva teksten kommer til å handle om.



L: Ja? I: ikke så mye mer enn det, tror jeg. Var det mer innholdet. L: hva er overskriften? E: «For bibel og bekjennelse – homosentimentalitet». L: Ja. Skal vi gå til neste gruppe?

L: går rundt til hver gruppe og hører hva de tenker overskriften betyr. En gruppe sier at de ikke vet hva ordet «sentimentalitet» betyr. Gruppe to hvisker til hverandre at kanskje betyr medfølelse? Sympati? Hva er forskjellen på de to egentlig? Nei, jeg vet ikke.

L: Henvender seg til hele klassen. Kan dere slå opp ordet «sentimentalitet» og fortelle hva som står? Nei, for alle vet hva homo er. Hva er sentimentalitet? E: Overdreven følsomhet. L: Ja, ikke sant, Ole Kristian, du sa det hadde noe med følelser å gjøre. Det er riktig. Overdreven følsomhet. Kan dere ha det i bakhodet nå? Ja, elevene ler.

L: eh, også nå er neste spørsmål: Hva sier avsnittene?

E: De sier mye om politiske synspunkt, og mange tidligere lover og ehm, sånne ting, Ja, og sammenlikner mye om hvordan det var før med hvordan det er nå. L: Ja. E: og ekteskap, hvordan barn har hatt det, da de får nye foreldre, for eksempel. L: Sier teksten noe om hvordan det har vært før og nå og du sa også at det var mye politikk? E: Ja, fra Krf. Krf sammenliknes mye med prester, ja, blant annet, og om kjærlighet og hvordan de, eller hvordan noen prester ikke sier, eller ikke vil gifte ehmm, par som er homoseksuelle da. L: mhm. E: og hvordan Krf står for det, på en måte. Eh, ja det var noe sånt.

L: går rundt til de andre gruppene og foretar en kort oppsummering.

L: (etter å ha vært hos hver gruppe) Ja, er det noen som vill oppsummere hva denne teksten handler om:

E: Den handler om «homosentimentalitet». L: overdreven følsomhet for homofile, eller? E: Neeei, njaa. Det var ganske formelt om hva homofile har vært gjennom.

L: nå er det sånn at det er 10 min igjen før pausen. Jeg vil at dere skal gå rett på steg 2, retorisk lesing. Jeg trenger ikke lese teksten igjen. Her skal dere kikke etter hvilke retoriske virkemidler forfatteren bruker for å få fram budskapet sitt. Hent analyseredskaper fra retorikken og si noe om teksten appellerer mer til etos, patos, logos. Dere må huske hva som er forskjellen på de tre og hvis dere trenger å repetere noe, får dere slå opp begrepene i boka. Også må dere finne eks fra teksten også må dere også si hvilken effekt det gir.

E: ja, jobbe jobbe. Du må snakke inn i mikrofonen. Jeg vil si det er mest logos. Det er veldig mange lover og tall. Ja, og litt følelser. Og sånn politikk og sånne ting, men det er også litt

følelser her. Ja, men, ja, da mener du det også kan du finne noen eksempler fra teksten, da for eksempel. Ja, skal prøve på det. Prøve på det? Mener du at det ikke er brukt noen form for følelser i det hele tatt i teksten? Jo, det kan godt hende. Jeg sier ikke at det er sånn, jeg kommer bare med en hypotese. Kan vi starte denne fagsamtalen på nytt? Ja, etos da? Ehm.. hvisker: hva var det etos spilte på? Ehm, Etos er jo akkurat det samme som de andre, bare at du gjør deg selv høy med status, og sånne ting. Jo, du går tilbake til troverdighet. Ja, det var det det var. Ja. Eh, og jeg tror ikke det er så mye fokus på det her, men hun kommer med veldig mange argumenter og bruker logos for å få en veldig god troverdighet. Det er jo veldig mye statistikk og det er veldig vanskelig å si noe om den statistikken, da hun ikke viser til noe statistikk selv, så jeg vil si at denne forfatteren har ganske mye etos. I hvertfall fra mitt synspunkt. Jeg vil si meg veldig enig, Kyrre. Ehm, noen eksempler på logos, kan være hvert eneste avsnitt i denne teksten egentlig, men konkrete eksempler, og så den første setningen for eksempel: «Det har aldri eksistert et dogme om å vie homoseksuelle ettersom de ikke har vært ekteskapskandidater før 2008 – 2009, da (...) talen innførte homoekteskapet». Det er jo statistikk vil jeg jo si. Ja. Og for eksempel «inntil 1972 da konkubinaten ble opphevet var det forbudt for et ugift par å leve sammen som mann og kone.» Ja, det er også ganske bra logos det. Har du lyst til å komme med noen innspill, Øyvind? For eksempel om patos? Nei, har du ikke funnet noe på følelser? Nei, har ikke lest den. Vi har jo lest gjennom hele teksten to ganger nå? Tror du jeg klarer å finne det her på 2 minutter? Er du dum? (høres litt aggressiv ut) Men det går bra. Men for eksempel vi har jo tittelen da. Den heter jo «Homosentimentalitet» hva sier det deg? Egentlig? Overdreven følsomhet rundt homoseksualitet. Njaaa.. Du har ingen eksempler på patos? Eh.. jeg ville tro at teksten handler om, spiller litt på patos da, siden det er følsomhet i tittelen. Homoseksuelle har vært forfulgt å, ja det spiller litt på historien og følsomhet, ja. De har levd i synd og.. ja prøver å skape sympati til de homofile? Det vil jeg si er å spille på følelser da. Det vil jeg også. Ehm.. helt klart. Bra jobba! Kan du si eksemplet inn i mikrofonen? Kan du lese setningen? Kremter: « Om homoseksuelle har blitt forfulgt og uglesett». Her spiller en på følelser og skaper empati. Det er bra jobba. «Angi hvilken funksjon eller effekt virkemidlene får for budskapet og konteksten»? Ja, jada, mmm.. Hva vil du si om det, Øyvind? Jeg vil jo si at måten språkvalget, altså hun benytter et veldig formelt og argumentrikt språk. Språket. Kan ikke du si noe om det? Det er et formelt språk som de bruker i teksten. Hvordan er det formelt? Nei, men de bruker litt mer avansert ord enn det man kanskje ikke bruker i en hverdagslig samtale. Ja. Vi, den skal virke troverdig og man spiller litt på etos altså, for det virker som hun har litt peil på dette emne, ja og det gjør jo budskapet troverdig da. Eh, et bedre argument, altså. Men

hun henvender seg til leserne. For eksempel her: «Hvilken vei går det nå? «Ja, hun prøver å skape et spørsmål til leseren, ja – sånn tenkende spørsmål, så det blir litt mer diskusjon rundt teksten selv etter å ha lest. Hun henvender seg direkte til leseren, ikke bare slenge fakta i trynet ditt.

L: Vi stopper nå, nå går det litt fort her, men vi rekker en liten oppsummering før pause.

E: Ja, den appellerer mer til logos. Fordi den viser til tall og statistikk.

L: oppsummerer det som ble sagt, og går videre til neste gruppe.

E: Vent, går hun? Jeg hadde lyst til å si noe mer, jeg ville si noe jeg også. (litt opprørt). Jeg har ikke fått sagt noe om teksten! Det er fordi hun ser på meg. Nei, men det er fordi du alltid tar ordet først. Gutta tuller.

L: Da er det matpause og dere må være tilbake til kl. 1200. Bra jobba!

# Gruppe 1

Eh det er sånn . . . Uklart hva lærer sier.

L: Nå er vi på steg 3: kritisk lesing. Lærern forklarer hva de skal gjøre.

.Mye bråk i diktafonen. «Hvilken tekst snakker vi om?» Det er den samme. Mye støy!

L: Ta på record også er det 10 min.

Fokus. Hvem var det som fikk best i norsk a? Kan vi fokusere litt eller?

Nå skal vi finne ut hvem forfatterne er? Kan vi gjøre det her eller? Vi har bare 10 min? Fy faan. Jeg gjør det aleine ass.

Hvor og når er teksten trykket? Siden hun heter Monsen, trodde jeg først hun var i slekt med Lars Monsen. Interessant. Teksten ble ikke kontekstualisert. Aug 2018. Hvor er den trykket? I og med at hun kanskje er i slekt med Lars Monsen, kanskje den er trykket i skogen. Hehehe, Hvor er ikke så lett å finne ut av. Den er trykket på Facebook. Æsj, kan dere være så snill å ta dere sammen. Nei, den er trykket i Bibel og bekjennelse. Nå var vi kritiske også fant vi det ut. Herlig! Ironiske Ja. Hva slags sjanger er det? Det er en argumenterende tekst. Er ikke det en sjanger? Hva er det hun argumenterer for? Det har ikke noe med sjangeren å gjøre det. Nei, du sa argumenterende tekst. Man må jo argumentere for noe. Ehh, spørsmål 3: tilhører teksten en institusjonell eller politisk aktør? Er hun dama en politisk aktør? Jeg tror hun er en politisk aktør. Hun er i alle fall politisk interessert. Eh, hva heter hun igjen? Nina Karin Monsen. Fortalte hun noe om seg selv her a? Hun kommer jo med en del politiske meninger. Ja, men vi får se om hun har sagt noe om seg sjæl. Jeg tror hun er en politisk aktør. Jeg veit ikke. Hva er en politisk aktør? En som engasjert i politikken og kan bruke ytringsfriheten – ja, det kan jo være hvem som helst av oss. Det er tydelig at hun er politisk aktiv og interessert. Ja. Så når vi sier at hun er en politisk aktør - jeg veit ikke om hun har en stor rolle i samfunnet. Vi går ut ifra at hun er en politisk aktør. Vi går videre. Er teksten troverdig? Haha, ro ned nå. Jeg vil si at teksten er relativt troverdig. Det er ganske.. uklart hva som sies. Og siden vi ikke kan motbevise den teksten her nå, er den teksten ganske troverdig. Altså jeg vil si, ja. Du sier ja. Hvem sin sak tjener teksten? Tar du den Øyvind? Hva sa du nå? Hvem sin sak tjener teksten? Nå har jeg svart på alle de fire første spørsmåla, så kan du ta nr. 5? Ja, jeg er anonym. Du Hahaha. Ja, det er de som er for. Det er på en måte flere sider som tjener saken her. Det er for

de som ikke støtter homofili. I hvertfall ikke redaktør Mellingen. Hvilket perspektiv tjener tekstskaperen? Perspektiv? En som er imot ehh... eller ta for da.. det er noe for og noe i mot. Prestene er jo i mot... ja, men .. snakker vi for tekstskaperen? Det er jo en fortellerposisjon? Ja, men har du skrevet noe? Har hun skrevet jeg et sted? Ja: Jeg for min del.. hun henvender hun er irritert på de som er i mot homofili. Skal vi fortsette på steg 4?

Elevene er ferdig med spørsmålene og snakker ikke fag lenger.

L: Er dere klare for å oppsummere? Begynner dere å bli slitne?

L gå til en gruppe?

Hva er det Audun snakker om?

Hva er sjangeren igjen? Den er

L: Da går vi til dere to.

Hun henviser til at hun er spesielt interessert i politikk. Men dere tror hun er en politisk aktør? Hvorfor det? Nei, det er en person som har litt kunnskap og en litt stor rolle. Derfor gikk vi ut fra at hun er politisk aktør. L : er teksten troverdig?Eh ja, jeg synes det. Det er veldig mye statistikk som motbeviser det. Så ut fra det jeg har av informasjon er den troverdig. L: Ja, takk. E: Men, hva er en politisk aktør? Nei, det. Jeg spurte om det- hvis du går tilbake så hører du at jeg spurte om det. Hysj. Elevene hvisker om private ting.

L: Dere kan nå gå igjennom den siste delen. Dere er ganske slitne nå, så den kan dere bruke fem minutter på også gjennomgår vi den sammen. Den er den tolkende lesinga. L gjennomgår hva spørsmålene innebærer.

Hva er det forfatteren vil oppnå?

Ja, hun vil si at homofili er likestilt og de samme rettighetene som de andre. Elevene har mista konsentrasjonen og snakker bare tull og fjas – private ting.

Hva var tolkningen igjen? Hva oppfatter du at forfatteren vil ha sagt? Nei, jeg oppfatter det som at forfatterene vil ha likestilling blant alle folk. Hensikten er å skape likestilling blant alle. Vi har da snakka om tolkningen.. Bare tull.

L: ok vi stopper. Henvendt til denne gruppa: hva tenker dere?

Har dere funnet til bevis i teksten? Hensikten hennes er å skape.. Men var det innafor? Jeg veit ikke, jeg har jo ikke skjont teksten...

L: ok vi avslutter nå. Dere er slitne og det er jeg og. Vi fortsetter med det her i morra, og da begynner vi rett på for da veit dere hva vi skal gjøre. Vi har lest den vanskeligste teksten i dag, bare så dere veit det. Bra jobba!

Gruppe 1

Dag to – fredag. NB! Dumt av meg å ikke la hver gruppe bruke samme diktafon over disse to dagene. Grr...

Bare tullesnakk.

L: Ok, da må dere bare høre på meg nå. Da tar det steg 1 innholdsbasert lesing også og da tenker jeg dere skal gjøre overskriften og avsnittene. Dere trenger ikke, jo forresten det er kanskje lettere å få oversikt over teksten.

Overskriften: «Jeg heter Jacob, jeg er ateist, feminist, og jeg er homofil» sier med en gang hva talen handler om. Det er egentlig ikke så mye som står mellom linjene her. Han er ateist og han er homofil. Det høres litt sånn ut, ja. Avsnittene støtter opp om overskriften. Også etterpå, også er det litt snikreklame.. ja. Alle har forskjellig tro. Han liker å si at han er homofil da.

Uklart hva de sier. De leker en del med diktafonen. Skal vi gå igjennom alle spørsmålene, ja

Han mener at vi ikke skal tro på det samme da? Han mener ... Skal vi ta retorisk eller skal vi vente på de andre? Ja, den feminismen biten starter det med. Det er jo ganske spesielt at en gutt sier han er feminist da. Denne gruppa bare tuller.

L: ok. Hun skal oppsummere i fellesskap og da brøt gutta.

Gruppe 1

Velkommen tilbake. En på gruppa tuller mye inn i diktafonen.

Han bruker veldig mye patos, også mye etos om seg sjøl. Han spiller på etos. Han bruker seg sjøl gjennom talen, fordi han skriver at .. det er lite logos. Eneste logos er vel at homofili var straffbart i 1972 da. Ja, han spiller mest på patos da. For han fokuserer en del på medmenneskelighet og raushet. Det er jo på en måte det å være et godt menneske for hverandre, da. Ja, og det kan jo bryte ut i ulike følelser for mange da, samtidig som jeg vil tenke motsatt da, for det er jo ganske mange som hører på talen hans, som ikke liker det de hører og gjerne vil høre noe annet og da kanskje de blir litt sure. Men han prøver jo ikke å provosere noen, han snakker om hva. Kanskje bare lokke igjen skjermen nå?

Se på dette avsnittet her da: *Det finnes fortsatt foreldre som begynner å gråte når sønnen eller datteren kommer ut av skapet.* Ja, det er noe å tenke over da..Og det er jo litt sånn spille på følelser da. Tenk om man skal leve i et skap hele sitt liv da? Det er jo ikke noe mat der eller noenting. **De mister konsentrasjonen og snakker seg bort fra selve teksten.**

L: Ok, da stopper vi.

Det ser ut som teksten ble trykket i Aftenposten. Hva slags sjanger er det? Er det et leserinnlegg? Nei, det er jo en tale. Han holdt først talen, og så publiserte han den på Si; D. Han er privat politisk person, da. Ja, han er ganske aktiv for de rettighetene han står for. Rettigheter for ateister, feminister og homofile. Ja, også her – er personen og teksten troverdig? For de er den jo det. Han prøver jo sjøl og komme med fakta liksom som du skal vite om. Han sier bare sin mening og den er jo troverdig for det han sier da, Du får jo ikke noe fakta ut av dette, men han prøver jo ikke på det heller da. Så du kan jo ikke si at det er en feil tekst. Han prøver bare å påvirke din mening da og folks synspunkter for disse kontroversielle temaene. Jostein, har du noen innvendinger? Det er en sterk tale. **Men hvem sin sak tjener teksten? Den tjener feminister, ateister og homofile. Hvor mye veit jeg ikke, men ..hvor mye får man for et innlegg i avisen da? Han heter Jacob. Vi kan Facebook han da? Hvilke perspektiv tar tekstskaperen da?** Det er en fortellerstemme. Veldig jeg- personer og vi. Hva slags holdning og verdisyn har han da? Jeg tror han er homofil, så vidt jeg kan huske teksten. Det høres riktig ut (smiler). Hva faen? Macron følger han! Det er ganske rett fram.

L: vet dere hvem han er? Ja, det er broren til ..

Ny tekst: *Fri -leder anmeldte drapstrussel, men politiet henla saken.*

Lærer leser teksten høyt for elevene. Grappa bryter opptaket.

## Gruppe 1

Først må vi diskutere navnet. Er det lov å hete hva man vil? Kan man ta en som heter Katrine HugenDubel på alvor?

Hva sier hvert enkelt avsnitt? Hvert enkelt avsnitt tar for seg ulike utgangspunkt, som.. er en på grappa som bare tuller og drar litt av de andre med seg. De reflekterer ikke så nøye.

L: nå kan vi gå rett på steg 2, retorisk lesing, så tar vi en felles oppsummering

Bruker mye logos med forskjellige autoritære personer. Og kanskje en liten t-skje med etos. Jeg vil heller sagt patos. Hva vil det si å ha etos? Det betyr å ha kunnskap om tema. Elevene har mista konsentrasjon helt. Det er rett før lunsj, fredag. En prøver tappert å koble seg på fagstoffet. Finn eksempler fra teksten. Angi hvilken funksjon eller hvilket virkemiddel?

Bildebruk – eksemplet hennes gjør jo at vi får vite hvor ille dette føles for henne. Hvem er det som står opp kl. 01 og sjekker telefonen? Det er et viktig fakta at sms blir sendt så sent. Her opplever jeg at de faktisk reflekterte litt. Nå har de mista helt konsentrasjon.



## Gruppe 2

Det er oss. De snakker bare tull og private ting. Leker seg mye med diktafonen. Later som det er vind og sjø. Gutter 17 år.

L: Nå kan vi ta fram teksten fra Bibel og bekjennelse. «Homosentimentalitet». Elevene snakker veldig mye, mens lærer snakker. Mistenker at dette er «uro-gruppa».

Lærer leser teksten høyt for elevene. Det er en lang tekst og tar litt over 10 minutter å lese opp.

L: Da skal dere se på den innholdsbaserte lesinga. Hun går igjennom spørsmålene og sier at de skal skrive nederst hva det handler om. Dere må begynne nå.

E: jeg ble ekstremt trøtt. Hva spiser du nå? Tyggis. Det må du ikke svelge. Hun sa noe om lesemodell.

Hva sier overskriften? Den sier oss noe om homosentimentalitet. I dag har de med seg Ole - Gunnar.. bare tull. Ukonsentrert. Hva sier avsnittene? Nå skal vi gå gjennom her.

Vi er ferdig med overskriften. Hæ? Ok. Hva sier første avsnitt? Hvilke dogmer sikter Mellingen til? Første avsnitt sier noe om homoseksualte. Den sier noe om når gamle homoektepar forlater hverandre for et ny, yngre kjæreste.

Ukonsentrert igjen. Begynner å tulle slå hverandre.

Avsnitt nr. 2. Om avsnitt nr 2 sier de noe om prestene. De ville ikke vie skilte menn og kvinner. Jeg vil si at det avsnittet der er ment for å vekke følelser. Det er fryktelig mange avsnitt da! Ja, vi tar bare de tre første også dropper vi det. En på gruppa begynner å snakke dansk. Ingen av elevene forstår teksten. Kanskje fordi den ikke er kontekstualisert? Tenkte også på at de ikke ser sammenhengen mellom Skam-episoden og lesinga. De kobler ikke dette sammen.

Hva heter den igjen? Temasetning? Det avsnittet skal få oss til å tenke på nytt, fordi det starter med et retorisk spørsmål. Ekteskap. Nå tar jeg neste: En elev prøver å gjøre det de har blitt bedt om, men resten av gruppa er sabotører. God dag, er jeg på mikken nå? Leker veldig mye med diktafonen. Han ene eleven prøver hardt å få med seg de andre. Leker bare med diktafonen. Spør L om de kan starte på steg 2. Nei. Elev blir oppgitt: Det er ikke meninga at

dere skal holde på med det der nå. Hør her. Jeg leser den første setningen i dette avsnittet, og så skal dere svare.

L: hva sier overskriften? Jeg veit ikke hva homosentimentalitet betyr, jeg. Vi tenkte litt.

L: ordet homosentimentalitet? Vi visste jo ikke hva hs er, men vi vet jo hva homo er da.

L: hva betyr sentimentalitet da? Jeg tror det er et

Jeg tror det er medfølelse- homomedfølelse?

**Elevene forsto ikke hva overskriften betydde, og da mista de konsentrasjonen.**

Sentimentalitet betyr overdreven følsomhet, kommer det fra en elev på en annen gruppe.

Hva sier dere om avsnittene?

Det var mye om lover og regler – før og nå. Det synes jeg det var ekstremt mye av, ja det..

Er det noen som vil prøve å oppsummere hva denne teksten handler om?

Homosentimentalitet?

L: overdreven følsomhet overfor homofile eller? Ja, kanskje det, svarer elevene.

L: Nå er det sånn at det er 10 minutter igjen av timen, så da kan dere begynne på steg 2. Jeg trenger ikke lese teksten igjen.

**Hele tida mens L gir instruksjoner, snakker denne gruppa. De bare tuller.**

Den samme eleven som var ivrig, prøver å få dem i gang igjen. Ok!

Nå starter vi – ja, da kan vi begynne på oppg. 2.

«Finn ut om teksten hovedsakelig appellerer til etos, patos og logos»

Jeg vil si logos jeg. Nei! Patos er det? Nei det er logos - hvilken vei gikk det nå? Hvilken av disse appellformene er det som sier noe om skriveren har troverdighet? Etos? Ja, da vil jeg si at teksten har etos. Fordi at her skal forfatteren hele tiden prøve å si at – blir avbrutt av en annen elev. Ja! Fordi hun viser hele tiden til mange lover og regler som har vært før og blitt opphevet – jo det er sånn! Ja, det er jo det da! **(merker en annen stemning i gruppa nå. En positivitet, kanskje? De er mer engasjerte nå.)** Vi går for etos, fordi forfatteren sier mye om lover og vil gjerne appellere at hun kan mye. Takk. Over og ut. Det er jo fornuftig det da.

L: hva vil dere si?

Jeg sitter en finger på logos - for hun får oss til å tenke. Hæ? Var det ikke etos? Hva er etos? Det er en god blanding synes jeg. L: en god blanding av hva da? Av etos, logos. Patos? Hva er patos da? Det er følelser. Er det følelser? L : ja, se om dere finner noe av det. Det er følelser ja, ja det kan hende det er litt av det og. Jeg fikk ikke veldig mange følelser for de homoseksuelle i denne teksten. Nei, men hvis du hadde vært homo, kanskje du hadde fått det da? Da hadde du begynt å tenke ikke sant? Gunnar, du kan jo tenke på det. Hva da? Jeg tror jeg sovnet på det avsnittet der, men.. latter. Men Gunnar, hva var forskjellen på etos, patos og logos? Patos er det uansett erfaringen? Herregud. Dere! Ikke bland inn uaktuelle temaer her nå. Patos er følelser. For eksempel: Kjøp ... uklart. Etos.. uklart hva Gunnar forklarer, fordi en annen informant tok diktafonen og bare tuller. Det er helt uaktuelt! Det er ikke relevant. De krangler om etos og logos. Hun bruker etos, fordi hun har virkelig satt seg inn i det, ikke sant? Lest alle forskrifter og hun kan masse historie. Jaaa, for etos er troverdighet ikke sant? Hun skaper seg sjøl troverdig. Ja, nettopp. Men samtidig er patos her. Nei. Jo. Det er jo patos her også. Ja, ok. De sier litt om hvordan de føler seg her da. Vi går for logos og nei! Vi er litt splitta her. Noen på gruppa tror det er mest etos, og vi to tenker at det er logos og patos. De sier jo noe om at de er blitt behandla dårlig og det vekker jo følelser. Du! Før dette her visste du jo ikke hva etos, patos og logos er. Nå veit du hva det er.

L: hvilken funksjon har logos da? Jeg synes at det ble litt kjedelig å lese. Vi ser litt tilbake på hvordan det var før, nøyaktig

L: Hva er det som gjør at dette er et effektivt virkemiddel?

Da kan du egentlig slenge inn noe som ikke er sant også tror du på det også. Ja! Nå ble det veldig mye sann fakta som høres veldig likt ut. Så hvis det er noe hun ønsker å få med seg så kan hun egentlig bare legge til det, også veit vi jo ikke om det er sant. Ja. Jeg tror vi må være kritiske til det vi leser (prøver å være morsom). Ja, det er det oppgaven handler om. Ja, det lønner seg å gjøre litt research selv.

L: Nå er det matpause til kl. 12.

## Gruppe 2

L: det er sann at dere må velge ut noen partier dere vil se på. Vær stille mens jeg leser opp spørsmålene til steg 3: kritisk lesing. Hva gjør dere nå hvis dere møter på ord og uttrykk dere ikke forstår? Ja, dere slår det opp.

Hvor og når er teksten trykket? Den samme teksten som i stad? Ja. Teksten er ..

Ja, den er trykket 30.08.2018 av selveste Nina Karin Monsen. Den er skrevet av Telemarksavisen. **En elev på gruppa som saboterer skikkelig. Han tar diktafonen opp til munnen og lager merkelige lyder, slik at en ikke kan høre hva som blir sagt av de andre på gruppa. Veldig ukonsentrert. Merker at de andre synes det er litt slitsomt.**

Han er glad for at Bekkevold og ... har akseptert.. Blir avbrutt. Men du? Hva slags sjanger er dette? Hahaha. Masse fnising. L: nå legger du den (diktafonen) fra deg. Legg den på bordet. Elev ler, nei, ok. Hva slags sjanger er det her? Det er en faktatekst. Eller er det egentlig det? Det er kjempe mye fakta. Men hvis det er fakta tekst, så er det logos. (vil ikke slippe det fra før matpausen). **Blir avbrutt av sabotøren som tuller og sier at han tror det er et kåseri.**

Hvis det er en faktatekst – ja det er jo skrevet i en avis, så da er det en artikkel! Spørsmål nr 3: politisk eller institusjonell aktør? Ja, den tilhører Mellingen og Telemarksavisa. Nei, den tilhører KrF. **Vanskelig å høre hva som blir sagt, fordi sabotøren har nok en gang tatt diktafonen og later som han er en meteorolog. I bakgrunnen hører jeg at det er en som spør om noen kan fortelle han hva en institusjonell aktør er.**

Hei dere! Spørsmål nr. 4. Øy! **Patrick**, hold opp! Er personen og teksten troverdig? Den er vel det? Nå må vi se om vi har noen kilder her. Den har mye troverdig innhold her. Tror hun har brukt all den faktaen her, for å flette inn noe som ikke er fakta (mangler fagspråk?) Sånn at det som overlapper det som er jug?! Sånn at hun.. blir avbrutt. Spørsmål nr. 5: Hvem sin sak tjener teksten? Er det noen kilder her? Nei, det er ikke noen kilder her, så da er det ikke til å stole på! Nei, ingen kilder brukt. Hun stryker egentlig, fordi hun har stjålet alt sammen. Stryk i eksamenskarakter. Ja, hun har funnet på det. Hvem sin sak tjener teksten? Ok dere, støtter teksten homofile eller ikke? Jeg veit ikke. Hun støtter jo, nei, jeg veit ikke! Da må vi lese igjennom. Den er jo litt kritisk til hvordan prestene tenker og at det ... så de er kritiske mot homofile? Patrick og ... det er veldig barnslig. Ja, det synes jeg også. Litt barnslig må man være. Den er vel ganske nøytral? Men en får vel kanskje et lite snev av at det kanskje ikke burde vært lov å vie så mange homofile da. Nei, det føler ikke jeg. Hvorfor får du ikke det? Fordi hun sier jo at før i tiden, ikke sant. Det denne teksten handler om er at du må tenke i lissom foran ikkesant? Du kan ikke se bak. Ok. Hvilket perspektiv tar tekstskeeperen? Hva mener de? Kan de ikke bare skrive forfatteren? **Mye bråk, klarer ikke å la diktafonen ligge.** Elev: Ja men, dere! Hold opp nå da. Hvilket perspektiv har tekst.. Nina Karin Monsen, forteller det hun mener og støtter opp med fakta. Men hva slags holdninger og verdisyn har hun? Mot hvem? Det hun mener er at KrF går frem og tilbake, ikke sant? Prøver hele tida å se bort fra den saken her, de prøver å legge skjul på saken. Åh jaaa! Ikke sant, Krf.. men holdninger.. er hun irritert på noen? Eller .. nei, nå tenker dere helt feil. Før dere svarer på

spørsmålet må dere tolke spørsmålet. Hvorfor står det hun/han – er det en hen? Kan det ha noe med.. Se for deg henne som en gutt! Ja, det er mulig det. Det er Nils Kåre Monsen! **Prater seg helt ut – helt ukonsentrert. Reflekterer overhodet ikke.**

L: ja, da oppsummerer vi. Begynner dere å bli slitne?

L: fant dere ut av når teksten er trykket? Begynner å diskutere. Er den skrevet 25.08? Det er redaktøren som har laga selve innlegget til avisa her. Men det er hun som har skrevet.

L: men var det litt uklart? Var det litt vanskelig å finne ut av informasjonen? J

L: Nå kan dere tenke litt da. Nå har dere bare fått en tekst av meg. E:mmm, helt gratis. Ja, Jeg ville hatt noe kilder der.. Hva slags tekst er det? *En artikkel?* Hva slags artikkel er det? *Jeg veit ikke.* Hun ønsker vel å provosere kanskje? Hva er det man gjør da lissom? Er det en debattartikkel, kanskje? L går videre til neste gruppe.

L: da tar vi den siste oppgaven: tolkende lesing. Hva er det denne forfatteren vil?

Hun prøver å skape konflikt. Jojojo. Hun vil kanskje gjøre det litt mer klart angående rettighetene deres. Kanskje hun vil legge ny asfalt på den nye veien? Ja, se på det – helt ukonsentrerte nå. Ikke noe transkribere. Oppfatter det som de ikke reflekterer i det hele tatt. De har ikke forstått teksten.

L: men, hvis dere ser det i sammenheng med overskriften? Hva betydde overskriften igjen? **Elevene bestemmer seg for å google forfatteren, og da ser de at hun er utestengt fra Facebook. De ser at hun har litt sneversynte meninger. Leser høyt: hva betyr rasisme i dag? Hun har litt sterke meninger. Leser en del om Nina Karin Monsen.**

Jeg synes det var en veldig vanskelig tekst å forstå. L: ja, det har du helt rett i.

E: før jeg leste denne teksten, visste ikke jeg hva konkubinaten var, men her står det nøyaktig hva den er? Hva betyr konkubinaten? Henvendt til de andre på gruppa? Men øy dere, vi er ikke ferdig ennå. Vi kan jo tenke oss hva hun vil si? Hva tror du? Jeg føler at hun prøver å si at de homoseksuelle har hatt det litt for godt. Mener du det? Men hun blander jo litt.

Dag 2 – fredag morgon.

L: Ok, da må dere bare høre på meg nå. Da tar dere steg 1 -innholdsbasert lesing. Dere får 5 minutter på lesesteg 1.

E: Nr. 1 er innholdsbasert lesing. Hva sier overskriften?

Den forteller ganske mye om Jacob egentlig. Men det er jo å ha fordommer da, fordi.. jaa.. ja! Han legger alle korta på bordet, på en måte. Ja, okei. Ferdig med det. Hva sier hvert enkelt avsnitt? Det første sier litt om han er, han forteller hva han er nok en gang. Han sier at det er skummelt å komme fram å si nøyaktig hva han er. Prøver å vise hva han kommer fram med, selv om han ikke har turt det tidligere år, kanskje. Også kommer det fram at kanskje folk synes det er rart at han sier dette, på 17. mai. Neste avsnitt? Ja, han er glad i is. Ja, og så sier han at han vil ikke ha tradisjonell 17.mai tale han vil ha sin tale bort fra det tradisjonelle og han vil ikke snakke om at han er glad i is. Han vil heller snakke om (Innholdsbasert lesing – medhårs lesing? Virker som disse gutta forstår denne teksten, i hvert fall). Om noe mer seriøst, som han brenner for. Ja! Han vil snakke om noe annet. Ja. Noen synes sikker det er upassende. Ja, og det han vil snakke om da er raushet, medmenneskelighet og åpenhet. Ja. Yes. Også trekker han frem igjen at han er en feminist også går han innpå å fortelle at for 102 år siden, så fikk ikke kvinner lov til å stemme og det er jo sant. Det er veldig dumt, men det er jo ikke sånn nå lenger, ikke sant? Hvordan feminismen står i dag da, .. at den blir latterliggjort på det viset. For vi har jo likestilling, tenker mange sier han og han har jo rett. Vi har jo likestilling.. så... forteller han at det kanskje er rart at han er gutt men fremdeles ser på seg selv som feminist. Og som gutt kan han senke skuldrene, men han forteller egentlig ikke hvorfor han kan senke skuldrene og ikke en jente kan senke skuldrene. Neeei, det er sikkert fordi han er gutt da og en jente er en jente. Han kommer jo fram... blir avbrutt. Men han forteller ikke et sted hvorfor det ikke er likestilling.. blir avbrutt. Jo det kommer jo fram her. Hvor da? At han kan senke skuldrene fordi han trenger ikke å være tøff, kontrollerende. Ehh. Men trenger jenter det da? Nei, .. andre eleven fortsetter... psykisk sterk og ikke minst feilfri. Til en viss grad mer enn gutter. Men til viss grad så er det nesten ikke noe kroppspress på jenter i forhold til menn. Er du helt på bærtur, eller? Det er jo ikke det, hvem typer er det som sier at vi skal ha en sånn type jente? Hahaha, det er jævlig mange! Hvem gutt, nei jenter er det som sier at vi skal ha en sånn type gutt? Veldig mange! Du (smiler). Det er jo kroppspress på gutter også, ja, men det er mest for jenter da. Krava til mumler... Si krava dine til .. så skal vi si om det er kresent. Jeg er kresent som faen ikke sant. Hvordan tror du jenta tar opp det? At du må være perfekt, mens gutta bryr seg nesten ikke. Nei.. Guttene bryr seg ikke særlig mye om sin kropp, men de bryr seg mer om jentene. Nei, men jentene bryr seg om guttenes

kropp? De gjør det ikke! Det er ikke mange jenter, kanskje noen ganske få. Altså – hvem er det som bryr seg mest? Jentene eller guttene? L: Stopp. E: fortsetter diskusjonen lavmælt. Men guttene bryr seg ikke om jentene bryr seg. . nei, jeg mener jenter bryr seg mer om det andre jenter mener. L: Da tar vi en felles oppsummering. Da vil jeg gjerne høre – hva sier overskriften. Felles oppsummering. Mmm.. takk. Dere rekker ikke å si hva hvert avsnitt sier men kan dere oppsummere på et vis? Kan dere hva det handler om? si hva det inneholder? E: At han er feminist er hans politiske ståsted og at han er ateist er trosretningen hans og at han er homofil er hans seksuelle legning. Så han gjør jo rede for det allerede i overskriften også tar han opp de tre ulike temaene i teksten da. Og hvorfor han vil snakke om det i en 17.mai tale kontra det som mange før han har snakket om da. Det er et litt annerledes tema og fokus. L: Ja, takk. Da skal vi over på steg 2: retorisk lesing. Her kan dere få litt mer tid. Her skal dere finne ut hvilke virkemidler tekstskaperen bruker for å skape mening og for å få fram budskapet sitt. Du skal da bruke analyseredskaper fra retorisk analyse. 1. Finn ut om teksten hovedsakelig appellerer til etos, patos eller logos finn eks fra teksten også angi hvilken funksjon eller effekt dette virkemidlet har på måten han argumenterer på for å få fra budskapet og konteksten. Ok, den får dere 10 minutter på. Nå må dere være litt effektive, velg ut noen avsnitt i teksten dere ser nærmere på.

E: Patos eller? Skal vi si patos? Det er følelser, ja han prøver jo å påvirke følelsene til det norske folket. **Altså, alle de som.. på en måte.. de tre temaene her er kontroversielle.** Ja, det er veldig følsomme temaer han appellerer sterkt til patos i denne 17.mai talen her. Jepp, flatters. ( begrunne? Hvor i teksten kan man finne det? Min refleksjon). Vi må trekke ut setninger for å begrunne det. Ja, jeg vil si det er den setningen han snakker om moren og faren jeg. Når de velger heller å gråte enn å mase? (Uklart hva han sier her) . Ja, det er jævlig bra. Men hvor er den da? Mot slutten egentlig? Ja, for homofili var det siste temaet. Eh.. der: « Det finnes fortsatt foreldre som begynner å gråte når sønnen eller datteren kommer ut av skapet i stedet for å omfavne eller elske og støtte». Ferdig snakka. Ja, der ja. Da tar vi den. Det går veldig på patos. Flatters! Da tar vi den! Da var den gjort. Hva er neste? Hvilke språkvalg eller bildebruk bruker han ? «en glad 17. mai gutt» er jo et bra bilde. Ja, det ser bra ut. Hva sa du nå. Fette- glad? Yes. Tror du det er tilfeldig med det bilde der? Han tar jo selfie med toget da! Han tar selfie og han tar jo selfie om hvordan det var å holde tale da (?) Han smiler fordi han fikk holde en tale om det han brant for, brenner for. Ja, det tror jeg også. Han fikk viljen sin. Nei, språket han bruker det er jo, det er jo ikke sånn spesielt formelt eller spesielt hverdagslig. Det er vel egentlig litt sånn casual, men ikke for casual. Hæ? Hva da? Det er? Det er sånn

casual- språk lissom. Det er jævlig casual, men det er ikke for casual lissom. Nei, det er ikke sånn at han banner i den for eksempel. Nei, neei .. (de andre på gruppa er enig). Det er litt mer chill. Nei, han prøver jo selvfølgelig om å få folk til å tenke da. Ja. L: kommer bort til gruppa. Er dere ferdig? – ja. Hva synes dere om denne teksten i forhold til den i går? – den er jo litt lettere da, og ja, innholdet er jo veldig annerledes. Fordi han forteller fra sin egen erfaring, mens forrige tekst var fra et annet perspektiv. Så.. ja. Det her er tale, det andre var jo lissom en slags argumenterende tekst. Det er ganske ... L: Vet dere hvem han Jacob er eller? - han gikk på ungdomsskolen min. Også var det sånn like før jeg begynte, hadde han reist seg opp i klasserommet og sagt at han var homofil. Det var en sånn stor greie. Det var en kompis av storebroren min. L: går det bra? – ja, jeg er bare sliten.

L: ok, da stopper vi. Blir dere helt stille. Finn ut om teksten hovedsakelig appellerer til etos, patos, eller logos. E: snakker lavmælt til hverandre: det er jo faktisk litt av hvert da. Det er ikke litt av hvert. Jo, det er ..

L: ok. Vi satte en stor finger på patos. L: ja, skal vi se? - Har dere noen eksempler fra teksten? Hadde vi ikke det da? Si at det er flere. L: konteksten? – Ja, du lurte på hva slags effekt teksten har på publikum? L: Ja. E: Ja, det finnes en tekst som går sånn: Det finnes fortsatt foreldre som begynner å gråte når sønnen eller dattera kommer ut av skapet, istedenfor å omfavne eller elske og støtte. Da på en måte setter det absolutt alle foreldre inn i et eget perspektiv for å se hvordan det hadde vært hvis barna til de kom ut for dem da. Så det på en måte setter de alle i et eget lys. Og for dem så må de tenke seg godt om for hvordan de hadde reagert. L: Ja, hvordan er konteksten her? Har det noe å si for hvordan budskapet blir mottatt? - Konteksten? Nei...L: det er jo en 17. mai tale.. L: ja, takk. Det er mye å si om det her, men vi må bare gå videre. Nå er det steg 3, kritisk lesing. Nå skal dere finne ut av hvem forfatteren har, hva slags maktposisjon han/hun har. Sjanger. L går igjennom spørsmålene tilknyttet steg 3. Det får dere også 10 minutter på . – den er vel lagd 21. mai. 2015. Da var vel talen 17.mai 2015 da. Er det så lenge siden han snakka? Er det det? Han var vel ca. 19. Han gikk ikke i klassen, han gikk i 10, når kompisene gikk i 8. Visste du at Siv Jensen ville ha tilbake vinflaskene... til ..

Skal vi si det sånn da? Her står det Jacob Semb.. Homofile.. Nå er de slitne.. Fordi Semb er jo sånn.. det er litt av. Det sa vi.. det er jo trykket.. Aftenposten.. Hva slags sjanger er det? Det er en tale. Greit, skal vi si det sånn? Er det ikke en politisk tale eller aktør? Hvordan skal jeg vite om han er politisk aktiv eller interessert? Jeg sier jo bare at han har lyst å fortelle det han har hatt på hjerte en stund. Han er egentlig ateist. Da tror du ikke på noe. Han tror på



menneske. Akkurat som rennessanse. Nei, han er ikke humanist. Hva er forskjellen på ateist og humanist da? Ateist da tror du ikke på noe, da er du lissom. Tror du ikke på menneskeheten heller da? For humanist er jo at man tror menneskeheten. Ateist betyr at du ikke bryr deg om noe slags religion. Da gir du blanke søren i alt. Ja, men humanist. Hvis du tror på mennesket da er du humanist. Så han tror ikke på mennesket heller? Ring han! Han er i familien – ring han. Hahaha. Nei, jeg vet ikke. Men tror dere at han er en politisk aktør? Det tror jeg, kanskje. Det tror jeg også. Fordi han er politisk engasjert. For han vi kjempe for rettighetene til feminister og sånne som han. De er homofile. De er ikke sånne som han (i rettesetter medeleven). Sånne som oss, bare med en annen seksuell legning. Men hva skulle jeg si.. er han troverdig? Han bare forteller at vi trenger det, uten å ha noe grunn til at vi trenger det. Han kommer ikke med noen grunn til at det er feminisme da. Nei, grunn til at vi trenger det. Nei, han kommer ikke med noen kilder her. Nei. Han bare forteller at vi trenger det, uten å ha noen grunn til at vi trenger det. Han prøver jo bare å påvirke følelsene våre da.. ja, jeg synes han er litt troverdig da... selv om han appellerer mest til følelser så har han jo, han kommer jo med fakta til de tre tingene han prater om da. Hva er det han sikter til med feminisme? Hva han sikter til? Hva er det han .. hva for noe fakta er det han drar inn her da? Åh ja, han sier at vi liksom har likestilling i Norge, men vi har jo ikke 100% likestilling i Norge. Hvordan har vi ikke det? For at kvinner får mindre betalt? De får jo ikke det. Han tror at kvinner får dårligere betalt. Ikke for samme jobb. Det er fordi de jobber mindre, i så fall. Nei. Jooo! Damer jobber jo ikke mindre enn menn. Generelt? De jobber likt. Det er ikke sånn at arbeidsgiveren sier at «du kan jobbe 7 timer, mens mannen din må jobbe 7,5. Hvis du starter et firma ansetter du bare kvinner da? For du trenger tydeligvis å betale dem mindre. Hva sier dere nå.. Nei.. jeg er jo ikke for det. Jeg sier at det er ikke noe forskjellsbehandling på lønn. Se på det sånn da. Hvis du .. jenter funker best på sånn kundebehandling og ... du, det er seriøst en hel myte – det er jo ikke sånn at de får betalt dårligere for samme jobben. Jo! Nei, de gjør det! Jo! Nei. Kan du vise? Finn et sted hvor det faktisk er fakta for det. Det skal jeg bevise. Det skal jeg finne faktisk. Det er faktisk ingenting som går på det. Fordi det har med utdanning, overtidsbetalt og hvor mye hver. Hva slags .. Får politidamer akkurat lik lønn som politimenn får? Han sier jo i talen at vi har likestilling, men ikke 100 %. Så du motsier Jacob da? Hvis jeg sier at ...

L: Da tar vi en kjapp gjennomgang.

Hva slags sjanger er dette? Teksten er basert på en tale da. Den er skrevet ned fra 17. mai tale her i Tønsberg.

L: Tilhører teksten en institusjonell eller politisk aktør?

Institusjonell – for han er jo ikke politisk. Annen elev – hvordan vet du det? Det kan hende han jobber i AP? Hahaha.. Men var det ikke noen av dere som sjekka FB- profilen hans. Ok Da går vi på neste. Er teksten troverdig? Tror du på det han sier?

Hva slags holdninger og verdisyn har han? Taleholderen snakker jo om menneskeverd og likeverd og da drar han fram dette i de hovedtemaene – både likestilling når han snakker om feminisme og at det vi skal akseptere alle trosretninger når han forteller at han er ateist, og at vi skal akseptere seksuelle legninger når han er homofil. Takk da tar dere.. ja, den siste. Eller vi kan bare oppsummere den her sammen, basert på det dere har lest nå. Hva oppfatter du at forfatteren vil ha sagt? Hva er det han vil med denne talen?

Hva svarte dere? – nei , nå gikk jeg bare videre til den tolkende lesingen jeg. Hva er det han vil oppnå? – ehh, oppmerksomhet rundt disse temaene. For han føler at det ikke er lagt noe oppmerksomhet etter de temaene. Det er kanskje så simpelt. - Er det noen som vil si noe mer? Eh, ja. Likestilling. – ok. Takk. L informerer om at det snart er pause og minner elevene på at de må huske på innholdet i de tekstene de nettopp har lest, for det danner grunnlaget for skriveoppgaven. Mens hun informerer om dette har en på gruppa googlet lønnsforskjeller – de snakker om dette, og får ikke med seg det læreren har sagt om at tekstene danner grunnlaget for skriveoppgaven.

## Gruppe 2

L: ok, da gjør vi det sånn at dere som har møtt opp til tida her, får kake først. Vi har en halvtime igjen. Dere klarer å holde fokus? -Ja. Nå skal jeg lese en ny tekst også gjør dere på samme måte som de andre gangene, ok? – ja. Finn fram teksten: Fri-leder.. Da leser jeg. Nå må dere være stille. Ny tekst.

E: Hva sier overskriften da? Den sier Fri-leder anmeldte drapstrusler, men politiet henla saken. Riktig, riktig. Da var det sagt. Hva sier hvert enkelt avsnitt? Nei, de sier jo hvordan hun opplever det da, og hvordan det var med den saken som hun anmeldte. Sendte drapstrusler på hennes legning. Og det er veldig skummelt at denne personen ikke ble straffet på noen som helst måte. Ja. Da er vi enige om det. Også er det neste... Hva er meningsinnholdet i hvert enkelt avsnitt? Det er jo det at hun mener at det er urettferdig og dårlig gjort. Men drapstrussel, er en drapstrussel. Det burde jo bli straffa på en eller annen slags måte. Den burde ikke bli henlagt som..eeeh.. Han trua nettopp hu med livet, hennes. Så

hvordan kan han gå fritt etter å ha gjort det? Rart det da. Han går jo fri...for.. Det er jo noe helt feil fra politiets side i denne saken. Han går jo på en måte... han får jo ikke noe samfunnstjeneste heller da. Han er jo under 18 år da. Nei, så han kan ikke bli straffa med fengsel. Men han kunne fått litt samfunnstjeneste. Det synes jeg. Det synes jeg også. Tidsramme? Leser.. Skal vi gå videre.. L: vi stopper her nå. Og nå kan dere gå rett til steg 2, retorisk lesing.

E: Logos? Skal vi si at det er logos eller? De legger jo fram bevismateriale? Det er jo en drapstrussel? Hva er det du snakker om? Det er jo ikke patos her? De skaper jo en frykt av saker som ikke blir gjort noen ting med. Vel. Også logos hvordan en person kan (uklart hva han sier). Ja, jeg sa ikke imot logos. Ok, da er det begge da! Jaa. Men dere klikker jo helt. Det er fordi det.. En kan jo ikke si at ikke appellerer til patos, det er jo akkurat det det gjør her. Litt til patos, men mest på logos. Fordi det er logikk at drapstrussel.... Teksten hadde ikke vært det samme uten patos. Hvis en person hadde sett på saken uten at hun her hadde fortalt det om dette, så hadde folk blitt redde. Det er det som gjør teksten .... Til det den er, at hun blir ... det hadde jo skremt folk å høre om dette kan skje uten at folk blir straffa. Det hadde jo skremt homofile. Ja, nettopp! Uten at hun appellerte til følelsene til.. blir avbrutt... Hva er det du prøver å komme frem til? Jeg prøver å si at logos er det viktigste ... hør, her da! Dere sier ja, men også patos. Det appellerer også til det å skape frykt i og med at drapstrusler ikke er. Vi er enig her, på gruppe 1. Over og ut. Hahaha. Hva skal vi si? Vi må gå videre. Finn eksempler fra teksten. Eemm... Screenshot, det er bevismateriale. Det er fakta. Viser helt klart at denne personen truet henne på livet på grunn av hennes seksualitet. Mmm.. logos. Patos er det at hun skrev: «Jeg er usikker på om jeg ønsker alle andre at de skal anmelde. Hun forteller at staten ikke har bra nok system til å straffe den skyldige. At de har litt for dårlig kommunikasjon eller system da, på en måte. Språkvalg og bilder og virkemidler? Hva var det du sa? Jeg sa at det var uakseptabelt å sende sånn melding. Språkbruken er ganske formell. Ja, men det er jo en ganske formell sak. Ja, og så siden det er mest logos, passer det med å bruke det slikt språk. Presist og det er også litt quotes. «Jeg er usikker på om jeg ønsker folk i samme situasjon å anmelde». Ja, ok. Bra jobba Even. Budskapet? Det er jo at dette er uakseptabelt, ja, og at politiet ikke tar drapstrusler alvorlig nok. Ja, det er vel egentlig det. Konteksten? Altså det har vært en drapstrussel og det ble ikke noe straff eller noe som ble gjort. Uakseptabelt. Sånn da var vi ferdig med den. Saken ble henlagt. Vi kan ta lesesteg nr. 3 her, kritisk lesing. Det er litt gøy. L: vi stopper nå. Skal bare si en ting – på en eksamen da, neste år, kan det hende dere får tre tekster dere må øve på. Så det er trening.

Gjennomgår teksten i plenum. Hæ? Det må vel uakseptabelt å komme med drapstrusler selv om du er mindreårig? Altså burde jo få.. si, samfunnstjeneste.. men hun angrep kanskje en mindreårig. Altså hun var redd for livet?! -jeg tviler på at hun var redd for livet for en 13-15 åring som sender en melding om at han skal drepe deg. – ser du ansiktet? Det er frykt for livet. L: oook.. vi stopper her. Hva kunne dere ...nå er dere dere sjøl igjen. Ler. Hva synes dere teksten appellerer mest til ? Vi fant ut at teksten appellerer mest til etos fordi den bruker mye tid på hvordan ... uklart hva han sier. L: mmm.. og hva har det å si for teksten? Hvilken funksjon. Altså vi tok logos og patos. Nå skal vi stoppe refleksjonen. Jammen, teksten sier jo at de har hatt gutten på avhør... Overskriften skulle vært at Fri-leder avhørte 12 åring. L: var han 12 år? Nei, det står det ikke. L: husker dere den rasismeparagrafen vi gjennomgikk i forrige uke? Nei, den har jeg glemt. Da må vi gå gjennom denne neste gang.

# Gruppe 3

Skam-episoden vises i denne fila.

L: husker dere hva vi holdt på med forrige uke? Da holdt vi på med ytringsfrihet – hvordan det kom fra og hvordan det er nå. Husker dere også rasismeparagrafen? Tekstene dere skal lese handler om homofili. Først er det sånn kort intro video også skal vi snakke litt om det etterpå, også skal jeg lese en tekst høyt og den skal jeg lese fire ganger. Når jeg har lest en gang skal dere svare på disse spørsmåla. Og det er kun muntlig. Det henger også sammen med den store skriveoppgaven dere skal få. Så alt dette vi gjør i dag, er relevant. Dere, i dag må dere være stille og rolig, ellers blir jeg stående og rope og det kan jeg ikke. Det er mye jeg skal gå gjennom. Vi må greie å skille gruppene her, så det er viktig at dere snakker vanlig.

L: Hvis alle ser på lesemodellen til Swärd først. Hun gjennomgår modellen. Dere kan skrive noen notater. Også tar vi en oppsummering etterpå. Dere kan gjerne gjøre noen notater. Steg to da er retorisk lesing. Så leser jeg en gang til . Det er kritisk lesing. Vet dere hva en instiusjonell rolle? Det betyr at man har en større posisjon.. L spør om de kan forskjell på en privat eller institusjonell rolle, men forklarer kanskje ikke godt nok?

L får låne en PC av en elev, det tar litt tid før hun får koblet seg på og elevene snakker og tuller litt. L spør om de har sett Skam. Elevene sier nei. Noen sier «litt». L: husker dere sesong 3? Nei. Den må dere se. Nå skal vi se denne også skal vi nærlese denne. I sesong tre, skjer det noe viktig. Dere skal er det en spesiell episode dere skal få se nå. Og jeg vil at dere skal merke dere: Hva er det som skjer? Det er denne vi starter med før vi begynner å lese.

(55.18) Isak og Even

*Skam-videoen:*

Husker dere hvem disse gutta er? Isak og Even. Even er jo ganske tydelig på hvem han er da. Men Isak? Ja, dere får se.

*Du, jeg har med en liten premie til deg siden du har betalt husleia i tide. Du får lov å velge en hånd. Ta venstre. Oj! Luftrenser ja! Haha. Ja, det er sånn lavendelduft, jeg tenkte du kunne ha på rommet ditt. I tilfelle du får mer besøk av han Even, eller hva han het. Eskil? Jeg kan jo si det atte... det er på en måte en greie mellom even og meg. Vi holder på . Er det sant? Du,*

*det er dritkult, Isak. Du, det er jo helt fantastisk. Det er ikke oppskrytt. Isak, første gang jeg traff deg satt du alene på en gay-bar til kl. 0200 på natta. Jeg visste ikke*

*Jeg er ikke sånn homo-homo da. Ok, åssen da? Nei, sånn som deg? Ok, hvordan er det jeg er? Du skjønner hva jeg mener – du*

*Jeg respekterer at du tar den homopakka helt ut, men jeg er ikke sånn. Jeg prøver bare å være meg selv. Det virker som alle forbinder at homofile er sånn da, og jeg er ikke sånn da. Jeg kommer ikke til å gå i gaypride. Ok, jeg må fortelle deg en ting om de som har gått i gaypride. De er blitt utsatt for hets, og blitt banket opp, og det*

*Akkurat det Isak, krever mot på et helt annet nivå enn de fleste annet krever.*

*Før du har turt å stå opp for den du er, så synes jeg du ikke skal heve deg over de som går i gaypride. Jeg mente ikke å heve meg over det. Jo, det gjorde du.*

Introvideo: – Nå vil jeg gjerne høre med dere, hva er det dere tenker om det som skjedde i denne scenen her? Husk å rekke opp handa?

Even har funnet ut at han har følelser for en gutt, og han vil skjule at han er homofil, og han synes det er forbundet med mye negativt. Han krenker jo han Eskil litt da. (uklart hva som blir sagt). Hva tenker dere om det dere har sett her? Hva tenker dere om det som blir vist her? Jeg tror han blir litt sur. Ja, hvorfor tror du han ble litt sur? Fordi Isak fornærma han. Ja, fornærma eller krenka.. mmm.. Hva tenker dere da? Han ville hevde seg.. Uklart hva som blir sagt. Du trekker fram stereotypi. Vet dere hva som er forskjell på stereotypi og fordom? (uklart hva som blir sagt). Er det noe forskjeller når det gjelder.. eh? Er stereotypier og fordommer negativt eller positivt lada?- det er jo som regel negativt da. Jeg tenker at stereotypi er litt mer reelt da, med tanke på ... uklart. Mens fordom kan være å tro noe om noe en ikke veit så mye om. At man bare kan stå på utsida og tenke om en gruppe at en har sine egne meninger uten å vite noe spesielt om det. Men man bare veldig lett danner seg et bilde fra noe som... uklart. Det kommer jo en del fra medier, men da kommer det ikke så mye negativt. Det kan ofte være skremmende for mange. Det blir nesten sånn at man dømmer et menneske på forhånd. L: og da kan man dømme en hel gruppe. Man dømmer dem uten å vite noe om dem.: Det Eskil prøver å få fram – at de Isak kaller for «homo-homo» er de menneskene som har kjempa fram at homofili skal bli akseptert. Samtidig nekta ikke Eskil for

at den homo-homo greia var sånn han Isak forklarte da. Han bare sa at ok, hvis du sier det sånn så burde du også vite at de har gjort det og det for at de kan leve som de gjør. Så..

L: kan vi si noe om virkemidler? For vi ser jo det at Isak blir veldig satt ut. Hva er det Eskil gjør som får Isak til å tenke seg litt om? – nei, det veit jeg ikke. Han overtaler han på en måte. Ved å fortelle om de som kjempa og ble banket opp og drept, for retten å være seg selv. At de faktisk er mer redd for å være seg selv, enn å dø. Og det får Isak til å tenke seg om. Han spiller på følelsene til Isak, fordi han snakker om folk som har dødd og kjempa for retten til å være seg selv. Med en gang Isak prøver å si noe da, så har Eskil bedre argumenter enn han sjøl.

L: Fint – da tenker jeg at vi skal forlate dette og begynne å lese den første teksten.

### Opptaket fortsetter – gruppe 3 – tekstsamtaler

L: dere kan ta fram teksten «Homosentimentalitet» - for bibel og bekjennelse. Jeg skal lese den teksten høyt. Nå når jeg leser må dere være stille. Det er kjempeviktig. Denne teksten er skrevet av NK Monsen. Redaktør Mellingen skriver at han er glad for at Bekkevold og KrF .. istedenfor dogmer og han er glad for at homoseksuelle kan vies i kirken.

L: ferdig å lese teksten høyt. Gir instruksjer for hvordan de skal begynne med det første avsnittet.

E: Hvilke av disse er overskriften da? Ja, det er homosentimentalitet som er overskriften på dette innlegget her. Hva tror dere om det? Ja, det sier noe om hva du får høre om i teksten da. innholdet i teksten egentlig da. Ja, også det klare budskapet i teksten er homofilt ekteskap da, og hvordan det blir akseptert både fra vielsen til kirken og til aksept i samfunnet da. Ja også med det at lespene og så sånn skulle ha barn da, ja det skulle gå igjennom en graviditet uten at faren blir far på noen annen måte. Mmm. At han ikke fikk noe ansvar for barnet egentlig da. Mm. At det nesten var som en donor. Ja, egentlig at han ikke hadde noe mer tilknytting til barnet selv om det var hans blod da. Det er egentlig hans kjøtt og blod også da, men. Men skal vi gå inn å si på hvert enkelt avsnitt?

I det første avsnittet føler jeg at tekstforfatteren NK Monsen resiterer utsagnet til .. hvis vi ser på første side av redaktør Ove Mellingen som har skrevet et innlegg i Telemarksavisen, som mener at han er glad for at KrF har akseptert at kjærlighet er viktigere enn dogmer. Hva er dogmer egentlig? Og applauderer at de kan vies i kirken. Dogmer er – eh, jeg vil anta at det er en slags normer en har beholdt. Mhm. Sånn gjør at det ikke er akseptert. Astrid – hva betyr

dogmer? Ja, ser hva dere finner? Ja, i prøvde å tenke det ut, men det er ikke så lett – det er ikke ord du hører hver dag lissom. (Leter opp ordet på internett) Dogmer er et begrep brukt om en tro eller en doktrine som i mange typer trossystemer organisasjoner blir ansett som uautorativ eller som absolutt sannhet. Ja, da er det en slags norm da? Ja, som en godt ivaretatt norm, sånn som at det ikke er akseptert at homofile kan vies i kirken (JAAAA – de er flinke!!) da, ofte. Mhm. Eh, så det var utsagnet hans i Telemarksavisen og da NK Monsen kommet å kritisert det han mente når han brukte ordet dogmer da. Og at ja, vi snakker om homoekteskap i kirken da og vielsen sånn atte.. og ja, blander inn sentimentaliteten i det da. Atte han setter, ja at han plutselig setter kjærligheten over dogmene. Også kritiserer hun også andre ting. Hun setter jo spørsmål ved: «hva appluderer Melling»? også atte, ja også sier hun noe om Krf også at de ikke bare er sentimentale når det gjelder homoseksuelle, men de har blitt et pro kjærlighetsparti, at de er for kjærligheten da. Og aktivt støtter kjærligheten for utro, skilte og samboere (tar de ikke at hun er ironisk her? Kan det være fordi teksten ikke er kontekstualisert?) Som tidligere ikke har blitt akseptert – det får vi vite senere i teksten atte, ikke alle prester, da for 30 år sida ville vie noen som hadde vært utro og skilt før da. Eller skulle gifte seg.. (uklart). Det er ikke så mange år sida prester begynte å godta at homoseksuelle skulle gifte seg i kirken heller. De fleste har jo bare vært samboere eller noe sånt da. Eller gifta seg borgelig istedenfor. Ja.

Avnsitt nr. 2: Hvilken informasjon får vi ut av det? (de leser) ja, her går de dypere inn på temaet. Ja, utdypa mer litt om det hun mente om ekteskap og bigami. Ja, det er jo spennende – eh, hvor leste du det? Eh. Der. Ja, der står det bigami, ja. Eh. Bigami er vel – er ikke det flere koner da? Ja, det er ekteskap hvor du kan vie flere sammen – mhm, for det er flere land det er lov, for eksempel i Dubai der er det jo lov å ha så mange koner du har lyst til, egentlig. Ja, for det sier hun jo etterpå da. Når hun drar fram muslimske trosretningen og kulturen inn for Islam... (leser) Skal Bekkevold og KrF nå juble for muslimske menn som skal skaffe seg kone nr. 4 eller kaller en ikke dette for kjærlighet? For homoseksualitet har jo blitt mer akseptert. Men mener hun da at bigami også skal bli det da? (Spennende! Her reflekterer de godt!) For det er jo en ganske stor endring, hvis vi skulle fått det til da. Ja, da kan vi lissom du for eksempel ha to -tre koner hvis du vil da. Ja, da kan du ha flere koner samtidig. Det er det som ikke blir ..

Også er det avsnitt nr. 4: Ja, her er det mer snakk om skilsmisse da. Brudd og sånt ja. Også bonusbarn og bonusforeldre. Ja, det er mer snakk om problematikken i atte, hvis foreldrene da skiller seg og evt får nye partnere og hver sitt vil det da bli bonusbarn og bonusbestforeldre og



alt mulig. Så det er noen som skal slite med det da og ikke vite helt hvor de skal plassere de nye foreldrene som tar over rollen til de gamle. Du har kanskje, eller du bor kanskje hos moren og faren din deltid, kanskje 50/50, eller en annen fordeling da. Og da vil det kanskje bli vanskelig å ha en annen mor når du er hjemme hos far da og en annen far når du er hjemme hos mor. Det er veldig vanskelig å forholde seg til kanskje da. Ja. Hvis du ikke har. Ja, for eksempel hvis du ikke liker den nye stemora di så godt da, da blir det vanskelig å... Ja, hvis du ikke får et godt forhold til foreldrene dine blir det veldig vanskelig å bo sånn 50/50. Jeg har en kompis som har skilte foreldre, og der har mora fått seg ny type. Han bor jo bare hos faren sin nå, for han har ikke noe forhold til nye stefaren. Ja. Så mora synes det er veldig trist. Mhm.

Også nr. 5 der kommer hun inn på prestene og hva de synes da. For, ja. For nå har det blitt kunngjort for prestene flere ganger og blitt en sånn utspørring om de synes det er greit eller ikke. Ja, og de har lyst til å, eller selv lyst da, til å vie homoseksuelle. Mhm. Og noen har sikkert allerede gjort det, står det her da. Det er jo garantert at noen har homoseksuelle vielser .. uklart...for homoseksuelle par. Også står det her at homoseksuelle par bryter oftere ut av forholdet enn heteroseksuelle, særlig etter at de har skaffet seg barn også. Det er jo kanskje det prestene ser også at det er et grunnlag for at de ikke vil vie et homoseksuelt par hvis ekteskapet ikke betyr like mye da, når det er flere som bryter ut av det igjen. For de veit liksom, de har vært borti dette før at ofte så bryter de ut av forholdet liksom. Mhm. Selv om de har fått seg barn og sånn.

Neste avsnitt blir nr. 6. Mellingen han trekker fram forbudet mot mannlig omgang, og onani med eget kjønn som blir opphevet i 1972 eh. Nå går vi langt tilbake når det er snakk om lover da. Eh. Som faktisk ble sagt om homoseksualitet og en trenger ikke gå lenger tilbake enn noe noen eksempler på 1800- tallet.

L: Da, stopp. Jeg veit at dere kanskje ikke kom igjennom hele, men sånn blir det når vi har litt knapt med tid. Jeg vil gjerne bare høre hva dere tenker.

L: Hva sier overskriften?

Overskriften appellerer veldig bra til teksten da og innholdet i teksten. Det er jo det forholdet vi har til homoseksualitet og vielse for homoseksuelle da. Det passer jo teksten bra, men den gir deg kanskje en sånn liten peker da, så du kan begynne å tenke litt i hvilke baner teksten skal diskutere og grave i. L: mmm.. fint.

Hva svarte dere på, «hva sier hvert enkelt avsnitt?»

Ja, vi svarte mye da, vi gikk gjennom seks avsnitt. Men det som går igjen i alle avsnittene er jo at jeg føler at tekstforfatteren prøver å angripe eller kritisere Ove Mellingen da, som har hatt et innlegg i TA og prøver å motbevise hans argumenter ganske sterkt. Og da med motbevis igjen da. Og det er enda flere eksempler med homoseksualitet og politiske fakta der da. Hun drar også inn KrF og deres nye ståsted med at de er veldig åpne for all kjærlighet da. At de har blitt mer pro-kjærlighet som hun sier. Også kommer hun med et spørsmål om bigami om at vi har avskaffa det og det er forbudt at lissom KrF jubler for muslimske menn som skaffer seg kone nr. 4 og da stiller hun spørsmål ved at det skal bli lov og om KrF mener det? Om de skal få lov til å gifte seg med 2-3 koner istedenfor å bare være to partnere. L: Ja.

L: Nå vil jeg at vi går rett på steg 2: retorisk lesing. Jeg trenger ikke lese teksten en gang til. Hun forklarer gangen i retorisk lesing.

E: husker du hva etos, patos og logos er? Ja, vi kan jo gjennomgå det først da. Etos, logos og patos er.. Logos appellerer til det som er logisk og logisk tenkning i teksten. Patos har med kunnskap å gjøre, man legger ofte fram mye fakta for overbevise og etos er følelser, eller ikke følelser, men mer etikk. Etos – etikk. Det er mer sånn hva som er etisk riktig. Tenk hvis du lager deg en problemstilling – hva er det som er etisk riktig å gjøre da. Så kan vi se hva teksten fører til da. Jeg føler det er veldig mye fakta hun legger fram. Ja hun trekker fram mange eksempler på hvordan det var før og sånt. Hun drar fram mange årstall når lover ble innført og hva som har vært praktisert i den norske kirken og ... hun er veldig på det patos-virkemidlet. Hun appellerer ikke så mye til følelsene egentlig, nei det er mer logos. Ja., litt logos også. Når hun kommer med argumentene som er veldig faktafylte så kommer det spørsmålene til slutt: Vil de fremdeles juble for kjærligheten? Det er tankevekkeren da, og ja, da tenker vi litt på logikken igjen da. Så jeg vil si at teksten går mest i patos og logos. Sånn som her da, på slutten av det avsnittet her om bigami da: Det er forbudt og det er fremdeles skal Bekkevold juble for muslimske menn som skaffer seg kone nr. 4 eller kaller de ikke det for kjærlighet? Der har du spørsmål der også. Ja. Det virker jo litt alt da. Ja, hun spiller litt på følelsene også og prøver å få dem til å spille .. fordi det er patos. Ja, det er ganske mange retoriske virkemidler hun bruker da. Men for det meste vil jeg si at det går i patos og logos. Ja, enig.

Neste spørsmål er finn noen eksempler fra teksten. Det har vi jo allerede gjort litt da. Ta noen eksempler som vi kan begrunne. Vi kan jo finne noen til. Det er et avsnitt her i hvert fall da,

avsnitt 7- 8 eller noe sånt. Ja. Da drar hun fram årstall og lovverk da. «Inntil 1972 (?) da konkubinaten ble endret var det forbudt for et ugift par å leve sammen som mann og kone. Det er ofte veldig mange sånne eksempler hun drar frem da, for å begrunne påstandene hennes som hva vi skal gjøre med ekteskapsloven nå i dag da. Også prøver hun å vise litt sånn hvordan den ekteskapsloven var. For før var det ikke lov å bo sammen uten å gifte seg, men nå kan man jo bo sammen som samboer og utenfor ekteskap og gifte seg som homofil da. Ja, også er det et annet oppi her: «også er det et fåtall unge som blir anmeldt, kjenner til to tenåringsgutter som fikk dødsstraff for å ha brukt dyr da. Der viser hun til at flere kan bli jo,... ja... Melling trekker fram forbudet mot ... leser hele avsnitt. Sodomi er? Jeg kan dobbeltsjekke med kildene, men jeg tror det er en form for gruppevoldtekt. Å ja. «Sodomi er et begrep som har sin opprinnelse i kirkelatin. Begrepet brukes blant annet i religiøs litterær kontekst og forskjellige definisjoner». Jeg vil bare vite hva ordet betyr jeg, jeg driter jo i hva historien sier. Eh, skal vi se. Her står det veldig mye informasjon, det er vanskelig å tolke. Sodomi er stort sett et ord som brukes i seksuell omgang med dyr. Åh, ja. Okei. Ja, det handler om seksuell omgang med dyr da. Ok – henvender seg til teksten igjen: så et par gutter ble altså dømt og straffa for sodomi på 1800-tallet, så så tidlig holdt faktisk folk på med å ha seg med dyr da?! Ja, det var vel mer sånn desperat greie da.

L: Ok, vi stopper nå – nå er det straks lunsj.

Vi har også funnet tegn på alle appellformene. Mest patos og logos. For hun snakker mest om lovverk og sånn. Hun er veldig konkret der da.

## Gruppe 3

L: Så går vi videre. Nå velger dere hvilke partier dere vil se på. Steg 3: kritisk lesing. Hva gjør dere hvis dere møter på ord dere ikke forstår? Ja, da slår dere de opp. Går gjennom spørsmålene til steg 3.

E: Da er første spørsmål på steg 3– hvor og når er teksten trykket?

Den er trykket 30.08, 2018. Men hvor, eh, nei det finner jeg ikke noe info om. Det ser ut som den er delt på Facebook. Ja, det er en link til å dele på FB, så da kan man kanskje tro det er en hjemmeside, men jeg tror vi er på «For bibel og bekjennelse» en nettside som heter det eller noe sånt. Det ligger i hvert fall en link her da, ja, jeg tror vi er på en hjemmeside. Ja.

Ok, hva slags sjanger er teksten? Det er vel mest sånn saktekst, egentlig. Ja, det er ikke noe skjønnlitterært her. Det er ingenting som er funnet på da. Nei.. Jeg veit ikke om man kan kalle det en kronikk på en måte, hun tar jo opp ja, oppfatningen til Mellingen da.. avisinnlegget til Mellingen da, og hun legger det meste grunnlaget i da.. Det blir en slags kronikk kan man kanskje kalle det? .. Men det kunne vært en artikkel også da, for hun har jo sine egne meninger også da? Ja, det er veldig sant. Hun forteller jo litt om grunnen både.. hun tar fram små argumenter for hva hun mener da. Ja, det er sant. (Her skjer det refleksjon!, men de går ikke dypere – de har fått beskjed om at de skal svare på alle spørsmålene og det nærmer seg lunsj).

Neste spørsmål: er det en institusjonell eller politisk aktør? Eehh,, jeg synes hun snakker mest på frihånd da, som en politisk aktør, ikke noe institusjonelt da. Hun snakker liksom ikke for noen andre da. Hun snakker ikke for en avis eller noe. Nei, hun snakker ikke på grunnlag av noen – det er vel bare det --- hennes egen mening. Lederen for prosjektet? Ja, hun sa jo forfatteren var en filosof. Å ja, sa hun det? Ja, det er et definisjonsspørsmål da. Men er personen og teksten troverdig? Jeg føler det bare er masse fakta, som legges frem så jeg vil si at det er troverdig da, det hun sier at det i hvertfall ikke er noe informasjon som er feil eller noe sånn da, men om det appellerer til saken om det oppfattes troverdig er en annen sak, da. (JA!! Her reflekterer de fint!) Ja, det er helt sant. Eh.. personen virker ganske troverdig og selvsikker og hun skriver bra og ordentlig. Mhm,, det er ikke noe sånt skrivefeil eller noe sånt. Så det virker som en bra skrevet tekst, i hvertfall. Mhm.. Ja, det er overbevisende argumenter... det er ikke det det står på, så jeg ehh.. synes personen og teksten er troverdig da. Ja, også har hun jo noen kilder også. I hvert fall en kilde i hvert fall, også har ho hun har jo tatt ut noen.. ja, sånn som her da: Jonas Andresen skriver i norsk homoforskning 2001. Da har hun jo tatt et sitat da fra en tekst da, så det viser jo at hun har brukt kilder da. Mhm.. – hun viser til de kildene hun bruke. Ja, det er sant. Også tar hun opp paragrafer fra barneloven og alt sånt. Hun har jo brukt kildene sine riktig. -Ja, det er god kildeføring. Det er sant. – og hun bruker jo argumentet sitt veldig nyttig og praktisk også da, for å få fram det hun mener. - Mhm. Det er ..

Spørsmål 5: Hvem sin sak tjener teksten? – eh...-ehh... Det var litt vanskelig formulert spørsmål. -Ja, skal vi spørre Astrid? -Ja, hun sa at vi kunne hoppe over noe, hvis det var noe vi ikke skjønnte. – Astrid! Eh, det var et spørsmål vi ikke skjønnte helt: «Hvem sin sak tjener teksten?» - som i hvilken favør går teksten? – L: Ja. E: - okei. Ja... Mmm.. Det var ikke så lett å svare på. Kan du definere om hun snakker positivt eller negativt om homofili og homofil

vielse? Ja... eh.. Hun snakker ikke akkurat positivt om det heller da...- nei, det er ganske nøytralt da. Ja.. og ser saken litt fra begge sider. Hun ser både fordeler og ulemper. Eller.. hvorfor det er logisk at det skal bli lov med et homofilt.. eller at homofil vielse skal bli akseptert da.. -Eh, ja, .. og hvorfor det kan føre til noe dårlig på samme tid da, det er ganske nøytralt der. -Ja, for det kommer mer sånn her at bigami - hun spør om det også burde bli lov da? Og tar det som et spørsmål for å sammenlikne da. - Ja, og da har vi sett teksten fra begge sider da. -Ja. Ehh.. Hvilket perspektiv inntar tekstskaperen? Perspektivet? Eh.. det dreier seg jo om den avisartikkelen hun tar utgangspunkt i, men så går hun jo videre inn i teksten - til lovverk og sånn da. -Ja, hun har jo lovverk også har hun noe fra andre aviser, også har hun noe forskning og sånn da, -Ja, hun tar det fra et personlig perspektiv da. Også har hun med den der om Jens Stoltenberg også da. Et utkast fra boka hans og. -Ja, i hvilket avsnitt var det? Eh, det er her - siste: Ja, det er her: «Jens skriver i boken om (uklart hva som blir sagt) om Nina Kristine (?) Friele i 1975 bare det å se et åpent, lesbisk kvinne var eksotisk, jeg ble igjen påminnet metropolo (?) etter at debatten var avsluttet. Jeg hadde det så utrolig gøy. Det var ikke noe skremmend, da noen voksne menn kom, men utover kvelden fikk flere homofile og unge på festen. (Sjekk opp det avsnittet der) I AUF ble stadig flere åpne homofile. I løpet av 1980-tallet skjedde det tre revolusjoner i Oslo. -Mhm... sånn ser vi jo hvilken side hun har tatt også da. Også har jo utdrag fra NDLA også. -Mhm... ja, hva har det med perspektiv å gjøre? Sånn.. - Eh, nei, det er sant det. -Ja... da er vi på siste spørsmålet: Hva slags holdninger og verdisyn har tekstforfatteren? Ja, hva er ditt inntrykk? Jeg synes hennes holdning er ganske nøytral til saken, i og med at hun snakker både for om imot da.. eller snakker om både fordeler og ulemper og at hun skriver om eventuelle konsekvenser som kan komme med eh større aksept for homofil vielse da. -Ja, jeg synes hun er litt mere. . at hun går litt mer mot homofilt ekteskap da, for hun snakker jo det litt ned da om alle de argumentene hun har om homofile. -Ja, hun har jo også mye med at det er mange fordeler med at det skal være lov da. Ja, hun er kanskje nøytral? -Ja, det har vel med verdisynet å gjøre igjen da. Mellom heterofile og homofile og den likestillinga. Eller likeverd er kanskje et bedre ord å bruke. Ja også ser vi jo at hun også har litt fra den eldre generasjonen, så ser vi jo at det er mange derfra som fortsatt har litt fordommer mot homofile ennå. -Mhm.. ja. Men det er også stor forskjell, nå som du tok for deg aldersgruppe da. Det er mange som aksepterer det ganske sterkt og som er homofile selv eventuelt da. Så det... -Ja.. skal ikke dømme noen. Nei, det er jo sånn at en familie da, for eksempel har jeg har en bestefar da, han er jo ikke helt åpen for det, men han har ikke noe imot det heller da. Ja, det er sånn sterke meninger, men de som ikke har så mye meninger om det kanskje er litt mer liberale da. Ja, også er det litt hva du er vokst opp med

også da, for når de vokste opp så var det ikke lov til å være homofil engang. Ja, det er sant. De er jo oppvokst med en annen kultur enn det vi har da. For nå er det jo vanlig å være homofil, og de fleste ungdommer i dag kjenner jo med stor sannsynlighet noen andre som er homofile da. Ehh, men sånn var det ikke før i tida, da var det forbudt og du ble jo nesten skutt hvis du snakka om det. Du ble sett stygt på hvis du snakka om det – ja det var jo fengselstraff for det før. Ja, jeg er ikke helt sikker på når det var.. -1972, var det ikke da, men jeg vet ikke hvilken.. .. goggle. Homofililoven i Norge. ...Nå skal vi sjekke litt kilder. ..Sånn at vi ikke sier noe feil her...

L: Ok. Er dere klare? Det er ganske intenst det dere holder på med nå.. E: Det er bedre enn å skrive faktisk. L: går rundt på oppsummerer på hver gruppe.

L: (Kommer til denne gruppa) -Hvilken sak tjener teksten? Det er litt sånn om det ville se om teksten var litt for eller imot homoseksuell vielse og veie litt fordelene og ulempene med hvilke hvert av de valgene da. Og vi så at tekstforfatteren var ganske nøytral egentlig. Hadde noen argumenter både for og imot, så det ble lissom en vurderingssak om..eh. ja,, det veide mest opp for eller i mot da... L: ja... og da er vi inne på det.. hvilket perspektiv inntar tekstsakeren? Ja, jeg så at hun dreide seg rundt, eller at hun innleda teksten med avisartikkelen som Ove Mellingen har skrevet også videre ut i teksten tok hun perspektivet til ehh.. ulike lovverk da.. for å lage argumenter tilbake til mot det han mente da, i sin avisartikkel L:mhm... takk.

L: Nå kan vi sammenfatte – hva er det denne forfatteren vil? Diskuter i 5 minutter.

E: Hva oppfatter du at forfatteren vil ha sagt? Det svarte vi jo på istad. Begrunn din tolkning til å vise til eksempler i teksten. Det er et utdrag, .. jeg vil fokusere på et avsnitt hvor hun sammenlikner homofile ekteskap med heteroseksuelle og da sier hun at «om homoseksuelle har vært forfulgt og uglesett så har de fleste ugifte, heteroseksuelle med et aktivt seksualliv ikke blitt mindre rammet gjennom århundrene da. Så da sier hun det ikke er like synd på homoseksuelle og at de har hatt det kanskje litt (uklart) med å vie seg til og med i dag da.. for det har også vært et problem blant heteroseksuelle da, bare at de ikke har inngått et giftermål. Det synes jeg er ganske urettferdig egentlig da. For hun sammenlikner det med å være homoseksuell med å gjøre noe som ikke var akseptert da, som om det ikke var akseptert at forhold utenfor ekteskapet før i tiden da, men det er ikke akseptert nå eller hvis du er i et ekteskap å være utro, eh, men det var en ting som gjorde at de ble utstøtt fra hele samfunnet før i tida da.. familien din forlot deg og hvis du fikk barn, ble du ofte fratatt barna ganske

ofte. Og det er jo mye mer ekstremt da å sammenlikne homofile med det, er jo ikke akkurat relevant da, synes jeg. Så da ser hun lissom litt hardt på det med homofili da. Også sammenlikna hun heteroseksuelle som var veldig seksuelle aktive, med homofile? -Nei, heteroseksuelle som er seksuelt aktivt utenfor et ekteskap. At de ikke er gifte eller er gift med en partner da, så ... da går det utover ekteskapet å et erotisk forhold. Så det skal lissom sammenliknes med å være homoseksuell i dag da.. – Jeg kan vel ikke akkurat si meg enig det, akkurat men... At det er en veldig god sammenlikning... Nei, jeg synes egentlig at homoseksuelle har det mye mer tøft da, fordi de blir jo både mobba og flere har jo blitt banka opp og drept, er det noen som har blitt også. De tør jo å vise hva de er, og tørre å stå for det de mener, og at de er homoseksuelle. Jeg synes det at.. Det som var likt med sammenlikningen da var at de har hatt det tøft begge parter, men det også .. å sammenlikne homofilie da, som jeg synes da skal bli akseptert i samfunnet, med noen som ble kraftig utstøtt, for å gjøre noe som faktisk var veldig gæærnt da, asså, hun tar ikke så godt i mot homoseksuelle forhold noen kan ha, med å sammenlikne noen som synder mot samfunnet da.. eh.. før i tiden.. og, ja, var utro og da,... det er det hun sammenlikner homofili med. Det synes ikke jeg noe om i det hele tatt da. En må få lov til å ha en legning uten å bli fortalt at det er feil da. For det er jo i realiteten det hun gjør nå da. Sammenlikner noe med som er feilgjort.. det er jo objektivt det og, men nei det er helt objektivt det å være utro er en vond gjerning da, det er jo galt. Du har lovet å viet deg til en person, også bryter du det da. (Blir avbrutt av læreren, som sier at de skal stoppe).

Læreren kommer bort til denne gruppa, spør: Hva mener dere forfatteren vil ha sagt da?

E: Jeg mener forfatteren har et mer negativt syn på homofili da. Hvis jeg skal ta et eksempel fra teksten, så skriver hun at: «Om homoseksuelle har vært forfulgt og uglesett, så er de fleste ugifte heteroseksuelle med et aktivt seksualliv ikke blitt mindre rammet gjennom årene». Så hun prøver det å sammenlikne de som er homoseksuelle i dag da, men som fortsatt har det tungt, med de som hadde eller foregikk et utroskap utenfor ekteskapet sitt og ble rammet for det gjennom flere århundre da. Og det å sammenlikne det å være homofil i dag med å gjøre noe som var galt da, i .. eh.. i førtiden.. å sammenlikner det med at en blir utstøtt av samfunnet da, på en måte og prøver å lissom unnskyldte det da. At det skal være greit å støte ut homofile akkurat som det var å støte ut de som var utro for noen århundrer siden... L: ja.. takk..

## Gruppe 3

L: har alle tekstene fra i går? E: Ja, vi har våre. Planen er at vi leser gjennom teksten først, og så skal dere jobbe med tekstene på samme måte som i går. Og dere må ikke stresse på at dere skal rekke gjennom alt, for det gjør dere ikke. Gjør bare det dere rekker. Nå skal jeg lese gjennom denne teksten her: «Jeg heter Jacob, jeg er ateist, feminist og homofil». Den er da fra Aftenposten, Si:D. Det er en egen ungdomsspalte. Det er jo et bilde av Jacob S. Aasmundsen. Der er han 19 år, og han er den yngste noensinne som har holdt en tale på 17.mai i Tønsberg. Også står det under her at talen ikke ble like godt mottatt av alle. Nå begynner jeg. Leser teksten. (her kontekstualiserer læreren). Resten av lydfilen går ut på å dele inn gruppene og vente på et par elever.

## Gruppe 3

L: da tar dere steg 1, innholdsbasert lesing. Prøv å oppsummere hvert avsnitt.

E: Skal vi starte med overskriften eller? Ja. Teksten vi nå leser, overskriften på den er « Eg heter Jacob, jeg er ateist, feminist og homofil. Eh. Overskriften er jo starten på 17. mai -talen som Jacob holdt 17. mai 2015, den forteller jo også hva som kommer i teksten. Hele teksten er transkribert hele talen han holdt for hele Tbg. By. Og den talen ble veldig kontorversjell fordi den hadde veldig annet fokus enn det de andre talene før hadde hatt da. Ja, skal vi bare ta et kjapt overblikk om hva den handler om egentlig? -ja, hva sier hvert enkelt avsnitt? Eh, det er mange avsnitt i teksten da, for den er jo sikkert delt opp sånn som han sa talen sin. Eh, men i helhet handler teksten om at tro til seksuell legning og politisk standpunkt når det kommer til likestilling. Han sier jo mye med sine egne meninger også, Hva han mener om ting og hva han mener egentlig om hvordan ting er å .. mhm.. det jeg kan lese ut fra teksten er at Jacob leder av World against prejudice som er en gruppe som er imot fordommer, da. Jeg veit ikke så mye om den gruppen, men de jobber i hvertfall for homofiles rettigheter og sånn da. Gå igjennom overskrifter, avsnitt for avsnitt. Si en kort sammenfatning.. den skal vi ikke gjøre. Er det noe mer vi dra ut av teksten da? Vi kan sikkert gå litt dypere inn på hva.. ja.. det strengt tatt handler om da, for vi tok det jo veldig «røfly» nå. -Ja, skal vi ta et avsnitt da? Så sa han i talen sin at noen tror på Jesus, det gir dem mening, noen tror på Allah og det gir dem mening. Jeg tror på mennesket og det gir meg mening. Da snakket han om sin egen mening, at han



ikke er religiøs, han tror ikke at noe er større enn mennesket selv da. Og han mener med det at vi burde bli et mer mangfoldig samfunn da. Sånn at vi skal akseptere at noen tror på noe annet enn det vi tror da. Og at ikke alle skal tro på det samme for han går jo tilbake til 1. mai 1814 da den evangeliske – lutherske tro ble lovfestet som statsreligion i Norge, og han synes ikke det var helt riktig da. At alle skulle være nødt til å tro på det samme. Det er jo egentlig oppsummert godt i teksten da. Vi kan jo se på noen av de andre temaene også da. Det var jo det som handla om tro, det er jo homofili han følger opp med her da. I talen sin så sier han «Så til det skumleste for mange – at jeg er homofil» Så han har tolka det sånn på at folk han har snakket med da og fått reaksjoner fra at de ikke synes det er noe positivt at han er homofil da, at det har vært litt fremmed og at mange har hatt fordommer mot at han er homofil da. Han snakker ut at homofile ikke hadde hatt særlig mange rettigheter før 1972 og da var det ikke straffbart lenger. – Og da kunne de på en måte gifte seg i kirken også.. -nei, å gifte seg i kirken det var bare et par år siden den loven kom. Så det var et par år før 2015 da, så da snakker vi 2012- 2013. Så det er ganske ferskt da.

L: Ok, da stopper vi. Da tar vi en felles oppsummering. Da vil jeg høre: hva sier overskriften?

(E: en informant på en annen gruppe snakker. Får ikke tak i hva vedkommende sier.)

L: Ok, takk. Hva sier de ulike avsnittene?

E: Han snakker om de tre ulike temaene han representerer i overskriften da. At han er feminist er hans politiske ståsted, at han er ateist er trosretningen hans og at han er homofil er hans seksuelle legning. Så han gjør jo rede for det allerede i overskriften. Også går han jo etter hvert som han kommer inn i teksten, dypere inn på hvert av temaene. Og forklarer om hvorfor han vil snakke om det på en 17. mai -tale. Kontra det som de fleste før han har snakket om han da. Det er litt annerledes tema og fokus (Denne gruppa leser teksten godt medhårs).

L: takk. Da skal vi over på steg 2; retorisk lesing. Her får dere litt mer tid. Forklarer hva de skal gjøre og se etter i dette lese-steget.

E: Skal vi se, han bruker jo ikke så mye.. skal vi se, steg to retorisk lesing. Første oppgaven da er: finn ut om teksten hovedsakelig appellerer til etos, patos eller logos. Bruk analyseredskaper til retorisk analyse. Den appellerer ikke akkurat mye til... patos. Det kan vi vel si. Han appellerer ikke så mye til logikk da. – vi kan gjenta det der en gang til da. Etos er jo etikken. Hva som er riktig og galt. – Mhm. Patos er jo litt mer kunnskap da, som drar fram masse fakta og sånn da. Logos er det å bruke logikk. -Ja, men hva er følelser igjen da? Etik

er vel det som spiller mer på følelsene da? Hva du føler er riktig å gjøre i en situasjon du kanskje er i et dilemma i en konkret situasjon. -Ja, han bruker ikke akkurat mye logos da, for det er ikke så altfor mye logikk. Det er mest sånn fakta, Han bruker jo mest etos da, for han sier jo mer sin egen mening om saken. Ja, hvis vi finner et eksempel fra teksten da, så sier han at «gjennom historien så har sånne som meg blitt jaktet ned, sosialt utstøtt for å være glad i noen og for å elske noen. Da spiller han jo på følelser igjen da. Han forteller historien til homofile som han bruker eh jo også seg selv som et eksempel da, for han er homofil selv og for å gjøre det enda mer nært da så bruker han etos- elementet for å få folk til å føle situasjonen litt da, - mhm. At homofile ikke har hatt noen form for rettigheter i Norge fram til 1972 og det var bare noen år siden de fikk lov til å vie seg i kirken. :Mhm og før , så tar han fram det at homofili var straffbart i Norge fram til 1972 da , -mhm. Da drar han fram at før 1972, var folk som han da, homofile som de jaktet på, de fikk ikke lov til å være homofile for da kunne de for eksempel bli straffa og satt i fengsel og få fengselsstraffer hvis de var åpne om det. Så det er jo ... han prøver jo å vise at homofile har hatt det veldig tøft opp gjennom åra da og at de ikke har hatt mye mer rettigheter. Han er veldig på det med menneskeverd da, selv om han ikke bruker det ordet i tekstene sine. Så er han veldig opptatt av det, når han snakker om feminisme også. Ja, her står det: Ha sier i talen: som sagt, jeg definerer meg som feminist. Det er kanskje (uklart) å tenke på, men det er bare 200 år siden kvinner ikke fikk lov til å stemme, ikke fikk lov til å påvirke. I dag blir ofte feministen latterligjort. Vi har likestilling i Norge så det er ikke vits i å mase, tenker mange og det er et godt eksempel han tar opp da, det at vi ofte tar opp at vi har likestilling så det er ikke så farlig med feminismen vi kan bare fortsette som vi gjør, men det er jo et faktum at det er ikke likestilling i Norge. Hvis du ser på eksempler som kjønnsfordeling i yrker, og lønn for eksempel. For eksempel to folk i samme stilling da, menn tjener kanskje et par hundre tusen mer enn kvinner gjør. Det er store forskjeller i yrker da, hvor menn og kvinner har samme stilling. Men det er jo forskjell på stillinger også. De fleste menn er i lederyrker også da, ingen kvinnelige ledere i store selskaper som for eksempel Equinor, Telenor og de der. Der er det mest, eller veldig mannsdominert yrke da. Det er vanskelig problemstilling da. For det er ikke noe man kan lett kan gjøre noe med, men han mener med den talen her at alle skal få lønn, og endre holdninger til det da. At de skal akseptere, eller ikke bare akseptere at det går bra som det er, men at vi faktisk kan gjøre enda mer da, selv om det er bedre likestilling enn det det var for 200 år siden. For nå har kvinner papirer (?) og de samme rettighetene som menn, men de blir fortsatt ikke praktisert på samme måten da. Det er fortsatt urettferdige forskjeller mellom mann og kvinne.

Neste spørsmål (blar i papirer) Hva skal vi ta nå a? Kanskje vi er ferdig?

L: OK, da stopper vi.

E: Vi satte en stor finger på patos. L: ja! Har dere noen eksempler fra teksten? E: Ja, hadde vi ikke det da. E på denne gruppa. Hva var patos igjen?

L: hva er konteksten her? Har det noe å si for budskapet? En 17. mai tale?

E: Det er en veldig kontroversiell samtale, enn det som er vanlig i en 17. mai tale. Han tar opp litt dystre temaer, kanskje. Og det er sånn som han sier at for 102 år siden, så hadde ikke kvinner stemmerett, men nå har de fått det. Og homofile har ikke kunnet gifte seg i kirken for bare et par år tilbake. Han begrunner jo hvorfor han holdt den talen som han gjorde da, på slutten av talen. Da sier han: «I håp om at 17.mai ikke bare skal handle om is, grunnloven og det norske flagg, men at det skal være en dag som oppfordrer til den rausheten, medmenneskeligheten som han synes er viktig da. Som det eksempelet som ble tatt opp her at, når noen barn kommer ut av skapet så bør foreldrene ta de i mot på en fin måte og homofile burde ha de samme rettighetene og det bør også kvinner da, som menn. Som forklarer det ganske godt da, hvorfor han holdt den talen som han gjorde.

L: Takk, det er jo mye å si om dette her, men vi må bare gå videre. Nå er det steg 3; kritisk lesing. Forklarer hva de skal se etter i steg 3.

E: Institusjonell er ikke det for eksempel Aftenposten eller noe sånt? -ja, hvis det er institusjonell så snakker du ofte på vegne av noen andre da. Ikke... du er ikke personlig lenger da. – nei. Hvor og når er teksten trykket? – Det sto ganske tidlig her, vel. Teksten er trykket den 21. mai, 2015. Mhm. Hva var neste spørsmål? Jo, hva slags sjanger er det? – det er jo en tale da, som er direkte skrevet ned. Er det han som har skrevet den ned eller er det en annen forfatter? Det står bare taleholderen sitt navn nederst, så det er ingen andre som har tatt rettighetene til transkriberingen. -Nei. Tilhører teksten en institusjonell eller politisk aktør? Eh, taleholderen, Jacob han er ganske politisk av seg, men i denne sammenhengen så snakker han jo om seg selv, privat. Han snakker ikke for noen om noen da, han snakker bare for seg sjøl og hans meninger. Han kommer med sine egne meninger da. Så teksten tilhører vel ikke en institusjonell eller politisk aktør. Nei, mest privat på det settet da. – ja. Er teksten troverdig? Eh, det er litt vanskelig å definere om teksten eller personen er troverdig da, for det er bare egne meninger han kommer med. Det er ikke ekstremt mye fakta, men de faktaene han kommer med, er ganske troverdig da. Det er i hvert fall veldig sant det han sier om det derre,

han tar jo fram, han har jo noen eksempler som er troverdig. De årstalla han bruker er troverdige, med 1972 og 102 år side kvinner fikk stemmerett. Han har ingen kilder han henviser direkte til da, men det er ikke det som er meninga med talen hans heller da. Han skal jo vekke etosen som vi snakka om i forrige samtale, og da er det ikke interessant å høre på fakta for folk å så si kildene etterpå. Han sa at homofili var straffbart inntil 1972, ifølge bla, bla,bla, en kilde. Det er ikke veldig interessant da. Det skaper ikke den følelsen han gjør med teksten da. Det er.. Eh. Hvem sin sak tjener teksten? Hvem er det en fordel for at teksten har blitt skrevet eller laget? Jeg vil si at den teksten er for kvinner, ateister – alle troende, og de med ulike seksuelle legninger da. Ja, som oftest ikke er heterofile. Han snakker godt om de og for de. Han vil ha likestilling som feministene er ute etter, han vil ha stor aksept for alle ulike trosretninger i samfunnet og vil ha fram medmenneskeligheten for homofile. Særlig der han trekker fram det eksempelet der mora begynner å gråte da ungen hadde kommet ut av skapet. -Mhm. Ja, så han vil bare det at vi skal bli mer akseptable da, - ja, også ikke ha fordommer. Han vil at folk skal begynne å tenke litt over hva de sier og hva de tenker om andre folk da. Han vil heller at det skal bli et mer likt samfunn da. At alt skal være greit og det meste skal bli godtatt. Ja, alt skal være lov da. – ja. Hvis man ikke har fordommer mot det som er tradisjonelt da. Mhm.. Neste spørsmål:

Hvilket perspektiv tar tekstskaperen? Veldig personlig perspektiv da. -Ja det er det. Det er mye hans egne meninger han snakker om egentlig. Han snakker for sine egne vegne egentlig da, selv om han sier i hovedteksten eller hovedbilde her at han er leder av organisasjonen «World against prejudice» så snakker han ikke på vegne av de da. Han begynner talen sin, «Hei, jeg heter Jacob» og da får du den personlige følelsen med en gang (bra -refleksjon). Hvor han begynner å spille på følelsene, som han også kan gjøre hvis han snakker for noen, men nå er det for seg sjøl da (?). Han bruker også veldig mye «JEG» som han starter setningene sine med, så teksten blir jo mer personlig. Han bruker ikke så mye «VI» som han kanskje hadde brukt hvis han hadde snakket for en gruppe eller en institusjon. Så derfor blir det et ganske personlig perspektiv da.:Mhm. Hva slags holdninger og verdisyn har han/hun? Holdningene er jo ganske positive. Han fokuserer en del på det negative når han snakker da. Hvordan utviklingen av ulike skal vi si, menneskegrupper har det, i samfunnet. Men han prøver å vri det om til noe positivt da, ved å heller se det lyse i det og se hvordan vi kan gjøre ting bedre. Og verdisynet er jo likeverd da, blant mennesker. Det er det som står i sentrum. At det skal bli likestilling da. Menneskeverd. Når han snakker om feminisme vil han at kvinner skal ha samme rettigheter og omvendt. At det skal være likestilling. Det betyr at det ikke bare

er kvinner som skal ha de samme rettighetene som kvinner, men at menn også skal ha det. For eksempel så skrive han et sted at menn må få lov til å være sårbare og gråte. Senke skuldrene, slippe tak i urimelige kjønnsideal. Jeg trenger ikke alltid å være kontrollerende, tøff, sterk og ikke minst psykisk feilfri. Takket være denne utviklingen kan vi gutter gråte og være sårbare. Det vil han også få fram da, at likestillingen går begge veier, når det er snakk om feminisme. Sånn som nå til dags når vi har den #meeto- kampanjen. Det at jentene får veldig mye oppmerksomhet at alt er så fælt for dem...

L: Okei, da stopper vi. Da tar vi en kjapp gjennomgang.

E: Teksten er jo bare basert på en tale da som ble holdt på 17. mai i Tønsberg.

L: ok, da går vi til neste spørsmål. Synes dere teksten er troverdig?

E: Både og. Han bruker jo mye sine egne meninger da, og han har ikke så mye fakta i teksten, så det blir jo litt sånn, vanskelig å vite hvor troverdig det er, men han bruker jo.. han spiller en del på følelser som det kom fram tidligere. Han bruker mye følelser for å spille på hvor fælt det hvordan det har vært før. Så han bruker jo både positivt og negativt at teksten var troverdig.

L: Ja. Går videre til neste spørsmål. (For å fremme refleksjon bør vi stoppe opp litt. Ikke bare rase videre til neste spørsmål..)

E: Taleholderen ... har det (?) i sentrum at han snakker om menneskeverd da og at han prater om likeverd. Og han har det i de tre hoveddemaene sine i talen sin da, både feminisme, og det at vi skal akseptere alle trosretninger når han forteller at han er ateist. Og at vi skal akseptere seksuelle legninger når han innrømmer at han er homofil da.

L: Mhm, takk. Da tar vi den siste – vi bare oppsummerer den sammen, basert på det dere har lest nå. Hva oppfatter dere at forfatteren vil ha sagt? Hva vil han med denne talen?

L: leser teksten: «Fri- leder anmeldte drapstrussel»

L: Nå tar dere steg 1 – innholdsbasert lesing og ta for dere enkelte avsnitt.

E: Steg 1: Hva sier overskriften? -Overskriften sier « Fri- leder anmeldte.... Men politiet henla saken. Det sier jo også hva teksten handler om og hva vi får høre om i teksten.

Hva sier hvert enkelt avsnitt? Vi går inn på de litt større avsnittene som har litt mer info.

Teksten begynner med en spesifikk sak, som også overskriften viser til. Lederen for seksualitet og kjønns mangfold Ingvild Enestad (?) mottok i mars en trussel hvor motivet var hennes seksuelle legning. Hatkriminalitet er en spesielt alvorlig form for kriminalitet da den rammer deg for du er den du er og sender signal til alle som tilhører en minoritet at den du er gjør deg til et potensielt offer. Som virker veldig truende da. Og det er det teksten tar for seg fra start til slutt, egentlig da. Det med hatkriminalitet. Det er en veldig, det er ikke en pen måte å ... (uklart) gjøre kriminalitet for, men det er jo sånn at en blir dømt for noe en er uten at noen kjenner deg, også han som har kommentert nederst på den.. sikkert twitterkontoen da, skriver at han dømmer henne uten å vite hvem hun er og han dømmer henne egentlig bare for hennes legning. Hennes seksuelle legning og at hun velger å ikke være som alle andre og være heterofil, men homofil da, så blir hun dømt for det. Mhm.. Bare for at han har et annet syn på det enn hun har. Mhm. Det er ganske ekstremt det, å komme med sånne påstander og trusler da. Som truer deg på livet fordi du har en annen seksuell legning enn det som har vært akseptert enn før da. Også en annen seksuell legning enn det som er vanlig også da.

L: Vi stopper her nå. Nå kan dere gå rett på steg 2; retorisk lesing så tar vi en kjapp oppsummering 1105.

E: Finn ut om teksten hovedsakelig appellerer til etos, patos, logos.

Det er mye etos her da. Etikk. For det står jo at politiet ... de bruker jo mye statistikk om Også framstiller hun også mange konkrete eksempler da, så informasjon på den måten ved å ta opp ulike eksempler da med trusler som har kommet da av hatkriminalitet. Skal vi finne et eksempel på dette ... Ja, så teksten heller kanskje ganske mye mot patos da siden det ikke er fakta i den formen vi ser på det som tall og statistikk da. Så er det mere at hun refererer til.. faktiske hendelser da. Ja, finne noen eksempler fra teksten? Ja, det ble intervjuet i politiavdelingen på Sørlandet, etter denne hendelsen som ble foretatt i starten, mot ledere i foreningen mot kjønns og seksualitets mangfold, Ingvild Enestad så blir denne saken flytta fra Oslo Politidistrikt til Sørlandet også kom det et svar fra Agder politidistrikt og svaret de ga etter at de hadde henlagt saken var den at de kom fram at etter operasjon(?) og dette navnet bor i vårt distrikt, men er en gutt under kriminell lavalder, han ble avhørt som mistenkt sammen med sin verge. Han er ikke lenger status som mistenkt for det straffbare forholdet og saken er henlagt og avsluttet fra vår side. Og det er jo tegn på at politiet kanskje ikke prøver så ekstremt hardt da. Asså, politiet må jo prioritere de og de og de har jo ekstremt mange hatkriminalitetssaker da. Du kan jo tenke på alle de andre sakene de har i tillegg. Ja, her står

det: I Agder politidistrikt har de hatt ti saker på hatkrim bare i år. Så det tar jo opp stor kapasitet bare å fokusere på det her. Så det er ikke alt de kan gå i dybden på da, men de valgte da å kanskje slippe den saken litt for lett da, bare fordi det var en som var under kriminell lavalder da, og det visste de ikke gikk an å komme noe videre med den saken. Istedenfor å prioritere, eller ta det videre kunne de jo fulgt opp gutten litt nøyer da, med å for eksempel ja, tatt det opp med foreldrene på en eller annen måte. Ja, men det var jo en verge med på avhøret, så han ble jo tatt på alvor, men han mista status som mistenkt da, siden han var under straffbare lavalderen, og det er ganske svakt da. For du kan jo tenke deg at om noen år så er han over den straffbare lavalderen og da har han allerede gjort noe som han burde ha hatt på et rulleblad eller noe sånt da. Skal vi se, angi hvilken funksjon eller effekt virkemidlet budskapet for å konteksten?

Virkemidlet som brukes mest er jo etos da. Tenker på etikken og prøver å få medfølelse for eksemplene som legges frem. Ja, også prøve å belyse litt det derre hatkriminaliteten ganske sterkt også da. Mhm, ja, for det er kanskje et emne som kanskje ikke mange har vært så borti, det er ikke sikkert mange har opplevd hatkriminalitet da, hvis du ikke forholder deg til en gruppe.. eller minoritetsgruppe så er det ikke så stor sannsynlighet for at du har opplevd så mye hatkriminalitet. Eller at du har sendt ut heller da. Det er ikke stor sannsynlighet for det i det store og hele da, så det er kanskje det å belyse temaet litt som er målet til eller effekten virkemidlet skal prøve å oppnå da. Og vi får litt medlidenhet da når hun forklarer sånne ekstreme situasjoner som har blitt opplevd da.

Angi hvilken effekt språkvalg eller bildebruk får for budskapet og teksten? Mhm.. er det noe vi kan gå dypere inn på her? Ja, for det er ikke sånn.. bildebruken er ikke så spesielt spennende. Det er bare folk som har blitt avhørt og ... - vi får se lederne da, for skeive sørlandsdager.. Det er jo forskjellige folk som har stått for forskjellige ting da. Mhm.. Ja, det er bilde av både offeret for hatkrim da, og så ser vi også et bilde av justisminister Tor Mikkel Vara som snakker om det han tror om prioritering av hatkriminalitet hos politiet. Så siste bildet er jo forsvarsdirektøren..

L: Okei, vi stopper nå. Jeg skal bare si en ting at på en eksamen da, neste år, så kan det hende dere får en oppgave der dere må lese opptil tre vedlegg som dette her. Så dere skjønner at dette er trening. Dette trenger vi. OK. Skal vi se: hva sier overskriften?

L: hvis vi tar kjapt for oss

E: Vi tenkte at teksten appellerer mest til etos, for den bruker mye etikk på å hvordan hatkriminalitet blir sett på i Norge da, og hvordan teksten prøver å belyse hvordan hatkriminalitet egentlig er da og hva som politiet gjør med det.

L: mhm ... og hvilken funksjon har dette virkemidlet for budskapet og konteksten da? Hva gjør den med teksten?

L: Husker dere den rasismeparagrafen? – nei. Da skal vi ta den opp igjen neste gang.



# Gruppe 4

L: snakker, men herfra hører jeg ikke hva som blir sagt. Tror dette er den dårligste diktafonen.

E: teksten er fra 30. 08.18. Det er kanskje skrevet på facebook. Eller Bibel og bekjennelse.

Det er en elev som har tatt styringen her, og driver og leker og holder på med diktafonen slik at jeg ikke får hørt hva de andre sier. Jeg vil si at det er et leserinnlegg eller en kommentar. De veit ikke hva slags sjanger dette er. Det er bare en vanlig person som har skrevet et innlegg da. Kan jo være politiske interesser her da. Ja, ja, for alt vi vet kan hun være en leder i Frp for Telemark. Ja, kanskje vi skulle ha googla henne da? Er hun troverdig da? Ja, hun referer jo til en del lover og regler. Ja, men hun har ikke noen kilder her da. Nei, det er sant. Jo, hun har jo for eksempel lagt til NdlA og referer til lover og regler da. Så selv om hun ikke har direkte kilder her, ved å finne til de kildene hun referere til så kan vi sjekke om det er sant. Det er jo dette som er indirekte kilder da. Men ved å finne til de kildene hun referer til kan vi sjekke om det hun sier er riktig på en måte. Ja, sånn som Katrine Bergen Brekke, hun fra universitetet i Bergen. Ja, vi veit jo ikke hvem hun er da. Vi kan ikke si at det direkte er riktig da, men sånn utifra det hun sier da, virker det jo troverdig. Men det er lurt å være litt kritisk da. Kanskje se at... ja.. Hmmm.. Hvem sin sak tjener teksten?

De som er i mot homoseksuelt forhold, kanskje? Ja.. Den er litt vag føler jeg, når det kommer til.. eller sånn... hun rakker ikke direkte ned på homoseksualitet og sånn, men det er vel mer en kommentar på en måte. Hun støtter vel generelt de kristne i samfunnet. Det at KrF, skal vi si er en kristen, på en måte en stemme da, som snakker for mange at hun er litt uenige i at de skal være glad for noe som kanskje ikke de har vært for gjennom historien da, kanskje. Ja.. kanskje hun mener at de kristne partiene ikke er kristne nok. Det at det kan være .. ja, en kan kanskje si det sånn da.

Hvilket perspektiv inntar tekstskaperen? Det er jo en, ja. Hva tenker du Jostein? Noen steder så tar hun jeg, for min del skulle gjerne vite om kirken, bla-bla -bla. Og tar, kirken, lissom, vil bruke seg sjøl da, men som regel. Det er for så vidt greit, hun snakker jo sånn som seg selv, på en måte. Ja.... Men det er ikke nødvendigvis hennes meninger som kommer fram i hvert eneste avsnitt, det er heller de avsnittene som går fra å referere til litt sånn inni mellom egen teksting, men det hun som snakker på en måte. Mhm.. Det vil jo si at det er en delvis jeg, jeg-person som er perspektivet.. eller? Ja... hun prater veldig lite om jeg..

Hva slags holdninger og verdisyn har hun? Det virker som hun har et kristent verdisyn og at hun ... ja.. vi kan lissom kalle henne sånn gammaldags kristen da. Ja, vintage! Vintage! Har du noe mer du vil utdype, Jostein? Ja.. hva da? Synes jo at det var en fin tekst. Du synes det ja?

L: prater, men jeg får ikke til å høre hva hun sier. Hun tar en oppsummering hos hver gruppe.

E: Vi mener hun er gammeldags kristen, enkelt og greit.

L: da går vi på den siste, den kan vi ta ganske kjapt. Tolkende lesing.

E: Hun vil spre kunnskap om historie og lovverk i forhold til homofili og ekteskap. Jeg kunne ikke vært mer enig med deg, Simen. Hun er nok litt i mot han Ove Mellingen, som har laget denne artikkelen, vil jeg tro. Har du samme verdisyn som hu dama eller? Nei. Har du noe fornuftig å tilføre tolkningen?

Nå har de mistet konsentrasjonen og bare begynner å synge.

Simen, er du for eller imot homofili? Teksten har jo en oppsummering da, eh.. Den sier at den trekker lissom sammen mye av det som er i teksten da, med atte.. For eksempel de kristne ekteskapene alltid vil... uklart hva som blir sagt. (Jeg tror noen av elevene har mista konsentrasjon. En har tatt diktafonen og bare tuller med den, slik at det blir vanskelig å høre hva de andre sier.

E: De snakker om kjærlighet, men jeg får ikke med meg hva som blir sagt, fordi diktafonen ikke får ligge i fred.

E: Jeg har noe jeg har lyst å si noe om, men jeg får ikke lov å si det.

L: Hva tenker dere da?

E: Det er en litt vanskelig tekst, så det er litt vanskelig å finne ut hva hun mener da. Hun kommer med små dryss, men det er litt utydelig hva hun mener. Men her på det siste da, så står det at «Kjærligheten springer ut fra ... mellom mann og kvinne og den personlige .. så utifra det da, kan vi tenkes oss at, da må vi tolke litt da, men kanskje forstå litt hva hu tolke det litt utifra det hun mener. Og slik jeg ser det da, så er hun kanskje litt imot det han mente da, at KrF aksepterer kjærligheten med homoseksuelle da, så det blir litt sånn at hun ønsker egentlig at hennes syn da, er kanskje litt mer at man skal ha det A4 -forholdet som var mellom mann og kvinne tidligere da og at det ikke skal være ehm, så positivt da, på en måte å gå utenfor det da.

L: Mhm. Takk! Ok, henvendt til hele klassen. Vi avrunder nå.

Ny tekst: «Hei jeg heter Jacob, jeg er ateist, feminist og homofil.

L: da tar dere steg 1: innholdsbasert lesing.

E: Hva mener du om overskriften? Jeg tror at forfatteren ønsker å skape reaksjoner. Og ikke er helt normal..ja.. takk til det.. Gunnar mener at det ikke er normalt å være alt dette samtidig (ler) men, det er jo lov for det. Neste spørsmål: Hva sier hvert enkelt avsnitt?

Avsnitt 1: Jeg er ateist. – sier at han er ateist.

Avsnitt 2: Jeg er homofil – sier at han er homofil

Avsnitt 3: Oj, dette var skummelt. Hvorfor trenger jeg å vite dette tenker dere sikkert mange. Ja, avsnitt tre handler kanskje litt om .. leser.. tankene om de han holder talen for og beskriver dette ganske bra. Jeg tenker at han prøver å late som han er litt ekspert. Han vet hva vi tenker .. de andre på gruppa ler. Eleven kjekker seg litt? Så han kan lese tankene våre, noe som får veldig mye etos. Nytt avsnitt.

Avsnitt 4: Leser opp avsnitt. Her prøver han igjen å lese tankene våre. Hahaha.

Avsnitt 5: Jo, jeg elsker også is.. leser resten av avsnittet. Det var kun et avsnitt for å få litt mer plass. Det, det sier egentlig ingenting. Bra. Avsnitt.. neste avsnitt. Leser avsnitt.

Dette er en intro til det han kommer til å prate om i denne talen. Da er vi på avsnitt 6. «Som sagt jeg definerer meg som feminist». Det er vel bare for å gjøre det klart at han er feminist. Han sier at han definerer seg feminist.. han bruker virkemiddelet gjentakelse.. Det er plusspoeng. « Det er rart for oss å tenke på, men det er bare 102 år siden kvinner fikk lov til å stemme.. Han refererer til fakta. Logos altså. Veldig bra. Leser videre om likestilling. Etc. Ok, greit., ja, ja. Det er det han sjøl mener. Godt poeng. Skal vi se.. leser videre om feminismen.. Ja, det ser vel alle, alle ser vel hvor viktig feminismen er, eller har vært. Det feminismen, ja selve feminismen som er moderne nå. Uansett. Neste avsnitt. Den kan Gunnar ta. «Som gutt kan jeg ..» leser teksten. Stille. Ja, det kommer vel seinere tenker jeg at...

L: Da tar vi en felles oppsummering.

...

L: Da går vi over på steg 2. Retorisk lesing

E: Ok, skal vi se. Da skal vi finne ut om teksten hovedsakelig appellerer til etos, patos eller logos. Ja, da kan vi kanskje si patos. Patos er det følelser? Ja. Jeg tror ikke han mener at vi skal synes synd på han, jeg tror heller han mener at vi skal føle *med* han, liksom. Eller sånn ja, at alle burde vært som han. At alle burde akseptere han. Ja, han mener at ikke alle har gjort det eller gjør det. Ja, nå er jeg ferdig med å snakke. Vi burde vært feminister. Jaa. Eksempler på dette kan jo være alt. Overskriften for eksempel. Har dere noen andre eksempler? Det står her «Noen tror på jesus, det gir dem mening, noen tror på allah og det gir dem mening, jeg tror på mennesket og det gir meg mening. Jeg veit ikke om det kan brukes til noe, jeg? Joda, det kan brukes til noe det. Heheh. Det går jo på følelser da. Jepp, det gjør det. Er det ikke vakkert at vi kan gi alt litt mening, bare ved å tro? Kun patos. Ja, jeg vil ikke si det er noe logos her i hvert fall, ikke mye logistikk her, nei ikke logistikk, statistikk, mener jeg. Hahaha. Ikke så mye... etos? Hva vil dere si om det? Etos, hm... nei, troverdighet.. er det ikke det det handler om? Det handler egentlig om det. Jeg, altså jeg vil ikke si at det er så mye fakta som trenger å være troverdighet da. Jeg føler at han forteller litt om hva han mener er rett og galt. Han forteller vel egentlig om .. uklart. Ja, enig. Så jeg føler det hovedsakelig er patos. Kun patos. De sitter en stor finger på patos. Det går på følelser. Hvem var som holdt 17.mai talen i fjor a? Jeg veit ikke. Ikke jeg heller. (Snakker privat om å holde taler).

Spørsmål tre:

E: Da vil jeg bare si at det er ekstremt få bilder her. Vi ser det at det bare er et bilde av Jacob her. (Spør en annen gruppe om en er i slekt med forfatteren).

Han står frem for det han mener, det synes jeg vi burde tolerere i dagens samfunn. Ja, du hadde respektert han. Jeg ville respektert han 100%. Vi har altså funnet ut at bildebruk det finnes ikke i denne artikkelen her. Språkvalget.. det var alt vi rakk fra steg to.

L: ok, vi stopper her. Tar en oppsummering.

E: Vi satte en stor finger på patos. Det er en 17. mai – tale og den skal jo vekke litt følelser. For eksempel overskriften vekker jo litt følelser.

L: Takk, det er mye å si om dette her, men vi må gå videre. Nå går vi over til steg 3, kritisk lesing. Gir informasjon om hva de skal fokusere på her.

E: Ja, skal vi se. Steg 3: kritisk lesing.

Teksten er trykket i Aftenposten, kl. 1449. 21.mai, 2015. – Hva slags sjanger er det? Sjanger? Dette er en artikkel. Ja, en artikkel. Okei? Er det en institusjonell eller politisk aktør? Snakker

vi da om taleholderen eller han som faktisk har trykket denne teksten? Da snakker vi altså om Jacob Semb Aasmundsen, broren til Øyvind. Han har ikke, ettersom det jeg vet en institusjonell rolle. Jeg skjønner ikke hva institusjonell betyr, jeg. – Etter det jeg har hørt, så er det en fyr med litt status, eller jeg veit ikke jeg. Leser opp spørsmålet en gang til. Nei, det må jo være en ... - nei, jeg tror det er en fyr som har litt stor rolle i samfunnet eller no.. -nei, jeg tror at han tror at han har det. Ja, han tror at han har det? Hahahah, ja. Litt sånn at politisk aktør som interesserer seg i politikken. Aaahh.. det var godt. Jeg er 70% sikker på at han .. er personen og teksten troverdig? Ehm.. troverdig på hvilken måte da? **Altså den trenger ikke på en måte å være troverdig, den snakker jo bare om følelser og rettigheter. Ja, jeg tror ikke målet hans er å overbevise om argumentene, mer om å.. eller jo, ja.. Han vil heller ha oss til å tenke over feminisme og fordommer rett og slett. Ja. På den måten er den jo kanskje litt troverdig da.** (Hva legger de i begrepet troverdig, her?)

Hvem sin sak tjener teksten? Eller hvem tjener på saken til Jacob? Ateister, feminister og homofile. Jepp. Jeg er helt enig. Spørsmål 6: Hvilket perspektiv inntar tekstskaperen? Hva betyr det? Er det fugleperspektiv? Jeg-perspektiv? Froskeperspektiv? Ja, jeg føler at han på en måte snakker til en hel forsamling. Jeg veit ikke helt... - jeg tror kanskje han gjorde det også. Hahah. Ja, han er jo en taler. Jeg vil si han er en taler. Hahah. Spørsmål 7: hva slags holdninger og verdisyn har hun/han? Eller hen? Det er faktisk ikke sikkert det er en han nå lenger. Det er faktisk sant, det er alltid lurt å spørre for å være sikker.

Hva slags holdninger/verdisyn har han? Vel, jeg vil si at han ser på alle mennesker som like og likestilte og han jobber for å få likestilling. Ååh, ja. Det er mulig å si at det summerer ganske godt opp da? Ja, det var en god oppsummering. Takk! Og ja, er det noe du vil legge til Audun? Han har vel ganske moderne holdninger og verdisyn. Han står for at alle valg er mulig. Og han syntes at vi skal respektere det, uavhengig av våre holdninger og verdisyn. Ja, jeg er enig. Alle valg som er mulig skal respekteres fullt ut, mener Jacob og kanskje Audun.

Da er vi ferdig med steg 3. Kritisk lesing. Takk for oss.

L: ok, da tar vi en kjapp gjennomgang.

Denne diktafonen er for dårlig til at jeg hører hva de andre kan si.

L: dere har en halvtime igjen. Det klarer dere. Nå finner dere fram den siste teksten. Så gjør dere på samme måte med den. Leser teksten «Fri-leder».....høyt for elevene.

E: Hugen-dubbel? Hahaha, hvisker det.

E: Her vil jeg si at det er tydelig eksempel på vi kaller click-bate. Som er i denne overskriften, så er det Fri-lederen som er offeret, mens hvis du hadde gjort om overskriften så hadde det vært 12-åringen som hadde vært offeret – som det egentlig, etter min mening var. Ja, etter min mening også. Eh, hva sier hvert enkelt avsnitt. Det der er noe av det kjedeligste. Nesten hvert avsnitt sier noe av det samme og de sier at hatkriminalitet er veldig alvorlig, eller det er det denne Fri-lederen mener. Det sier vel så å si alle også er det noen avsnitt som sier, som forklarer hva som skjedde og som sier at hun tar det på alvor og hva nå en politiker mener. Og han politikeren mener det at, fordi Fri-lederen mener at disse sakene ikke blir prioritert, mens justisminister Tor Mikkell Vara mener at de blir prioritert, men det er ikke nok til at det kommer fram i domstolen og derfor blir de henlagt. Yes. Hva er neste spørsmål.

L: Nå stopper vi. Nå kan dere gå rett på steg 2: retorisk lesing.

E: Nå går vi rett over på steg 2: retorisk lesing. Jeg synes hun bruker patos, som i alle de andre settingene. Hun får oss til å synes synd på henne. For hun har anmeldt noe hun synes er veldig viktig. En melding fra en 12-år gammel gutt. Og hun føler seg veldig truffet og hun er redd for at hun skal bli drept av denne 12-åringen. Fordi hun har jo truet henne på livet.

Er hun troverdig? Har hun etos? Synes vi at det hun sier er troverdig? -nei. Dette her er ikke troverdig. Så hun scorer lavt på etos. På patos scorer hun kanskje 3 av 10, for hun har jo faktisk fått en drapstrussel. Og det er jo ingen som liker dette, men hun får det jo til å virke som om jorda har gått under. Men hun fant ut at drapstrusselen var fra en 12-åring, da får vi jo mer medfølelse med.. (uklart hva som blir sagt). Jeg har selv faktisk fått en drapstrussel av noen utlendinger som bodde i Oslo. -Nei. Har du det? Ja, men jeg følte meg ikke veldig truffet. Jeg lo og syntes det var morsomt. (ironisk). Da kan vi vel gå videre. Har vi vært innom logos? Nei, det er ikke så mye logos. Det er vel litte grann som faktisk er riktig her. Hun er jo ikke dum, det kan jeg ikke si. (Hører ikke hva som blir sagt). Angi hvilken effekt språkvalg og bildebruk kan få for konteksten.

Jeg føler ikke at det bilde der sier så mye. For å vite hva teksten handler om da. Vi kan jo slenge på litt patos. Også har vi da et bilde av selve Mellingen som fikk et bilde av denne 12-åringen. Men er det da et bilde? Det er jo bare tekst! Dette er nok bare en uskyldig «prank» som man kaller det. Ja. Det tror jeg også. Også.. det kan hende han, at han bare skulle tøffe seg litt for vennegjengen. Ja, det kan hende. Også har vi da et bilde av Fri-lederen. Det er vel for å sette et ansikt på denne, dette offeret. Som teksten får det til å se ut som. Også har vi et annet bilde av justisminister Tor Mikkell Vara, her. Han, dette er vel, jeg tror ikke han er så

veldig ung. Ja, her har de bare finni et bilde for å vise hvem denne personen er da. Jeg tror nok ikke de har tatt dette bilde for denne artikkelen. Jeg tror de bare har finni ett bilde. Nei, det er faktisk. Det er bare... (uklart hva som blir sagt). Yes. Også har vi et bilde av for skeive sørlandsdager, Linda Valbekk Olsen. Det vel bare for å sette ansikt på folk, ja. Men hvis vi ønsker å se ansikter på folk, kan ikke vi bare gå på google å søke opp? Ja, men det forenkler jo litt at bildene er med teksten. Ja, men det har da ikke noe med teksten å gjøre, hvordan de ser ut? Alle personer er like! Ja, for eksempel Jens Stoltenberg – det er greit. Veldig bra. Det har jo ingenting med hvordan folk ser ut? Nei, dette her er vel egentlig ikke relevant. Det er veldig lite relevant med de bildene som er satt opp. Det er jo relevant, for det er de saken dreier seg om da. Nei.. hva er neste? Ja, da er det språkvalg eller virkemidler? Hva er det hun bruker? Det er veldig mye gjentakelse her føler jeg. Ja, det er det. Alle sånne tekster sier det samme om og om igjen. De gjør jo egentlig det. Ja, bare bruker noen andre ordvalg. I hvert avsnitt. Det synes jeg er litt kjedelig. Nei, men ja, budskapet? Jeg mener budskapet kommer ganske greit fram egentlig. Det gjør det. Jeg synes hun mener at politiet har gjort en dårlig jobb. Det kommer fram. Men det kommer fram at de faktisk har gjort det motsatte. De har gjort en god jobb. De har hatt denne 12-åringen inne på intervju og et avhør med en verge. Også har de tom tatt en vurdering der de fant ut at dette ikke ville lønne seg, så jeg vil si at denne saken ble prioritert over andre saker som kanskje hadde vært prioritert.

Overskriften skulle vært Fri-leder anmeldte 12-åring.

## Klassesamtale – det siste lesesteget

### 29.november fra den siste teksten

L: nå skal vi lese fra den teksten dere hadde sist. Gir informasjon om det siste lesesteget.

L: Ok, da hører vi med denne gruppa. Emanuel. Vi må gjøre dette effektivt. Husk på at dere skal skrive en stor oppgave etterpå, så vi må være effektive. Få høre fra dere:

E: Teksten er jo trykket 07.06. Og den er lagt ut på Nrks nettsider. Teksten er jo en type argumenterende artikkel da. Og det virker som hun dama er med i FRI og at hun er virker som er politisk aktiv i sånne saker, så vi konkluderte med at hun var en politisk aktør.

L: men ja, synes dere teksten er troverdig?

E: vi synes det er litt vanskelig å svare på det, for vi har jo fått veldig mye av hennes side av saken, ikke så særlig mye fra offeret.. og det vi fikk høre fra politiet var enkli ganske lite utenom at de hadde avhørt gutten enkli.

L: Ja, okei.

E: Hun angriper sånn halvveis denne gutten og politiet. Og gutten er jo mindreårig, så inntil vi har fått høre hans side av saken så er vanskelig å svare på.

L: vanskelig å svare på .. ok, takk. Da kan dere ta neste spørsmål.

E: Hun prøver jo å få tjene seg, vi synes jo den heller tjener politiet og den lille gutten. Ja. Det vil jeg si. Vi synes argumentene hennes er litt dårlige.

L: Kan dere utdype det mer?

E: Nei, asså, det står jo i teksten at politiet har oppklart saken og da er det ikke noe vits i å dra det videre, hvis han som gjorde det var under kriminell lavalder. Da blir det litt teit.

L: Ja, kan jo spørre de. Hva slags holdninger og verdisyn?

E: Den er ganske nøytral da. Eller de to journalistene er ganske nøytrale. Trekker inn standpunkt fra begge sider. Burde være nøytral, men de er jo ikke helt det.

L: Er det ikke helt det?

E: Litt enig i den. Jeg er uenig i den.

L: hva er det dere er uenige i da?

E: Vi er enig i at vi er uenig.

L: var det vanskelige spørsmål til denne teksten?

E: Ja, det er litt vanskelig når journalistene har skrevet ned standpunktene til de andre. Også er det det at de som sier noe i teksten da, eller de som blir sitert da, de har jo en del meninger da, eller noen holdninger og verdisyn.

L: mm

E: men konteksten generelt den har på en måte ikke noe spesielt holdningspunkt (?) da.

L: nei, mm. Takk. Kan dere ta sånn kjapt og gæli siste. Hva oppfatter dere at forfatteren av denne teksten vil si? Kom dere så langt?



E: forfatteren av denne teksten er jo journalisten og journalister da, de fremstiller saken fra forskjellige menneskers perspektiv da. Blant annet hatkriminalitetens offer og den som utøvde hendelsen. Eller hva vi skal si da. Så de forholder seg ganske nøytralt da. Men prøver å få fram det vonde i hatkriminalitet. Og prøver å sette lys på det da.

L: ja, takk!. Da har vi vært gjennom den siste modellen og så er det et spørsmål fra Carmina og meg og egentlig. Nå har dere testa ulike lesemodeller for å forstå en tekst. Det er jo når dere skal skrive tekster nå så får dere, så skal dere bruke noen vedlegg. Og dere kan jo få sånne vedlegg som dette her. Hvordan synes dere dette, disse, denne lesemodellen har fungert? Hjalp den dere til å forstå mer?

E: Ja, man finner jo ut ting man ellers ikke hadde funnet ut. I hvert fall kritisk lesing da, så ser man jo saken fra ulike sider som vi egentlig ikke hadde gjort da. Og det blir ganske interessant når du får fram mye som du ikke hadde fått fram ellers da.

L: så det kan være nyttig? – veldig ledende spørsmål. Det er nyttig, ikke sant? Haha. Hva tenker dere om det?

E: du får jo mye informasjon ut av teksten, det gjør du. Men det tar jo kanskje litt lang tid da. Så var noen av spørsmålene litt vanskelig å svare på.

L: ja, det er sant, Men da kanskje det går an å bruke noe av det?

E: ja, det vil jeg si. Vi får jo et godt grunnlag da. Vi får sett flere sider av teksten.

L: ja, hva tenker dere? Henvender seg til en annen gruppe.

E: Jeg tenker at innholdsbasert og kritisk lesing er de beste.

L: ja, de er det beste. Kan du begrunne det?

E: Fordi de andre er litt vagere og du må lissom tolke og tenke mer da. Men her kan du finne fakta veldig effektivt. Fikk veldig mye ut av teksten og fikk et annet innsyn da. Fikk se teksten fra ulike vinkler.

L: jeg ser det har vært nyttig for meg også. For jeg har blitt obs på en del ting.

