

Læreres oppfatning og arbeid med kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst*

Hvordan forstår og jobber lærere som underviser i den videregående skole begrepet *kritisk lesing* og kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst*?



Henriette Borgen Johannessen

Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

[Mastergradsavhandling](#)
Studieprogram: masterprogram i norskdidaktikk
Høst 2022

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

<http://www.usn.no>

© 2022 Henriette Borgen Johannessen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven har hatt som mål å svare på problemstillingen: *Hvordan forstår og jobber lærere som underviser i den videregående skole begrepet kritisk lesing og kjerneelementet «kritisk tilnærming til tekst»?* Innføringen av kjerneelementene i Kunnskapsløftet 2020 har som formål å konkretisere hva som er det viktigste at elevene skal lære i de ulike skolefagene. Ved å inkludere *kritisk tilnærming til tekst* som et kjerneelement i norskfaget får man fram betydningen av å en kritisk tilnærming i møte med tekster i norskfaget. Forskning har visst både at mange elever sliter med å lese tekster kritisk og at undervisningen av dette temaet er mangelfullt i norsk skole.

Jeg vil i denne oppgaven se nærmere på hvordan lærere jobber med kritisk lesing generelt, og kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst* spesielt, ved å se nærmere på hva slags type tekster lærere bruker når de jobber med kritisk lesing og kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst*. For å svare på min problemstilling har jeg tatt utgangspunkt i tre forskningssteg. I forskningssteg 1 samlet jeg inn to tekster som to lærere som underviser norsk på Vg1 har brukt i sin undervisning da de jobbet med temaet kritisk lesing. I forskningssteg 2 gjennomførte jeg en kritisk diskursanalyse av disse tekstene, inspirert av tekstanalysen Kristine Liane Eilertsen brukte i sin masteroppgave fra 2021. I forskningssteg 3 gjennomførte jeg semistrukturerte intervjuer med de to lærerne som jeg har brukt som informanter i dette prosjektet.

Hovedfunnene i de tre forskningsstegene er at lærerne i stor grad tok utgangspunkt i tradisjonelle tekster når de jobbet kritisk med tekster. I tillegg brukte de begreper fra retorikken når de jobbet kritisk med tekster. Dette gjør at mye av potensialet med å jobbe med de to tekstene ikke kommer tydelig nok fram. Det er videre tydelig at innføringen av kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst* ikke hadde gjort informantene noe mer oppfatt av kritisk lesing, men at dette var et tema som de uansett jobbet mye med. Informantene så også klare paralleller mellom kildekritikk og det å lese tekster kritisk. Når det kommer til å jobbe kritisk med skjønnlitteratur var dette noe informantene også gjorde. Imidlertid var inntrykket at lærerne ikke helt hadde noen tydelig forståelse av det å jobbe kritisk med skjønnlitteratur. Mye av det som kommer fram i denne masteroppgaven er noe som tidligere forskning også viser.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Innholdsfortegnelse	4
Forord	7
1 Innledning	8
1.1 Tema, formål og norskfaglig relevans	8
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	9
1.3 Masteroppgavens avgrensing	10
1.4 Strukturen i oppgaven	10
2 Bakgrunn	12
2.1 Literacy og kritisk literacy	12
2.2 Kritisk lesing, kritisk tenkning og kildekritikk	14
2.3 Hva sier læreplanen?	15
2.4 Tidligere forskning om temaet	17
2.4.1 Hva forteller forskningen oss om ungdommers evne til å lese kritisk	17
2.4.2 Hva forteller forskningen oss om hvordan lærere jobber med kritisk leseforståelse i norskfaget?	19
2.4.3 Funn i tidligere masteroppgaver	22
3 Det teoretiske rammeverket for oppgaven	24
3.1 Kritisk diskursanalyse	24
3.2 Janks sin didaktiske modell	26
3.2.1 Makt	27
3.2.2 Tilgang	28
3.2.3 Mangfold	28
3.2.4 Situasjonskontekst og kulturkontekst	29
3.2.5 Ordvalg og konnotasjoner	30
3.2.6 Visuelle ressurser	31
3.2.7 Sjanger	32
3.2.8 Kollektivisering	33
3.2.9 Kategorisering	34
4 Metode	35

4.1	Problemstilling og forskningsdesign	35
4.2	Metodiske tilnærminger	36
4.2.1	Valg av informanter	37
4.3	Forskningssteg 1- lærernes valg av tekster	38
4.4	Forskningssteg 2- analyse av lærerens tekster	39
4.5	Forskningssteg 3- analyse av intervjuene med lærerne	40
4.6	Pålitelighet, validitet og relevans	42
5	Analyse av delspørsmål 2	45
5.1	Analyse av tekst valgt av informant 1	45
5.1.1	Makt	46
5.1.2	Tilgang	50
5.1.3	Mangfold	51
5.2	Analyse av tekst valgt av informant 2	52
5.2.1	Makt	53
5.2.2	Tilgang	56
5.2.3	Mangfold	57
5.3	Sammendrag av funn i analysen av begge tekstene	58
6	Analyse av Forskningssteg 3- analyse av lærerintervjuene.....	60
6.1	Presentasjon av informant 1	60
6.1.1	Makt	62
6.1.2	Tilgang	65
6.1.3	Mangfold	66
6.2	Presentasjon av informant 2	67
6.2.1	Makt	70
6.2.2	Tilgang	72
6.2.3	Mangfold	74
6.3	Hovedfunn begge intervjuer	75
7	Drøfting av hovedfunn og videre refleksjoner	77
7.1	Hovedfunn 1: Kritisk diskursanalyse av to tekster fra lærere	77
7.2	Hovedfunn 2: Intervju med to lærere om kritisk lesing.....	78
7.3	Konklusjon opp mot problemstillingen	79
7.4	Videre refleksjon i et norskdidaktisk perspektiv.....	80

Oversikt over tabeller og bilder	82
Vedlegg	83

Forord

Jeg vil først og fremst takke min veileder Aslaug Veum for god veiledning gjennom prosessen. Selv om jeg tidsvis ikke har vært den mest motiverte studenten har hun holdt motet oppe og fått meg i mål. Dette er jeg veldig takknemlig for.

Jeg vil videre takke informantene mine for at de var så sporty og stilte opp i dette prosjektet, og for den innsikten de har gitt meg om hvordan de jobber med kritisk lesing i egen undervisning. Jeg vil også takke kollegaene mine på Drammen vgs for motiverende ord, nysgjerrige spørsmål om skriveprosessen og hjelp underveis, og ellers for at dere gjør jobben som lærer interessant og morsom.

Jeg vil takke Stine Vorren for at jeg fikk sitte på frem og tilbake til Bakkenteigen til forelesningene og for motiverende ord og morsomme øyeblikk både på Messenger og på USN underveis i skriveprosessen.

Nå sier jeg meg fornøyd som student for denne gang!

Drammen, 1.12.2022

Henriette Borgen Johannessen

1 Innledning

1.1 Tema, formål og norskfaglig relevans

Formålet med denne masteroppgaven er å se nærmere på hvordan norsklærere jobber med kritisk lesing generelt, og kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst* spesielt. I et samfunn med et stadig større mangfold av tekster er evnen til å være kritisk i møte med tekster blitt en enda viktigere kompetanse. Nye måter å kommunisere på og bruk av flere modaliteter når man kommuniserer gir flere muligheter, men flere utfordringer. Flere hendelser, både nasjonalt og internasjonalt har også visst betydningen av hvordan ulike former for tekst kan påvirke folk både i positiv og negativ forstand, og i verste fall ha fatale konsekvenser.

Men innføringen av Fagfornyelsen i 2020, som er en revisjon av Kunnskapsløftet (LK06), ble også det utviklet kjerneelementer til hvert enkelt fag, og et av kjerneelementet i norskfaget er *kritisk tilnærming til tekst*. Ved å innføre et slikt kjerneelement blir betydningen av det å være kritisk i møte med tekster i norskfaget i enda større grad vektlagt. På sine hjemmesider skriver Utdanningsdirektoratet at kjerneelementene «er det viktigste faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Målet med kjerneelementene er å legge til rette for at elevene over tid utvikler forståelse av sammenhenger og innhold i de ulike skolefagene (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Ifølge Meld. St. 28 (2015-2016) muliggjør videre en definisjon av kjerneelementene en tydeliggjøring av hva som bør prioriteres i de ulike skolefagene. Kjerneelementene vil på ulikt vis gi elevene en bedre forståelse av hva norskfaget går ut på. De er videre basert på vitenskapsfag og andre kunnskapsområder som de ulike skolefagene er bygget på (Meld. St. 28 (2015–2016)). Hva som er kjerneelementene i et fag, vil variere fra skolefag til skolefag. I norskfaget er det seks kjerneelementer: *tekst i kontekst*, *kritisk tilnærming til tekst*, *muntlig kommunikasjon*, *skriftlig tekstskapning*, *språket som system og mulighet* og *språklig mangfold* (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Disse kjerneelementene er da fundamentet i norskfaget, fra 1. klasse i grunnskolen og helt opp til Vg3.

I et samfunn som er i stadig endring er det viktig med kunnskap som gjør elevene klar for å møte samfunnet med et kritisk blikk. Kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst* er i stor grad knyttet opp til nettopp dette, i tillegg til de overordnede temaene *kritisk lesing* og *kritisk tenkning*. Norskfaget har en spesielt viktig rolle med å utvikle elevenes kompetanse innenfor dette feltet, både med tanke på at man i norskfaget ofte møter ulike former for tekster og at man lærer inngående om rollen språket har i kommunikasjon. Jeg jobber selv som lærer i den videregående skole der jeg underviser i fagene norsk, engelsk, samfunnskunnskap og psykologi, og som lærer i disse fagene er jeg svært opptatt av å legge til rette for at elevene mine skal utvikle evne til å kritisk vurdere tekster. Ved å gi elevene et

verktøy til å kritisk vurdere ulike tekster i skolen, vil man kunne legge til rette for at elevene skal kunne navigere seg i et informasjonssamfunn der man vil kunne møte et mangfold av ulike tekster. Derfor er det også viktig at elevene møter ulike former for tekster når de jobber med kritisk lesning i skolen. Imidlertid viser forskning at mange elever ikke har lært gode nok strategier for å lese tekster kritisk (se punkt 2.3.1). Det er også uklart hva som menes med det å være kritisk i møte med tekster og hvordan lærere kan jobbe med dette temaet (Veum & Skovholt, 2020, s. 11). Videre er forskning på dette feltet mangelfullt, og det er gjennomført få studier, spesielt i den videregående skolen (se punkt 2.3.1 og 2.3.2). Det er derfor tydelig at det bør bli et økt fokus, både med tanke på hva som menes med å være kritisk i møte med tekster og hvordan man kan gjøre dette i skolen.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I masteroppgaven min ønsker jeg å se nærmere på hvordan lærere jobber med kritisk lesing generelt, og kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst* spesielt, ved å ta utgangspunkt i tekster lærere som underviser i norsk på Vg1 bruker når de jobber med kritisk lesing og kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst*. Min problemstilling vil helt konkret være:

Hvordan forstår og jobber lærere som underviser i den videregående skole med kritisk lesing og kjerneelementet «kritisk tilnærming til tekst»?

Ved å svare på denne problemstillingen håper jeg på å få en bedre forståelse av hva som ligger til grunn for valg av tekster når lærere jobber med temaet kritisk lesing og kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst*. Videre håper jeg også å forstå mer av hvordan lærere forstår og jobber med kritisk lesing og kjerneelementet. Jeg ønsker også å se nærmere på om innføringen av kjerneelementet har gjort lærerne mer bevisst på temaet kritisk lesing i undervisningen.

For å svare på problemstillingen har jeg valgt å konkretisere den ned til tre forskningsspørsmål. For å kunne svare på disse forskningsspørsmålene har jeg valgt å ta utgangspunkt i tre forskningssteg der jeg har brukt ulike datainnsamlingsmetoder. I forskningssteg 1 skal jeg med utgangspunkt i de to tekstene som informantene har sendt inn svare på forskningsspørsmålet: *Hva slags type tekster bruker lærerne når de jobber med kritisk lesing og kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst?* I forskningssteg 2 vil jeg svare på forskningsspørsmålet: *Hvilke verbalspråklige og visuelle ressurser anvendes i tekstene, og hvilket potensial har de to tekstene for kritisk tilnærming?* I dette forskningssteget vil jeg gjennomføre en kritisk diskursanalyse av de to tekstene med utgangspunkt i Hilary Janks sin syntestemodell (se punkt 3.2) og ulike analysekategorier fra sosialsemiotikken og fra multimodal analyse. Denne analysen er basert på strukturen til masteroppgaven til Kristine Liane

Eilertsen (K. L. Eilertsen, 2021). I forskningssteg 3 vil jeg svare på det tredje forskningsspørsmålet: *Hvordan beskriver lærerne at de jobber med kritisk lesing og kjerneelementet «kritisk tilnærming til tekst», og hvordan forstår de disse begrepene?* For å svare på dette forskningsspørsmålet har jeg gjennomført et semistrukturert intervju med de to informantene etter at de sendte inn tekstene sine. Analysen i denne delen er basert på de transkriberte versjonene av disse intervjuene. I intervjuet stilte jeg spørsmål både om kritisk lesing og kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst* og om teksten som informantene hadde sendt inn.

1.3 Masteroppgavens avgrensning

Formålet med masteroppgaven, er som nevnt tidligere, å se nærmere på hvordan lærere forstår og jobber med kritisk lesing og kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst*. På grunn av oppgavens omfang og fordi Kunnskapsløftet 2020 kun hadde vært gjennomført ett helt fullt skoleår da jeg begynte prosessen med å jobbe med denne oppgaven, valgte jeg kun å ta utgangspunkt i lærere som har undervist i norsk på Vg1 med den nye læreplanen. Tekstene som jeg har valgt er dermed brukt på Vg1, og problemstillingen for denne oppgaven gjelder derfor dette trinnet. At jeg kun har valgt å ta utgangspunkt i dette trinnet vil kunne ha påvirket analysen min, og analysen og tolkningen min av den vil dermed kunne ha blitt annerledes hvis jeg tok utgangspunkt i tekster brukt på Vg3.

Videre, på grunn av oppgavens omfang og tidsperspektivet, har jeg kun valgt å gjennomføre kritisk diskursanalyse og semistrukturert intervjuer basert på tekster fra to lærere som underviser i Vg1. Siden dette er et veldig lite grunnlag, er ikke funnene i denne masteroppgaven nødvendigvis generaliserbare. Jeg kunne ha også valgt å bruke observasjon som metode, men da målet var å se nærmere på hvordan lærerne forstår kritisk lesing og kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst*, og potensiale som ligger i tekster som informantene hadde brukt, valgte jeg å droppe det. Kritisk diskursanalyse og intervju er metoder som uansett i utgangspunktet vil kunne svare på problemstillingen min.

1.4 Strukturen i oppgaven

Denne oppgaven består av syv kapitler. I kapittel to vil jeg gå nærmere inn på hva tidligere forskning og lærerplanen forteller oss om kritisk lesing og kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst*. Her vil jeg også definere begrepene *literacy* og *kritisk literacy*, da jeg mener at disse er relevante for min problemstilling. Jeg vil også gå nærmere inn på begrepet kritisk lesing, i tillegg til å konkretisere forskjellen mellom dette, kritisk tenkning og kildekritikk. I tillegg vil jeg gå nærmere inn på hva den nåværende læreplanen sier om kritisk lesing. Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg gå nærmere inn på

hva tidligere forskning har skrevet om kritisk lesing. I kapittel tre vil jeg forklare kritisk diskursanalyse, Janks sin syntesemodell og de ulike analysekategoriene som jeg vil anvende i analyse. I kapittel fire vil jeg gå mer innpå de valgene jeg har gjort med tanke på forskningsmetode og forskningsdesign i denne oppgaven, i tillegg til å reflektere over oppgavens pålitelighet, validitet og relevans. I kapittel fem og seks vil jeg svare på de tre forskningsspørsmålene mine. I kapittel fem vil jeg ved å gjennomføre en kritisk diskursanalyse av de to tekstene, og gjennom dette kunne si noe om potensiale for disse tekstene i en norskdidaktisk kontekst. I kapittel seks vil jeg presentere min analyse av intervjuene av de to informantene mine. I kapittel sju vil jeg presentere mine svar på forskningsspørsmål 2 og 3 og på problemstillingen. Her vil jeg også se disse funnene i sammenheng med tidligere forskning. Avslutningsvis vil jeg komme med noen generelle refleksjoner rundt temaet i oppgaven og veien videre.

2 Bakgrunn

I denne delen av oppgaven vil jeg gå nærmere inn på hva tidligere forskning sier om temaer relatert til kritisk lesing og kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst*. I tillegg vil jeg gå nærmere inn på hva læreplanen sier om temaet. Først vil jeg gå nærmere inn på relevante begreper. Jeg ønsker her å se kritisk lesing og kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst* i sammenheng med begrepet *kritisk literacy*. Derfor vil jeg først forklare dette begrepet og begrepet *literacy*. Jeg vil her også si noe om hva som menes med kritisk lesing og prøve å tydeliggjøre forskjellen mellom dette og kritisk tenkning og kildekritikk. Deretter vil jeg å se nærmere på læreplanen i norsk, med spesielt vekt på norskfaget i den videregående skole, og den overordnede delen av læreplanen. Da jeg har valgt å ta utgangspunkt i kjerneelementene som kom i forbindelse med Kunnskapsløftet 2020, vil jeg i all hovedsak fokusere på hva denne reformen sier om kritisk lesing, men for å kunne sammenligne vil jeg også trekke inn den forrige lærerplanen, Kunnskapsløftet 2006. I den siste delen av dette kapitlet vil jeg gå nærmere inn på hva tidligere forskning og andre masteroppgaver har skrevet om kritisk lesing og andre relevante temaer.

2.1 Literacy og kritisk literacy

Kritisk literacy er et begrep som er relevant for min oppgave, og jeg vil derfor forklare dette begrepet, i tillegg til begrepet *literacy*. Jeg vil første forklare hva som menes med literacy. Ifølge UNESCO så kan *literacy* defineres som evnen til å lese, skrive, telle, identifisere, forstå, analysere og kommunisere i en stadig mer digital, tekstfokusert og informasjonsrik verden der endringer skjer i et raskt tempo (UNESCO, 2018). Blikstad-Balas har videre definert begrepet som «å skape mening ved hjelp av ulike tegn i egne og andres tekster» (Blikstad-Balas, 2016, s. 15). Det finnes ingen direkte norsk oversetting av ordet, men (Frønes et al., 2022, s. 2) bruker ordet «skriftbrukskyndighet» som en norsk oversetting. Imidlertid har Blikstad-Balas kritisert dette uttrykket da det ikke dekker evnen til å lese alle former for modaliteter (Blikstad-Balas, 2016, s. 15). Det er derfor vanlig å bruke ordet *literacy* også på norsk.

Ifølge Hilary Janks (2010, s. 2) har meningen bak uttrykket *literacy* blitt endret de siste årene, og kan i dag sees på som en form for sosial praksis der skriftlig språk blir brukt på ulike måter basert på kultur og sosiale institusjoner. Betydningen av begrepet dekker også et stort område, fra det å få forstå tekst, til evnen til å endre symbolikk og abstraksjoner til egen fordel (Janks, 2010, s. 21). Tidligere har *literacy*-begrepet blitt brukt for å beskrive evnen til å lese og skrive verbalspråk, men i dagens samfunn innebærer også *literacy* evnen til å forstå, analysere og bruke andre modaliteter, som bilder, lyd, typograf, gester med mer (Skovholt & Veum, 2014, s. 12). Ifølge NOU 2015: 8 Fremtidens

Skole blir begrepet *literacy* sett i sammenheng med hvordan ulike faglige, samfunnsmessige og kulturelle sammenhenger stiller ulike krav med tanke på å kommunisere skriftlig og muntlig. Her vektlegges det også at digitale medier har skapt nye måter å kommunisere på og nye sjangre man må kunne mestre (NOU 2015: 8, s. 28). Blikstad-Balas (2016, s. 20) argumenterer for at literacy er en viktig evne for demokratisk deltakelse og medborgerskap, fordi disse to egenskapene krever at mennesker klarer å samhandle med andre og å kunne påvirke andre. Ved å ha høy grad av literacy vil man ha lettere for å kunne samhandle og å påvirke andre fordi man i større grad har kompetanse i å bruke ulike modaliteter i ulike situasjoner.

Begrepet *kritisk literacy* blir av Veum og Skovholt (2020, s. 14) definert som en kompetanse i hvordan språk og tekster skaper forskjellige virkelighetsbilder. Det å lese kritisk blir her definert som det å kunne avdekke, identifisere og utfordre implisitte sosiale og kulturelle forestillinger og ideer som i en tekst blir sett på som naturlig og selvsagte (Janks, 2010, s. 23–26). Ifølge Blikstad-Balas (2016, s. 30) er sammenhengen mellom *literacy* og *kritisk literacy* at kritisk literacy, i tillegg til å handle om å få tilgang til ulike former for tekster og evnen til å vurdere disse, også handler om å stille seg spørsmålet om hvilke tekster man ikke har tilgang til. Kritisk literacy handler videre om å forholde seg kritisk til virkelighetsbildet som presenteres i tekster, hvordan dette virkelighetsbilde blir presentert og hvem som får fordeler av dette bildet. I tillegg handler det om å være i stand til å stille spørsmålsteget til hvem sin versjon som blir fremstilt som en offisiell sannhet (Blikstad-Balas, 2016, s. 29-30). Ifølge Janks (2010, s. 22) er det to måter å møte en tekst på; å lese *med* teksten og å lese *mot* teksten. Å inkludere sistnevnte type lesing er det som kjennetegner kritisk literacy. Ved å lese mot teksten vil man få en forståelse av at tekster bare viser selektive deler av verden. Videre vil man kunne få bedre mulighet til å forstå at tekster som gir seg ut for å være sanne, ikke nødvendigvis er det. Videre argumenterer Veum og Skovholt at det å se på kritisk literacy som noe som kun handler om å bruke og vurdere kilder som en for avgrensa beskrivelse, da dette kan innebære at eleven kun blir sett på som en passiv mottaker. Ved å se på eleven som en mer aktiv aktør er det lettere å få frem at begrepet også favner det å stille spørsmål og å utfordre og kritisere eksisterende tekster og diskurser (Veum & Skovholt, 2020, s. 15). Kritisk literacy er dermed et begrep som også skildrer en mer aktiv elevrolle der eleven stiller spørsmål og utfordrer ulike kilder kritisk. Videre handler også kritisk literacy om å avdekke hvilke interesser som en tekst fremmer og hvem som får fordeler av det som ytres og hvem som ikke gjør det (Janks, 2010, s. 12–13).

Når det kommer til det å plassere kritisk literacy i en pedagogisk kontekst er pedagogen Paulo Freire og hans syn på pedagogikk sentralt. Han var spesielt opptatt av forholdet mellom pedagogikk og politikk og hvordan ideologier styrker de dominantes rolle i samfunnet, samtidig som de svekker de undertrykte (Mills, 2015, s. 48), Han mente at reproduksjon av kunnskap ikke hadde noe positiv

effekt på de som opplever undertrykkelse. Istedenfor var det behov for å se nærmere på forholdet mellom kunnskap og anvendelse av dette, for eksempel ved å fokusere på problemløsende pedagogikk (Mills, 2015, s. 47). Ifølge Freire ville kritisk lesing gjøre det mulig for elevene å bli mer bevisst over ens egen stilling i samfunnet, og samtidig bli klar over at språk er en sosial konstruksjon der språk og literacy ikke er nøytralt (Mills, 2015, s. 48). Kritisk lesing vil videre gjøre det mulig for elevene å bli mer bevisst på hva en tekst sier og ikke sier, og synspunktene som kommer fram i teksten. Dette vil gjøre at elevene kan skape en mer rettferdig verden og å utfordre eksisterende strukturer i samfunnet (Mills, 2015, s. 49). Et viktig formål med å jobbe med kritisk literacy i klasserommet er at elevene skal kunne beskrive og vurdere verbalspråklige og visuell valg som er gjort i en tekst, og hva slags effekter disse valgene har (Veum & Skovholt, 2020, s. 49). Skolen har på mange måter en dobbelt rolle når det kommer til kritisk literacy. På den ene siden har skolen en sentral rolle i å utvikle elevenes kompetanse i å avdekke underliggende ideologier i tekster, gi de muligheten til å lese ulike tekster med et ulikt verdensbilde og å lære elevene i å vurdere kilder. På den andre siden bør man også få elevene til å være kritisk i møte med tekstene som de møter i skolen (Blikstad-Balas, 2016, s. 31).

2.2 Kritisk lesing, kritisk tenkning og kildekritikk

De tre begrepene *kritisk lesing*, *kritisk tenkning* og *kildekritikk* er nært knyttet opp mot hverandre, og selv om det er noen forskjeller, er det begreper som lett kan blandes. Siden min oppgave skal se nærmere på betydningen av kritisk lesing, vil jeg i denne delen av oppgaven tydeliggjøre noen av forskjellene mellom de tre begrepene. Ordet *kritisk* er gjennomgående for alle tre begrepene, og er ifølge Stort norske leksikon definert som *skeptisk* eller *kritiserende* (Persvold, 2022). Det beslektede ordet *kritikk* stammer fra det greske uttrykket *kritisk tekhnē* og betyr «kunsten å bedømme» og blir ifølge Språkrådet brukt for å beskrive prosessen der man vurderer, bedømmer eller anmelder kunst og litteratur og for å beskrive vitenskapelig kildegransking (Språkrådet, 2022).

Kritisk lesing defineres av Skovholt og Veum (2014, s. 14–15) som det å kunne lese og tolke teksten ut ifra det perspektivet og konteksten teksten er skrevet fra. For å tolke teksten må man se på hvem som har skapt teksten, omstendighetene rundt tekst, hva som er formålet med teksten, hvem teksten er rettet mot, hvilken sjanger teksten er skrevet i og hvilket virkelighetsbilde teksten presenterer. Dette er det som Janks kaller for å lese *mot* teksten og er ifølge henne sentralt for å vurdere innholdet i teksten og den påvirkningen den kan ha (se punkt 2.1).

Mens kritisk lesing handler om hvordan man forstår og tolker teksten, er kritisk tenkning et mer omfattende begrep. Ifølge Utdanningsdirektoraret handler kritisk tenkning om «å bruke fornuften

på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer» (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Her legger Utdanningsdirektoratet også vekt på at elevene må forstå at egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan påvirke hvordan man forstår verden og at man kan ha en ufullstendig forståelse av verden (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Kritisk tenkning handler derfor overordnet om det å være utforskende og kritisk. Kildekritikk handler på sin side om å kunne vurdere troverdigheten til det en avsender skriver og om det som blir sagt eller skrevet er sant og vitenskapelig fundert, og/eller om avsenderen prøver å overbevise deg om noe uten nok faglig grunnlag (Kildekompasset, 2022).

Man kan si at *kritisk literacy* kan dreie som om alle disse begrepene, men at kritisk lesing i størst grad er det begrepet som er nærmest knyttet opp mot definisjonen av kritisk literacy. Jeg vil i denne oppgaven bruke både begrepene *kritisk lesing* og *kritisk tilnærming til tekst* når jeg snakker om det å være kritisk i møte med tekster.

2.3 Hva sier læreplanen?

I denne delen av oppgaven skal jeg se nærmere på hva overordnet læreplan og læreplanen i norsk sier om temaet kritisk lesing og kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst*. Med tanke på at denne masteroppgaven vil se nærmere på kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst* vil jeg i all hovedsak se nærmere på den nåværende læreplanen Kunnskapsløftet (LK20). Ifølge overordnet del av læreplanen så er skolens rolle å «bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet» (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Helt konkret betyr det at skolen skal gi elevene opplæring om kritisk og vitenskapelig tenkning og en forståelse av hvordan kunnskap utvikles og at etablerte ideer må granskes ved å bruke ulike teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis. I tillegg skal elevene lære å forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være feil eller ufullstendige. Formålet er her å gi elevene god dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Skolen har derfor en sentral rolle med tanke på å utvikle unge menneskers kritiske tenkning gjennom å legge til rette for at de skal kunne få en forståelse av at eksisterende ideer og virkelighetsbilder må utfordres, i tillegg til å få de til å forstå at også egne meninger og holdninger heller ikke gir et korrekt bilde av virkeligheten.

Dette ser man også i læreplanen for norskfaget, der man gjennom kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst* vektlegger kritisk tenkning og det å vurdere tekster kritisk. Ifølge Utdanningsdirektoratet er målet med kjerneelementet at:

Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har. De skal kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne

muntlige og skriftlige tekster. De skal vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre. (Utdanningsdirektoratet, 2021c).

Med dette kjerneelementet har norskfaget fått en sentral rolle i å lære barn og unge å utvikle en kritisk tilnærming til tekst. Her ser man at kjerneelementet vektlegger både at elevene skal utvikle kompetanse i å kunne reflektere over påvirkningskraften og troverdigheten til ulike tekster, men også kunne anvende ulike virkemidler, både språklige og retoriske, i egen tekstproduksjon. Siden kjerneelementene representerer noe som er nytt i den nye læreplanen sammenlignet med den gamle, vil det være relevant å gå nærmere inn på hvorvidt lærere har blitt mer bevisst på å jobbe kritisk med tekster med innføringen av dette kjerneelementet, noe som også er formålet med dette masteroppgaven. Det var vektlagt at elevene skulle lære seg å lese kritisk også i Kunnskapsløftet fra 2006 (LK06). Blant annet så står det under den grunnleggende ferdigheten *å kunne lese i norsk* at det å lese «(..) innebærer videre å kunne finne informasjon og forstå resonnementer og framstillinger i ulike typer tekster på skjerm og papir, og å kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene.» (Utdanningsdirektoratet, 2022d). Videre ble også Kunnskapsløftet (LK06) sett på som en literacy-reform da reformen vektlegger at det å vise god kompetanse i et fag handler om å lese, skrive, snakke og tenke slik man gjør innenfor dette fagområdet (Berge, 2005, s. 165). Med innføringen av Fagfornyelsen i 2020 har kritisk lesing blitt fremhevet i enda større grad, både i den overordnede delen av læreplanen, i beskrivelsen av de grunnleggende ferdighetene i fagene og i læreplanene (Frønes et al., 2022, s. 3).

Siden jeg i min masteroppgave har tatt utgangspunkt i tekster som lærere har brukt når de har jobbet med temaet kritisk lesing og kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst* på Vg1, vil jeg her også gå inn på den konkrete læreplanen i norsk og se nærmere på hvilke kompetansemål som kan være relevant å trekke inn når man jobber med dette temaet. Det som kjennetegner de nye læreplanene i Kunnskapsløftet (LK06) er at antall kompetansemål har blitt færre. Dette gjelder også for norsk på Vg1. Da det var 20 kompetansemål i læreplanen for norsk Vg1 i Kunnskapsløftet 2006, er det i Kunnskapsløftet 2020 13 kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2021b, 2022d). Ved å ta utgangspunkt i en utvidet tekstforståelse, og at man også tar utgangspunkt i skjønnlitteratur når man leser tekster kritisk, er det flere av kompetansemålene som kan sees i sammenheng med det å lese tekster kritisk og *kritisk literacy*:

- lese, analysere og tolke nyere skjønnlitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk
- reflektere over hvordan tekster framstiller møter mellom ulike kulturer
- gjøre rede for og reflektere over bruken av retoriske appellformer og språklige virkemidler i sakprosaetekster
- lytte til andre, bygge opp saklig argumentasjon og bruke retoriske appellformer i diskusjoner

- bruke ulike kilder på en kritisk, selvstendig og etterrettelig måte (Utdanningsdirektoratet, 2021b)

Mens det første kompetansemålet kan sees i sammenheng med kritisk lesing av skjønnlitteratur, kan kompetansemålet om kulturmøter sees i sammenheng med maktperspektivet og hvordan teksten kan forsterke eller svekke allerede eksisterende maktstrukturer basert på kultur. De tre siste kompetansemålene er kanskje de kompetansemålene som i størst grad ligger nærmest det tradisjonelle synet man har på kritisk lesing og kildekritikk i norskfaget. Man ser også, både i kjerneelementene og i de ulike kompetansemålene, at retorikk og begreper fra retorikken er noe som læreplanen legger vekt på når man skal jobbe med kritisk lesing i norskfaget. Det ser man blant annet i kompetansemålene for Vg1.

2.4 Tidligere forskning om temaet

I denne delen av oppgaven vil jeg gå nærmere inn på hva tidligere forskning og andre mastergradsprosjekter har skrevet om kritisk lesing i skolen. Først vil jeg gå inn på hva tidligere forskning sier om unge menneskers evne til å lese tekster kritisk, deretter vil jeg gå mer inn på hva forskning forteller oss om hvordan lærere jobber med å utvikle elevenes evne til å lese kritisk. Til slutt vil jeg ha en kort gjennomgang av hva tidligere masteroppgaver fra de siste årene har skrevet om tilgrensede temaer som omhandler kritisk lesing og kritisk tilnærming til tekst. Selv om mitt mastergradsprosjekt vil bygge på en studie som handler om undervisning på videregående trinn, vil jeg her også gjennomgå forskning som er foretatt på ungdomstrinnet. Siden jeg vil fullføre masteroppgaven min kun to år etter innføringen av Kunnskapsløftet 2020 vil nesten all forskning som jeg refererer til her ta for seg kritisk lesing innenfor rammene av den gamle læreplanen. Det kunne derfor ha blitt andre forskningsresultater hvis forskningsresultater var basert på data fra den nye læreplanen.

2.4.1 Hva forteller forskningen oss om ungdommers evne til å lese kritisk

For å få fram betydningen av å jobbe med kritisk tilnærming til tekst i undervisningen, er det sentralt å se nærmere på hva tidligere forskning viser om elevers evne til å lese tekster kritisk. Tidligere forskning viser at unge mennesker og ungdom i Norge har en begrenset evne til å lese kritisk. Ved å se på resultatene av PISA-undersøkelsen og nasjonale prøver i 2018 og i 2019, fant en gruppe forskere ved Universitetet i Oslo ut at elever på ungdomstrinnet manglet strategier for å avgjøre om en tekst er troverdig eller ikke (Weyergang & Frønes, 2020, s. 191). I PISA-undersøkelsen skulle elevene svare på oppgaver relatert til to ulike type tekster. Disse oppgavene var utformet slik at elevene måtte vurdere om informasjonen som ble gitt i tekstene var troverdig eller ikke. De to tekstene handlet

begge om et produkt som var omdiskutert, der den ene teksten var fra en salgsside som hadde som mål å overbevise folk om å kjøpe produktet. På spørsmålet om denne teksten var pålitelig eller ikke, var det færre norske elever som fikk riktig her sammenlignet med andre OECD-land (Weyergang & Frønes, 2020, s. 178). Eleven fikk også i oppgave å rangere ulike strategier med tanke på å bedømme avsenders pålitelighet, og her så man at elever fra Norge i mindre grad enn fra de andre nordiske landene klarte å rangere de ulike strategiene korrekt etter hva ekspertene mente var hensiktsmessig. Det var spesielt gutter og elever med lavere sosioøkonomisk bakgrunn som skåret lavt (Weyergang & Frønes, 2020, ss. 183–184). På den nasjonale prøven i 2019 skulle elevene sammenligne to tekster som handle om forebygging av influensasmitte, og her kom det fram at elevene manglet strategier for å vurdere troverdigheten til avsenderen. Elevene fokuserte heller på selve innholdet i teksten (Weyergang & Frønes, 2020, s. 181). Som en oppsummering av analysen av resultatene fra de to prøvene er det tydelig at elever på ungdomstrinnet har utfordringer med å vurdere troverdigheten og påliteligheten til avsenderen. Selv om dette gjelder for ungdomsskoleelever, er det også nærliggende å tenke seg at dette gjelder for elever som går på videregående skole.

Videre gjorde Blikstad-Balas og Foldvik en undersøkelse der de skulle se på hvilke strategier sju elever i videregående skole brukte da de skulle vurdere tre ulike tekster fra internett fra tre ulike avsendere om kjøttforbruk. Der så de at elevene ikke var opptatt av avsenderen før de blir direkte spurt om dette, og at de færreste av elevene vurderte tekstens grundig på egenhånd uten at de fikk konkrete spørsmål. Videre kom det også fram at de var mye mer opptatt av hva som stod i tekstene, enn selve tekstens avsenderen, og at når elevene kjente avsenderen fra før av (innledende etos) var de i mindre grad kritisk til innholdet. De var videre i liten grad opptatt av å vurdere tekstens objektivitet. De antok i stor grad at det som stod der var sant (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 37). Denne undersøkelsen viser at elevene i mindre grad var opptatt av avsenderen, og i større grad av innholdet i tekstene. Blikstad-Balas og Foldvik mener at funnene i denne undersøkelsen viser en stor forskjell i hva lærerplanen sier at elevene skal ha kompetanse i og hva slags kompetanse elevene faktisk har (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 37).

Imidlertid viser også forskning at noen videregående elever har relativt god evne til å lese tekster kritisk. Her ønsker jeg å trekke inn forskning gjennomført av Eilertsen og Veum som så på hvordan fire høytpresterende elever på Vg3 forstod en historisk tekst og deres vurderinger og tolkning av teksten, basert på både den historiske konteksten og samtidskonteksten (A. Eilertsen & Veum, 2019). Teksten elevene skulle lese var «Jødeproblemetets løsning» fra 1938, skrevet av den norske nazisten Halldis Neergård Østbye. I intervjuene kom det tydelig fram at elevene klarte å lese teksten kritisk og ikke bare godtok innholdet. De visste også at forståelsen av konteksten rundt en tekst er viktig for å kunne lese tekster kritisk. Imidlertid kom det også fram at elevene hadde større tiltro til

at mennesker som lever i dag er mer kritisk til det de leser i dag enn tidligere, fordi mennesker i dag er mer utdannet og har lært å være mer kritiske til tekster de møter (A. Eilertsen & Veum, 2019, s. 10). Forskerne syntes dette perspektivet var interessant med tanke på at hatretorikk også eksisterer i dag (A. Eilertsen & Veum, 2019, s. 11). De så også at det var problematisk at elevene mente at mennesker i dag er mer kunnskapsrike og mer kritiske enn tidligere. Spesielt mente de at dette kunne være en utfordring med tanke på å utvikle kritisk literacy hos elevene, spesielt i en tid da internett og sosiale medier muliggjør for flere å ytre seg til et større publikum (A. Eilertsen & Veum, 2019, ss. 12–13).

Den samme holdningen så man også i undersøkelsen «Barn og medier», gjennomført av Medietilsynet i 2018 der 4 805 barn og unge i alderen 9-18 år ble spurt om deres medievaner. Selv om denne undersøkelsen tok for seg barn og unges internettbruk, er den fortsatt relevant å trekke inn her, all den tid man vet barn og unge tilbringer på internett. I undersøkelsen kom det fram at flertallet av de som ble spurt mente at de enten var litt flinke eller veldig flinke til å forstå informasjonen som de finner på nett (86%), forstå om informasjonen er sann eller falsk (74%) og forstå om noen prøver å lure dem (85%). Andelen som svarte at de var «veldig flink» var høyere hos guttene enn hos jentene på de to siste spørsmålene. Når det kommer til alder, så visste undersøkelsen at andelen som mente at de enten var litt flink eller veldig flink til å forstå om informasjonen er sann eller falsk og til å forstå om noen prøver å lure dem, økte med alderen (Medietilsynet, 2019, s. 89–90). Når det kommer til spørsmålet om hva barn og unge gjorde når de kom over nyheter/informasjon de mistenkte var falske, så svarte 37% at de sjekket det gjennom å gjøre et nettsøk, 31% sjekket informasjonen opp mot kjente nyhetskilder som NRK, VG, Dagbladet og Aftenposten, mens 35% ikke gjorde noe som helst. Et mindretall på 22% spurte venner, mens 30% prosent spurte en voksen. Andelen som aktivt gjorde noe er større blant jentene enn hos guttene, mens andelen økte med alder, både blant jenter og gutter (Medietilsynet, 2019, s. 90–91).

De nevnte studiene i denne delen av oppgaven viser at norske elever ofte scorer dårlig på å lese tekster kritisk, selv om elevene kanskje selv mener at de har god evne til å vurdere tekster kritisk. Undersøkelsen til Medietilsynet viser også at mange barn og unge heller ikke nødvendigvis gjør noe hvis de møter på informasjon på nett som de er usikre på om er sann eller ikke, selv om dette tallet minker med alderen.

2.4.2 Hva forteller forskningen oss om hvordan lærere jobber med kritisk leseforståelse i norskfaget?

Her skal jeg gå nærmere inn på hva forskning sier om hvordan lærere jobber med kritisk leseforståelse i norskfaget, og hva slags undervisning elevene har hatt med tanke på kritisk lesing i norskfaget. En

del av forskningen som vil bli gjennomgått her har tatt utgangspunktet i hva lærere har gjort på ungdomstrinnet. Grunnen til dette er både at det ikke finnes så mye forskning om dette temaet fra videregående skole og at aldersforskjellen ikke er så stor fra ungdomsskolen og til Vg1.

I den tidligere nevnte PISA-undersøkelsen fra 2018 (se punkt 2.4.1) ble elevene også spurt om de hadde fått noen opplæring innenfor ulike temaer relatert til det å kunne lese tekster på nett kritisk. Her kom det fram at et flertall av norske elever hadde fått undervisning i å vurdere om informasjon på nett er til å stole på, mens kun halvparten sa at de hadde fått opplæring i hvordan finne ut om informasjon på nett er partisk eller ikke. Videre visste undersøkelsen også at litt over 40% av norske elever hadde fått opplæring i hvordan bruke gode søkeord i de ulike søkemotorene (Weyergang & Frønes, 2020, s. 187).

I en undersøkelse basert på data fra LISA-studien¹ så Magnusson nærmere på hva slags spørsmål som ble stilt i klasserommet da klasser jobbet med ulike tekster i undervisningen. Denne undersøkelsen visste at spørsmålene som ble stilt i stor grad fokuserte på å få elevene til å tolke og reflektere over innholdet, og i mindre grad til å vurdere kvaliteten og troverdigheten av tekstene (Magnusson, 2022, s. 331). Basert på observasjoner fra den samme studien så Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 44) at de lærerne som de møtte i studien i liten grad fikk elevene til å sammenligne likheter og ulikheter i innholdet i ulike tekster som handlet om det samme temaet. Observasjonene visste også at lærerne i liten grad jobbet med kritisk lesing generelt sett, verken når det kom til sakprosa eller til skjønnlitteratur. Når lærerne jobbet med lesing i undervisningen var formålet i all hovedsak å finne ut av innholdet i teksten, uten at det ble stilt noen kritiske spørsmål. Det var i mindre grad fokus på avsenderens budskap og elevens forhold til innholdet i teksten, og de måtte heller ikke begrunne eller konkretisere svarene sine (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 202).

I den samme studien gjennomført av Blikstad-Balas og Foldvik som handlet om hvilke strategier elevene brukte når de skulle vurdere tekster (se punkt 2.4.1), visste også studien at elevene som ble intervjuet i stor grad så på fakta som ble presentert i tekstene som objektive. Det er derfor viktig at norskfaget problematiserer dette tankegangen argumenterer Blikstad-Balas og Foldvik (2017, s. 37–38) for. De mener videre at man må stille andre spørsmål enn hvem som er avsender, og heller gå mer inn på hva avsenderen ønsker å oppnå og hvordan tekstens utforming påvirkes av dette (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 38). Blikstad-Balas og Foldvik (2017, s. 38) mener at for å gi

¹ LISA-studien (Linking Instruction and Student Achievement) er et forskningsprosjekt ledet av Kristi Klette som i skoleåret 2014/2015 reiste rundt i Norge og filmet undervisningen i hele 47 klasserom i fagene norsk og engelsk. Elevene svarte også på en spørreundersøkelse om undervisningen i norskfaget. I tillegg fikk forskerne også tilgang til elevenes resultater i de nasjonale prøvene i norsk for 9. trinn (Klette et al., 2017, s. 8)

elevene den nødvendige tekstkompetansen i dagens tekstsamfunn, må lærerne lære elevene å stille spørsmål om hva som er utelatt, premissene teksten bygger på og hva avsenderen står for.

Undersøkelsen Teaching and Learning International Survey (TALIS) fra 2018 så nærmere på ulike temaer relatert til undervisningen på ungdomstrinnet. Her ble lærere stilt ulike spørsmål om egen undervisningspraksis. På spørsmålet om lærerne ga oppgaver som muliggjør for elevene å tenke kritisk svarte kun 51% ja, og 65% svarte at de hjalp elevene å tenke kritisk. Dette tallet var lavere sammenlignet med svaret fra lærere i andre nordiske land (Thronsen et al., 2019, s. 21–24).

Bråten, Brante og Strømsø (2019) utførte en eksperimentell studie der de gjennom seks uker utførte en intervensjon på videregående elever. Formålet med denne intervensjonen var å få elevene til å bli mer bevisste over avsenderen av en tekst når de skulle velge og anvende kilder som de skulle bruke i forbindelse med et skoleprosjekt (Bråten et al., 2019, s. 481). I intervensjonen ble elevene delt inn i to grupper. I den ene gruppen ble elevene presentert for ulike elevarbeid. De skulle her sammenligne de ulike elevarbeidene med tanke på kildebruk. Underveis skulle elevene diskutere kildebruken i disse arbeidene. Etterpå skulle elevene skrive en fagtekst der de selv skulle anvende ulike kilder. Den andre gruppen fulgte ikke et slikt opplegg (Bråten et al., 2019, s. 487). Etter at intervensjonen var ferdig, skulle alle elevene skrive et leserinnlegg der de skulle anvende ulike kilder. De skulle også si noe om hvorfor de hadde valgt ut akkurat disse kildene (Bråten et al., 2019, s. 488). Noen av funnene i denne studien var at elevene som hadde deltatt i intervensjonen i større grad enn kontrollgruppa brukte tid på å studere kildene som de hadde brukt. I tillegg så de på det som mer nyttig å se på informasjonen om kildene og bruke begreper knyttet til arbeid med tekst da de jobbet med kildene (Bråten et al., 2019, s. 481).

Selv om en del av studiene jeg refererer til i denne delen av oppgaven handler om tradisjonell kildekritikk, i tillegg til at mye av forskningen er utført på ungdomstrinnet, er det fortsatt urovekkende at mange elever sier at de ikke har fått god nok opplæring i det å vurdere tekster kritisk. Som en oppsummering på hva forskningen sier vil det være riktig å si at arbeidet med å jobbe kritisk med tekst skjer i mindre grad enn det bør. Elevene trenger strategier for å kunne møte tekster kritisk. Imidlertid er inntrykket at lærere i mindre grad stiller de nødvendige kritiske spørsmålene som er nødvendige for at elevene skal utvikle kompetanse i å lese tekster kritisk og vurdere troverdigheten til kildene. Som studien til Bråten, Brante og Strømsø viser krever det en del tid for å gjøre elevene bevisst over kildene de møter. Imidlertid viser studien at ved god og strukturert arbeid er det mulighet for å gi den nødvendige kompetansen i leser tekster kritisk. Det er imidlertid viktig å bemerke her at all forskning som jeg refererer til her er gjennomført i den forrige læreplanen.

2.4.3 Funn i tidligere masteroppgaver

Som nevnt tidligere er det gjennomført lite forskning om temaet kritisk lesing i klasserommet, spesielt på videregående trinn. I tillegg er det lite forskning som tar for seg kritisk lesing innenfor rammene av den nye læreplanen. Imidlertid har det de siste årene blitt skrevet masteroppgaver som tar for seg kritisk lesing og relevante temaer som kritisk tenkning og kildekritikk. Forskjellene mellom disse begrepene er nevnt i del 2.2. I denne delen av oppgaven vil jeg oppsummere funn i andre masteroppgaver som tar for seg temaer som ligner temaet for denne masteroppgaven. Jeg har for enkelthetsens skyld valgt kun å gi en oppsummering av masteroppgaver fra de siste tre årene.

I masteroppgaven *Hvordan utvikle og forbedre elevenes evne til kritisk lesing og refleksjon?* fra 2019 så Åse Nåvik nærmere på hvordan man kan jobbe for å utvikle og forbedre elevenes evne til kritisk lesing og refleksjon. For å svare på problemstillingen sin gjennomførte Nåvik først en spørreundersøkelse blant 38 Vg3-elever, deretter gjennomførte hun en ikke-deltakende observasjon (intervensjon) av to Vg3-lassers respons på to didaktiske metoder, mens hun til slutt gjennomførte fem semistrukturerte intervjuer med fem av elevene som hadde deltatt både i spørreundersøkelsen og i observasjonen. Gjennom å bruke disse ulike metodene fant Nåvik ut av elevene hadde problemer med å identifisere en teksts avsender, hovedhensikt og sjanger, men at elevenes evne til å lese kritisk øker når de har mulighet til å være med i et felles tolkningsfelleskap og blir gitt spørsmål som inviterer til kritisk refleksjon. Hun fant også ut av at elevene gjennom intervensjonen hadde fått en økt forståelse av kildekritikk og kritisk tilnærming til eget tekstarbeid (Nåvik, 2019, s. 3).

Maren Strand så i masteroppgaven *Kritisk lesing i teori og praksis. En kartleggingsstudie av et utvalg norsklærere i videregående skole sin forståelse og undervisningspraksis* fra 2021 nærmere på hvordan norsklærere i den videregående skolen arbeider med kritisk lesing i klasserommet og forståelsen de har av dette begrepet ved å gjennomføre både en spørreundersøkelse og et kvalitativt intervju (Strand, 2021, s. V). Strand fant blant annet ut at definisjonen av kritisk lesing hos lærerne stort sett var sammenfallende med etablert teori fra kritisk literacy og fra læreplanen i norsk (Strand, 2021, s. V). Videre visste funnene i masteroppgaven at flesteparten mente at de hadde relativt god kompetanse i å undervise i temaet kritisk lesing. Imidlertid svarte de fleste at de ikke hadde fått noe opplæring om dette temaet under utdannelsen og at de også ønsket mer kompetanse om temaet (Strand, 2021, s. 47). Selv om de fleste lærerne mente at kritisk lesing var noe man kunne gjøre både med sakprosa og med skjønnlitteratur, så det ut til at de fleste lærerne tok utgangspunkt i sakprosa når de jobber med kritisk lesing. Videre kom det fram at de fleste lærerne stilte kritiske spørsmål til faktiske forhold i selve teksten, og ikke om de alternative virkelighetene som teksten kunne prøve å fremstille (Strand, 2021, s. V).

I masteroppgaven *Tekstanalyse- en forutsetning for kritisk literacy i norskfaget?* fra 2021 så Kristine Liene Eilertsen nærmere på hvordan en ungdomsskolelærer utfordret elevene i kritisk literacy ved i arbeidet med en Equinor-reklame. Her hadde Eilertsen både observert læreren i arbeidet med denne teksten, og deretter intervjuet læreren etterpå. I tillegg hadde hun utført en kritisk diskursanalyse av samme tekst før intervjuet (K. L. Eilertsen, 2021, s. 2). Eilertsen argumenterer for i sammendraget at mens læreren har god innsikt om temaet kritisk literacy, så er hun usikker på hvilke verktøy elevene trenger for kritisk å kunne lese slike tekster. Videre kom det frem at hun i undervisningen i stor grad utførte bekreftende lesing som i liten grad utfordret virkelighetsbildet som ble presentert for leseren i reklamen (K. L. Eilertsen, 2021, s. 2).

Noe av den samme tendensen som i oppgaven til Strand ser man også i masteroppgaven *Kritisk literacy i norskfaget – utfordringer og muligheter* fra 2022 skrevet av Anja E. Larsen. I denne masteroppgaven så Larsen nærmere på norsklæreres oppfatninger om utfordringer og muligheter med kritisk literacy i norskfaget. Ved å gjennomføre en casediskusjon og tre individuelle intervjuer fant Larsen ut at elevens forutsetninger er en utfordring når man jobber med kritisk literacy, for eksempel ved at dette legger forutsetningene for valg av tekster og formålet med teksten. Videre fortalte lærerne at sjanger også begrenser hvordan man jobber kritisk med tekster. I tillegg kunne også det å vektlegge kritisk literacy i undervisningen begrense leselyst, noe som gjorde at skjønnlitterære tekster i mindre grad ble brukt til å lese kritisk (Larsen, 2022).

I masteroppgaven *Kildebruk blant elever på Vgs. En studie av elevers vurdering og bruk av kilder på nett* fra 2022 så Umar R. Ahmed ved hjelp av spørreskjema og intervju med elever fra videregående skole nærmere på hva elever la vekt på når de leser, vurderer og bruker kilder fra nett. Ifølge dette masterprosjektet hadde elevene utfordringer med å vurdere avsendere av tekster kritisk, spesielt hvis informasjonen var presentert på en ryddig måte. I tillegg var elevene også opptatt av om tekstens innhold samsvarer med deres egne holdninger (Ahmed, 2022, s. 1).

Som en oppsummering kan man si at som annen forskning også viser (se punkt 2.4.1), har elevene utfordringer med å lese tekster kritisk og å vurdere tekstene som de møter i undervisningen. Når det kommer til hvordan lærerne jobber med dette i undervisningen samsvarer også konklusjonen om dette i masteroppgavene med hva tidligere forskning viser (se punkt 2.4.2). Blant annet er lærere usikre på hvordan de kan jobbe kritisk med tekster, i tillegg til at spørsmålene som de stiller til tekstene i mindre grad gir mulighet for elevene til å få elevene til å stille kritiske spørsmål rundt virkelighetsbildet som blir presentert i tekstene som de møter.

3 Det teoretiske rammeverket for oppgaven

I denne delen av oppgaven vil jeg gå nærmere inn på det teoretiske rammeverket for oppgaven. Jeg har allerede forklart begrepene *literacy* og *kritisk literacy* (se punkt 2.1), og vil derfor ikke gå mer inn på disse begrepene i denne delen av oppgaven. Jeg vil først definere hva som menes med diskursanalyse, deretter vil jeg gå mer inn på det teoretiske rammeverket som er utgangspunktet for de analysene jeg gjennomfører i kapittel 5 i oppgaven. Jeg vil her presentere Janks sin didaktiske modell for kritisk literacy (Janks, 2010), og deretter de ulike underkategoriene som ligger til grunn for min analyse av tekstene.

Det kreves et metaspråk for å kunne reflektere kritisk om innholdet i tekster. Siden moderne tekster i dag i stor grad er multimodale, og ikke bare inkluderer verbalspråk, må også analysen inkludere andre former for modaliteter. I en klasseromskontekst er det viktig at man gir elevene verktøy for å kunne beskrive og vurdere både de verbalspråklige og de visuelle valgene som tekstskaperne har gjort i tekster, og konsekvensene disse valgene har (Veum & Skovholt, 2020, s. 49). Jeg vil derfor i min analyse inkludere både verbaltekst og bilde, og jeg vil her ta utgangspunkt i sosiosemiotikken og multimodal kritisk diskursanalyse. Analyseverktøy fra disse teoretiske rammeverkene er godt egnet til å bruke i skolen, da i en mer forenklet versjon enn det som presenteres i denne oppgaven (Veum & Skovholt, 2020, s. 50). Selv om man oppfatter en multimodal tekst som en helhet, og man derfor ikke leser de ulike modalitetene hver for seg, kan det likevel være nyttig å analysere de ulike modaliteten hver for seg, og deretter ta for seg hvordan disse modalitetene fungerer sammen i teksten (Skovholt & Veum, 2014, s. 131). Samspeillet mellom tekst og bilde kan forstås som enten utviding eller utdyping, der det førstnevnte begrepet kan forklares ved at to modaliteter presenterer ulik informasjon, mens det sistnevnte begrepet kan forklares ved at de to modalitetene presenterer tilnærmede lik informasjon (Skovholt & Veum, 2014, s. 132). Det er viktig å poengtere at man i en analyse av multimodale tekster ikke bare ser på hvordan man bruke ulike modaliteter, men også meningspotensialet som disse kan skape (Skrede, 2017, s. 95).

3.1 Kritisk diskursanalyse

Før jeg går videre med å forklare hva som menes med kritisk diskursanalyse vil jeg først forklare begrepene diskurs og diskursanalyse. Diskurs er et begrep som definerer et sett av tankemåter, forståelsesformer eller betingelser innenfor et område som gjør det mulig å forholde seg til verden (Grue, 2021). Diskurs kan i noen tilfeller også bety *tekst i kontekst*. Når man skal forstå en diskurs, må man både se på de symbolske representasjonene av verden, som for eksempel en bok eller en film, men også de sosiale betingelsene rundt disse tekstene (Grue, 2015, s. 48–49).

Diskursanalyse er et samlebegrep for en rekke innfallsvinkler der man undersøker og analyserer ulike former for tekster (Skovholt & Veum, 2014, s. 33). Et sentralt poeng innenfor diskursanalyse er at språk ikke er nøytralt, men heller et resultat av tekstskaperens virkelighetsbilde (Skovholt & Veum, 2014, s. 34). Et eksempel vil være et innlegg fra en influencer på den sosiale plattformen Instagram. Det som influenseren legger ut her, vil være sterkt påvirket av influenserens holdninger og verdier, og vil derfor nødvendigvis ikke gi et nøytralt bilde av verden. En annen viktig perspektiv innenfor diskursanalysen er tanken om at vår verden er skapt i og av språk, noe som gjør at språk, sammen med vår identitet, er med på å påvirke vår forståelse av verden (Janks, 2013, s. 6).

Kritisk diskursanalyse handler om å forstå forholdet mellom tekst og samfunnet rundt teksten. Tekster er både påvirket av og påvirker samfunnet rundt seg (Veum & Skovholt, 2020, s. 18). Kunnskap om konteksten rundt teksten er derfor viktig (Skovholt & Veum, 2014, s. 22). Både makt, identitet og sosiale relasjoner kommer til uttrykk i en tekst (Veum & Skovholt, 2020, s. 19). Et skille mellom diskursanalyse og kritisk diskursanalyse er at sistnevnte i større grad fokuserer på betydningen av makt og de utfordringene dette skaper (Skrede, 2017, s. 27). Ifølge Norman Fairclough, en av de mest sentrale teoretikerne innenfor kritisk diskursanalyse, er fokuset på hvordan ideologier i tekster er med på å vedlike og reprodusere sosiale forskjeller sentralt i kritisk diskursanalyse (Fairclough, 2010, s. 28). Tradisjonelt har kritisk diskursanalyse, ifølge Skrede (2017, s. 29), fokusert på hvordan noen ideologier blir sett på som naturlig og som de beste, eller som de eneste alternativene som eksisterer. Videre har kritisk diskursanalyse også vektlagt hvordan noen ting holdes vekk fra den politiske dagsorden ved å bruke noen former for modaliteter framfor andre. Ved for eksempel å unngå å bruke bilder for å beskrive en hendelse, kan det gjøre at hendelsen blir dysset ned.

Fairclough har listet opp tre faktorer som må være til stede for at noe skal kunne kalles kritisk diskursanalyse. For det først er det ikke kun en analyse av diskurser, men også forholdet mellom diskurser og andre sosiale prosesser. Det er heller ikke kun en generell kommentar om diskurser, men inneholder også en systematisk form for analyse, og analysen er ikke kun deskriptiv, men også normativ ved å identifisere sosiale utfordringer som er uheldige. I tillegg ser den nærmere på måter å motkjempe disse utfordringene på (Fairclough, 2010, s. 10–11). Noe av hovedmålene til kritisk diskursanalyse er både å skape et teoretisk rammeverk og en metode som kan gjøre nettopp dette (Machin & Mayr, 2012, s. 4). Imidlertid er ikke kritisk diskursanalyse, og har heller aldri vært, et forsøk på å være en enkel metode eller teori. Istedenfor er tanken heller å ta utgangspunkt i en rekke teorier og metoder (Skrede, 2017, s. 21–22).

Kritisk diskursanalyse er blant flere teorier som kan gi nyttige verktøy og perspektiver i arbeidet med å lese tekster kritisk og med kritisk literacy i skolen (Janks, 2010, s. 12–13). Blant annet

mente Fairclough at elevene trengte en kritisk språklig bevissthet. Dette kan kritisk diskursanalyse gi elevene ved å få de til å utvikle en bevissthet rundt hvordan makt og ideologi ligger innebygd i tekster, og hvordan disse tekstene påvirker relasjoner mellom mennesker og hvordan man oppfatter verden (Veum & Skovholt, 2020, s. 19).

Kritisk diskursanalyse er relevant for min masteroppgave fordi den språklige bevisstheten den kan utvikle hos elevene er viktig for at de skal forstå hvordan makt og ideologier eksisterer i tekster. I tillegg til betydningen tekster kan ha med tanke på sosiale relasjoner og deres forståelse av verden (Veum & Skovholt, 2020, s. 19). Som nevnt tidligere (se punkt 1.3) er formålet med denne masteroppgaven å se nærmere på hvilke tekster lærere bruker og hvordan de jobber med kritisk lesing, i tillegg til å se hvilke potensiale som ligger i disse tekstene i en klasseromskontekst. I denne sammenhengen er det viktig å se betydningen av hvordan tekster påvirker vår forståelse av verden rundt oss.

3.2 Janks sin didaktiske modell

For å svare på forskningsspørsmål 2 vil jeg ta utgangspunkt i en didaktisk modell utformet av den sørafrikanske forskeren Hillary Janks (se punkt 1.2). Denne didaktiske modellen er utviklet basert på tanker fra kritisk diskursanalyse. Janks argumenter for at alle tekster i større eller mindre grad produserer eller reproducerer makt (Janks, 2010, s. 27). Dette tankesettet ser man også i kritisk diskursanalyse. Janks har introdusert en modell, også kalt for syntesemodellen, som inneholder fire ulike dimensjoner: *makt*, *tilgang*, *design/redesign* og *mangfold*. Janks mener at ved å skape en slik modell kan man legge grunnlag for å gi et kritisk verktøy som elever kan bruke når de jobber med ulike tekster. For å få til dette må man vektlegge en eller flere dimensjoner. Modellen kalles en syntesemodell fordi alle disse dimensjonene er avhengig av hverandre på ulike måter (Janks, 2010, s. 23).

Tanken om at tekster er med på å produsere og reproducere makt er også relevant med tanke på kritisk literacy. Ifølge Blikstad-Balas (2016, s. 15) vektlegger literacy også at en tekst alltid er en del av en sosial kontekst og at det er mange ulike måter å skape mening på. Forskere innenfor kritisk literacy er enig om at det ikke finnes noe felles modell man bruker når man jobber med kritisk literacy, og at man må tilpasse modellene og tilnærmingene basert på ulike faktorer som kontekst, alder på elevene og det konkrete klasserommet (Veum & Skovholt, 2020, s. 21). Imidlertid er det to tanker/perspektiver som er viktig å ha med seg når man jobber med kritisk literacy i klasserommet. Det første er at elevene må forstå at tekster ikke nødvendigvis er sanne fremstillinger av verden og at de skaper et virkelighetsbilde som er påvirket av avsenderens forståelse av verden. Det andre er at

meningen i teksten ikke er bestemt på forhånd, men er noe som blir skapt gjennom forhandling mellom avsender og leseren av teksten (Veum & Skovholt, 2020, s. 22).

I en tid da kritisk literacy har blitt enda viktigere enn noen gang, er det viktig at man gir elevene et sett av verktøy i møte med tekster, slik at de har mulighet til både å lese med og mot teksten. Jeg vil under (Tabell 1) presentere en modell som viser hvordan jeg skal analysere to sakprosaer, valgt ut av de to lærerne som fungerer som informanter i studien min. Jeg vil ta for meg dimensjonene *makt*, *tilgang* og *mangfold*, da de er mest relevante for min oppgave. Videre vil jeg i mine analyse ta utgangspunkt i de to modalitetene tekst og bilde. Modellen viser de ulike dimensjonene i Janks sin modell som er utgangspunktet for min analyse, samt de analysekategorier som vil bli brukt i denne oppgaven.

Dimensjoner:	Analysekategorier:
Makt	Situasjonskontekst Kulturkontekst Ordvalg og konnotasjoner Visuelle ressurser (utsnitt, blikk, synsvinkel, kontekstualisering/dekontekstualisering)
Tilgang	Sjanger
Mangfold	Kollektivisering/individualisering Kategorisering

Tabell 1

3.2.1 Makt

Ifølge Janks er språk, og andre former for symboler, en viktig faktor for å bevare og opprettholde makt (Janks, 2010, s. 23). Dette er også et perspektiv man finner igjen i kritisk diskursanalyse. Ulik grad av makt og identitet påvirker hvem som får ytret sine meninger og hvem som blir hørt når de prøver å ytre seg, noe som igjen påvirker hvem vi mener har en viktig stemme eller ikke (Janks, 2013, s. 5). Når man jobber med dimensjonen makt i tekster handler det om å se etter skjulte ideologier i teksten og hvordan makt kommer til uttrykk i den, i tillegg til å se etter hvem som drar fordel av det som ytres i teksten (Janks, 2010, s. 35). Ifølge Janks er det viktig at elever får mulighet til å jobbe kritisk med tekster som handler om makt og privilegier for å få elevene til å forstå hvordan makt blir produsert og reproduisert (Janks, 2010, s. 104). Maktbegrepet er også et sentralt aspekt innenfor

literacy fordi ulike tekster gir tilgang til ulike arenaer og ulike diskurser. I tillegg kan tekster både inkludere og ekskludere (Blikstad-Balas, 2016, s. 20).

3.2.2 Tilgang

Eksisterende maktforhold er med på å produsere ulikheter, og vår plass i det sosiale hierarkiet påvirker våre muligheter i livet (Janks, 2010, s. 127). For eksempel er det slik at elever fra middelklassen har lettere for å kjenne seg igjen i det som blir gjennomgått på skolen, sammenlignet med elever fra arbeidsklassen eller elever med innvandrerbakgrunn. I tillegg vil ulikheter hjemme kunne gjøre at noen har lettere tilgang til kunnskap enn andre (Janks, 2013, s. 7). Noen har for eksempel mange bøker hjemme og er vant til å bli lest for, mens andre ikke. Dimensjonen tilgang ser nærmere på hvordan man kan gi elever tilgang til ulike type språk, tekster, sjanger og fremstillinger (Skovholt & Veum, 2014, s. 24). Dette er kanskje spesielt viktig for de elevene som har en bakgrunn der dette er begrenset hjemme. Selv om Hilary Janks er fra Sør-Afrika og hennes refleksjoner rundt dette med tilgang er skapt i en sørafrikansk kontekst, kan dette perspektivet fortsatt være relevant for å forstå betydningen bakgrunn har med tanke på utdanning. Selv om det er få i Norge som ikke kan lese eller skrive, viser forskning at det er store forskjeller når det kommer til skoleprestasjoner hos elevene når man sammenligner foreldrenes utdanningsbakgrunn. Gjennomsnittlige får elever med foreldre med lengre høyere utdanning én karakter høyere i gjennomsnittskarakter enn de elevene med foreldre som kun har fullført grunnskolen (Ekren & Arnesen, 2022). Skolen i Norge spiller også derfor en viktig rolle ved å gi spesielt de elevene som kommer fra utsatte grupper muligheten til å møte ulike former for tekster og sjangre.

3.2.3 Mangfold

Dimensjonen *mangfold* fokuserer på hvordan elever skal kunne reflektere over fremstillingen av mennesker, basert på blant annet kjønn, klasse, alder eller kulturell bakgrunn (Veum & Skovholt, 2020, s. 25). Videre er det også slik at mennesker fra ulike deler av verden har vokst opp med ulike språk, måter å kommunisere på og ulike diskurser. Imidlertid, spesielt i dagens globale samfunn, møtes mennesker med ulike bakgrunn hverandre hele tiden (Janks, 2013, s. 6). Janks argumenterer derfor for at dagens heterogene samfunn gjør det nødvendig å se på hvordan vår identitet hele tiden er i endring (Janks, 2010, s. 99). Det er også slik at disse forskjellene kan skape hierarkier, der noen språk og språklige konvensjoner er bedre enn andre, og der noen mennesker vil se dem selv som overlegne andre (Janks, 2013, s. 6). Videre er det slik at det samfunnet som vi selv tilhører har en sterk påvirkning på vår forståelse av verden, og da også tekstene vi møter (Janks, 2010, s. 99). Ved å ta utgangspunkt i dimensjonen mangfold legger man til rette for at elever får mulighet til å bli mer

bevisst over fremstillingen av ulike mennesker og hvordan deres egen forståelse av verden påvirker deres tolkninger av tekster. Dette kan blant annet skje ved å gi elevene muligheten til å møte et mangfold av ulike tekster.

3.2.4 Situasjonstekst og kulturkontekst

Kontekst betyr *med teksten*, og handler om de faktorene som er rundt eller med teksten (Maagero, 2005, s. 37). Man skiller ofte mellom situasjonstekst og kulturkontekst. En tekst blir aldri skapt i et vakuum (Maagero, 2005, s. 39). Situasjonen rundt en tekst påvirker vår forståelse av den, og når man jobber med teksten er det derfor viktig å få en forståelse av situasjonen rundt den. Innenfor sosiosemiotikken er dette også et viktig perspektiv. Sosiosemiotikk kan defineres som *læren om tegn*, og er en teori som vektlegger hvordan mennesker skaper mening gjennom språk og andre former for kommunikasjon (Skovholt & Veum, 2014, s. 20). Michael Halliday er et viktig navn innenfor sosiosemiotikken. Han ønsket å se nærmere på hvordan språket fungerer i praksis og hvordan mening blir skapt i møte mellom mennesker, i tillegg til betydningen språkssystemet og funksjonen et språk har i en spesifikk situasjon (Skovholt & Veum, 2014, s. 21). Halliday skilte ikke mellom ulike former for språk så lenge det formidlet et innhold, utfører en sosial handling og har en sammenheng, og han tok derfor utgangspunkt i en utvidet tekstforståelse (Skovholt & Veum, 2014, s. 22). Det har også andre teoretikere som Gunther Kress og Theo Van Leeuwen hatt som utgangspunkt, og har dermed videreutviklet sosiosemiotikken til også å kunne brukes når man skal jobbe med andre former for meningsskapende systemer som bilder, typografi og musikk, og sammenhengen mellom de ulike systemene (Skovholt & Veum, 2014, s. 27). Et viktig tanke innenfor sosiosemiotikken er at den sosiale konteksten er viktig for all meningsskaping (Skovholt & Veum, 2014, s. 20). Denne meningsskapinga er dynamisk og skjer mellom mennesker i ulike situasjoner (Skovholt & Veum, 2014, s. 21). Når man skal gjøre en sosiosemiotisk analyse av en tekst så snakker man om meningspotensialet i teksten, og at dette potensialet kommer fram i møte med den som leser eller ser teksten, og at dette potensialet avhenger av den sosiale konteksten rundt teksten (Skovholt & Veum, 2014, s. 29). Når man gjør en analyse av en tekst vil analysen derfor være avhengig av den som leser teksten og konteksten rundt.

Situasjonsteksten handler om den konkrete her-og-nå situasjonen som en tekst eller en ytring blir skapt inn i, mens kulturkonteksten handler om kulturen rundt en tekst eller en ytring, og kan også forklares som de kulturelle rammene rundt en tekst. Kulturkonteksten kan derfor handle om politiske, sosiale, økonomiske og geografiske forhold. For å forstå en tekst, må man også forstå kulturen som teksten har blitt skapt inn i (Skovholt & Veum, 2014, s. 22). Et eksempel på det kan

være at for å forstå islendingesagaene, må man også forstå samfunnsforholdene på Island i det tidspunktet sagaene fant sted. Det samme gjelder også når man skal jobbe med samtidstester. I analysen av de to tekstene vil det være relevant å se nærmere på samfunnet og kulturen rundt de to tekstene, og hvordan ulike sider ved samfunnet kan kaste lys på innholdet i dem.

Når det kommer til situasjonskonteksten rundt en tekst kan man ta utgangspunkt i modellen til Michael Halliday. Han argumenterte for at det er tre typer faktorer som har betydning i en analyse av en situasjonskontekst: *felt*, *relasjon* og *mediering*. Faktoren *felt* tar for seg selve den sosiale aktiviteten eller handlingen som foregår, for eksempel at en influenser har som formål å promotere et produkt på sin Instagram-konto og å få følgerne sine til å kjøpe dette produktet. Faktoren *relasjon* handler om forholdet mellom deltakerne i situasjonen, som i dette tilfellet er influenseren og de som følger hun/han på Instagram, mens *mediering* handler om rollen språket spiller i den konkrete situasjonen (Maagero, 2005, s. 43). For eksempel vil bruk av språklige virkemidler eller visuelle virkemidler kunne ha en påvirkning på hvordan mottakeren forstår Instagram-innlegget. I enhver kommunikativ situasjon ville alle disse faktorene være til stede.

3.2.5 Ordvalg og konnotasjoner

Begge tekstene som er utgangspunkt for analysen i masteroppgaven min er multimodale, med bilde og tekst som de to mest sentrale modalitetene. I en kritisk diskursanalyse av en multimodal tekst er det viktig at elevene lærer å beskrive og kritisk vurdere de ulike valgene som er gjort, både i den verbale og i den visuelle framstillingen (Veum & Skovholt, 2020, s. 66). Jeg vil derfor gjennomgå begge deler i min forklaring av de ulike analysekategoriene. Selv om tekst og bilde kan ha ulike konnotasjoner, er det også noen likhetstrekk. Mens denotasjon handler om hva et ord betyr, handler konnotasjon om tilleggsbetydningen et ord har. Denne tilleggsbetydningen er ofte kulturell betinget, i tillegg til å være kobla til ulike diskurser i samfunnet (Veum & Skovholt, 2020, s. 53). Et eksempel kan være ordet *stemor*. Mens det denotative meningsnivået viser til en kvinne som er gift med enten ens mor eller far, kan det konnotative meningsnivået skape et bilde av en kvinne med onde hensikter. Ordene som vi velger å bruke i en tekst kan både ha positive og negative konnotasjoner (Veum & Skovholt, 2020, s. 50). Ved å bruke ord og uttrykk som enten er positivt eller negativt ladede kan man uttrykke holdningene man har til noe. Positive ord kan føre til en følelse av nærhet, mens negative ord kan skape avstand til det man skriver om (Veum & Skovholt, 2020, s. 51). De valgene man gjør som språkbruker i en tekst gjør at noen aspekter kommer fram, mens andre får mindre oppmerksomhet (Machin & Mayr, 2012, s. 77). Det kan man blant annet se med ordet *stemor*. Istedenfor å bruke dette ordet om en kvinne som er sammen med ens far eller mor, bruker mange i dag istedenfor ordet *bonusmor*, som kan ha flere positive konnotasjoner.

Når det kommer til å analysere visuelle fremstillinger, må man også her se både på det denotative og det konnotative nivået. Det denotative nivået referer til det man faktisk ser på bildet, mens det konnotative nivået handler om hva slags ideer, verdier og forestillinger som blir kommunisert gjennom den visuelle fremstillingen (Machin, 2011, s. 23–25). Når man skal uttrykke den konnotative meningen i et bilde, blir det ofte brukt tre former for semiotisk ressurser: bakgrunn, objekt og farger (Ledin & Machin, 2018, s. 49). Alle disse tre typene ressurser kan skape ulike former for konnotasjoner. Ulike objekter i et bilde kan også fungere som symbolske attributter der objekter kan gi positive eller negative konnotasjoner for en gruppe mottakere (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 105).

3.2.6 Visuelle ressurser

I denne delen av oppgaven vil jeg gå gjennom de ulike visuelle ressursene som er brukt i de to tekstene. Jeg vil her ta for meg utsnitt, blikk, synsvinkel og kontekstualisering/dekontekstualisering. Utsnittet kan være med på å skape ulike grader av symbolsk nærhet, og videre dermed også bidra til å skape inntrykk av ulike grader av symbolsk relasjon mellom det/den som er avbildet og den som ser på bildet (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 124). Utsnittet viser til hvor nært inn på motivet bilde er tatt. En skiller ofte mellom fjernt, middels nært og nært/ultranært utsnitt. Jo nærmere bildet er tatt inn på motivet, spesielt når det kommer til mennesker, desto større grad av intimitet vil man kunne føle (Veum & Skovholt, 2020, s. 68). Hvis utsnittet på den andre siden er fjernere vil fremstillinga virke mer upersonlig og fremmed (Veum & Skovholt, 2020, s. 69). Dette ser man også i den virkelige verden, der relasjonen man har til andre individer bestemmer graden av distanse og fysisk nærhet mellom deg og et annet individ (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 124). I arbeid med kritisk analyse av tekster bør elevene både kunne si noe om utsnittet og forklare hva slags funksjon dette utsnittet har (Veum & Skovholt, 2020, s. 68). Graden av nærhet er også relevant med tanke på ikke-menneskelige objekter. Her kan man snakke om tre ulike grader av nærhet, og jo nærmere et objekter er avbildet, jo større grad av nærhet føler man til det som er avbildet (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 127).

Når man snakker om synsvinkel, handler det både om den horisontale og den vertikale synsvinkelen. Jeg vil her ta utgangspunkt i den vertikale synsvinkelen. Den vertikale synsvinkelen sier noe om personene eller objektene som er avbildet er fremstilt ovenfra, i øyehøyde eller nedenfra. Når personen eller objektet er avbildet ovenfra er meningspotensialet at makten ligger hos den som ser på. Når personen eller objektet er avbildet nedenfra er meningspotensialet det motsatte, altså at makten ligger hos den som er avbildet. Er synsvinkel i øyehøyde, slik at personen eller objektet som

er avbildet er på samme høyde som mottakeren, uttrykker det likeverd og maktbalanse (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 140; Veum & Skovholt, 2020, s. 70).

Blikket til de som er avbildet kan si noe om graden av engasjement som kreves fra mottakeren av teksten (Veum & Skovholt, 2020, s. 71). Det er en stor forskjell på når den som er avbildet ser direkte inn i kamera og når personen ikke gjør dette. Ved å se direkte inn i kamera skaper man en følelse av kontakt og et krav om en form for relasjon. Hvem som får lov til å ha et direkte blikk inn i kamera er derfor viktig å se nærmere på en kritisk diskursanalyse. De som blir avbildet med direkte blikk blir sett på som subjekter som krever noe, mens de som ikke har direkte blikk vil i større grad kunne bli sett på som objekter man kan betrakte (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 120). Hva slags relasjon som blir skapt avhenger av ansiktsuttrykket til den som er avbildet, for eksempel om personen smiler eller ser sint ut (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 117–118). I de tilfellene der det ikke er et menneske som er avbildet vil mottakeren innta rollen som kikker. Bildet tilbyr oss noe, enten gjennom informasjon eller som noe vi kan betrakte (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 119).

Bakgrunnen i visuelle framstillinger kan også være med på å skape ulike former for meningspotensiale. Man skiller ofte mellom kontekstualiserte bilder og dekontekstualiserte bilder, der det første begrepet blir brukt for å beskrive at noen eller noe har blitt avbildet i et naturlig miljø eller tidspunkt, mens det sistnevnte blir brukt for å beskrive en mer nøytral bakgrunn der konteksten rundt ikke er så sentral. Kontekstualiserte bilder kan bli brukt for å skape et inntrykk av autentisitet, i tillegg til at man kan få fremhevet det spesielle med personen som er avbildet, mens dekontekstualiserte bilder i større grad blir brukt når hovedfokuset er å fremstille en idé eller et konsept (Veum & Skovholt, 2020, s. 73).

3.2.7 Sjanger

Når man skal jobbe med analyse av tekster er kunnskap om sjanger viktig (Veum & Skovholt, 2020, s. 46). Sjanger kan forklares ved at noen sosiale handlinger blir gjentatt i ulike situasjoner, noe som igjen skaper en idé av at typiske trekk går igjen i samme type tekster (Miller, 2015, s. 57). Da sjanger skaper et sett av normer for hvordan man skal kommunisere og utføre sosiale handlinger i ulike situasjoner, kan sjanger defineres som en form for kontrakt mellom avsender (tekstskaperen) og mottakeren (adressaten) av teksten (Veum & Skovholt, 2020, s. 46).

Når det kommer til hvordan man jobber med sjanger i norskfaget har det tradisjonelt sett vært slik at man jobber med å få elevene til å kunne kjenne igjen typiske sjangertrekk i tekster elevene møter i norskfaget, i tillegg til å kunne følge normer for ulike sjangre i egen tekstproduksjon, for eksempel i arbeid med å skrive et essay eller et kåseri. Imidlertid kan en slik tilnærming være problematisk fordi sjanger er noe som er dynamisk og i stadig endring, der noen sjangere forsvinner

og nye dukker opp (Veum & Skovholt, 2020, s. 47). På den andre siden er kunnskap om sjanger også viktig kunnskap å ha. Lån av sjangertrekk kan for eksempel bli brukt til å villedde leseren av teksten, ved å låne sjangertrekk fra en annen sjanger med høyere grad av troverdighet (Veum & Skovholt, 2020, s. 47). Et eksempel på dette kan være innholdsmarkedsføring eller et Instagram-innlegg som ligner et tradisjonelt Instagram-innlegg, men som egentlig er reklame. Innholdsmarkedsføring er mye brukt i reklame i dag, og det brukes gjerne journalistiske sjangertrekk og virkemidler som et ledd i markedsføringen av et produkt eller en tjeneste (Barland, 2019). Et eksempel på at elever kan ha utfordringer med å skille innholdsmarkedsføring fra tradisjonelle journalistiske innhold så man på eksamen i norsk hovedmål for Vg3 våren 2018. En av langsvarsoppgavene som elevene kunne velge innebar å analysere teksten «Møllen som endret 100 år med kaffe». Denne teksten er et eksempel på innholdsmarkedsføring der journalistiske sjangertrekk er brukt i en reklame. Selv om teksten var merket som reklame ble det ikke direkte kommentert at elevene skulle gjøre en kritisk analyse av teksten. For noen elever var det en utfordring å skjønne at formålet med teksten var å reklamere for en kaffeprodusent (Veum & Skovholt, 2020, s. 35).

Det å ha kunnskap om sjanger og sjangertrekk er viktig når man skal jobbe med kritisk literacy da sjanger skaper en form for kontrakt mellom avsender og mottaker, der den gir en forståelse av de forventningene som stilles til en tekst (Veum & Skovholt, 2020, s. 46). Ved å ha kunnskap om hvilke forventninger som stilles til en spesifikk sjanger er det lettere å kunne avdekke formålet med disse sjangertrekkene. Videre er det å ha kunnskap om sjanger og sjangertrekk viktig for ikke å bli villedet. Som nevnt tidligere i denne delen av oppgaven er det blitt vanligere å låne sjangertrekk fra andre sjangre for å øke troverdigheten. Videre kan også tekster kommunisere på ulike nivåer. Dette vil si at tekster har en åpen og en skjult agenda. Den åpne agendaen vil være det som eksplisitt kommer til uttrykk i verbalteksten, mens den skjulte agendaen er det som egentlig er formålet med teksten, og noe som ikke nødvendigvis kommer til uttrykk i verbalteksten (Roe et al., 2018, s. 129)

3.2.8 Kollektivisering

Når man jobber med kritisk analyse er det relevant å se nærmere på hvem som blir fremstilt som et enkeltindivid og hvem som blir fremstilt som en del av et større kollektivt fellesskap (Machin & Mayr, 2012, s. 80). Dette gjelder både for verbalspråklige fremstillinger og visuelle fremstillinger. Jeg kommer først til å snakke om hvordan kollektivisering kan komme til uttrykk i verbaltekst. Om et individ blir fremstilt som en del av en gruppe er det den kollektive identiteten som er i fokus (Veum & Skovholt, 2020, s. 54). Dette kan for eksempel skje ved å bruke fellespronomen eller andre uttrykk. Hvis individet på den andre siden blir nevnt ved egennavn er det et større fokus på det konkrete enkeltindividet (Veum & Skovholt, 2020, s. 54). Ved å bruke egennavn er det lettere for mottakeren

av teksten å følge at man er nærmere de som blir nevnt i teksten, noe som i større grad kan vekke empati hos mottakeren (Machin & Mayr, 2012, s. 80).

I visuell fremstilling er også fremstillingen av mennesker viktig. Ved å ha et enkeltindivid i fokus i et bilde kan dette skape inntrykk av nærhet og identifikasjon hos den som ser bildet, mens fremstillinger av mennesker som en del av en gruppe kan være med på å bygge opp om allerede eksisterende stereotypier (Veum & Skovholt, 2020, s. 67–68). I en kritisk tekstanalyse er det viktig å gjøre en vurdering av årsakene til hvorfor noen ble fremstilt som enkeltindivid eller som en del av en gruppe (Veum & Skovholt, 2020, s. 55).

3.2.9 Kategorisering

Det er ulike måter å fremstille sosiale aktører i en tekst på. Hvis man velger å fremstille sosiale aktører basert på en rolle de har eller et aspekt ved deres identitet kalles det kategorisering. Hvis man velger å kategorisere basert på hvem de er, kalles dette for identifisering. Videre, hvis fokuset er på hva individet gjør, kalles dette for funksjonalisering (Veum & Skovholt, 2020, s. 53). Det å kategorisere andre er en form for å utøve makt, men det samme gjelder også for hvordan man selv velger å kategorisere seg selv (Veum & Skovholt, 2020, s. 53). Hvis man som person har en høyt ansett stilling i samfunnet vil det kunne være nyttig å fokusere på dette i en tekst. Her vektlegger Veum og Skovholt også at det kan være nyttig å skille mellom det denotative meningsnivået og det konnotative meningsnivået, der det førstnevnte refererer til hva et ord faktisk betyr, mens det sistnevnte refererer til den kulturelle betydningen ordet har og diskursen rundt (Veum & Skovholt, 2020, s. 53).

4 Metode

I denne delen av oppgaven vil jeg gå mer inn på de valgene som ligger til grunn med tanke på valg av metode og forskningsdesign for denne oppgaven. Jeg vil begynne med å presentere forskningsdesignet for oppgaven og de valgene jeg har gjort underveis i oppgaveprosessen med tanke på datamateriale og datainnsamlingsmetode som jeg har brukt. Til slutt vil jeg si noe om troverdigheten, påliteligheten og relevansen for funnene som jeg kom fram til.

4.1 Problemstilling og forskningsdesign

Problemstillingen for denne masteroppgaven er *Hvordan forstår og jobber lærere som underviser i den videregående skole med kritisk lesing og kjerneelementet «kritisk tilnærming til tekst»?*

For å svare på denne problemstillingen har jeg valgt å intervju to lærere som har undervist eller underviser i norsk på Vg1 med den nye læreplanen, i tillegg til å gjøre en kritisk diskursanalyse av tekstene som de har sendt inn før intervjuene fant sted. For å lettere kunne svare på problemstillingen har jeg valgt å dele den inn i tre forskningssteg der jeg i hvert steg svarer på et forskningsspørsmål. Det har blitt brukt ulike former for datainnsamlingsmetode for å svare på disse forskningsspørsmålene. Tabellen under viser forskningsdesignet på oppgavene og de stegene som er gjennomført.

Problemstilling	F.steg	Forskningsspørsmål	Metode	Datamateriale
«Hvordan forstår og jobber lærere som underviser i den videregående skole med kritisk lesing og kjerneelementet <i>kritisk tilnærming til tekst</i> »?	1.	Hva slags type tekster bruker lærerne når de jobber med kjerneelementet <i>kritisk tilnærming til tekst</i> ?	Innsamling av tekster	To tekster fra to forskjellige lærere
	2.	Hvilke verbalspråklige og visuelle ressurser anvendes i tekstene, og hvilket potensial har de to tekstene for kritisk tilnærming?	Kritisk diskursanalyse	To tekster fra de to informantene

	3.	Hvordan beskriver og lærerne at de jobber med kritisk lesing kjerneelementet <i>Kritisk tilnærming til tekst</i> , og hvordan forstår de disse begrepene?	Semistrukturerte intervjuer	To lærere som har undervist på Vg1.
--	----	---	-----------------------------	-------------------------------------

Tabell 2

For å svare på forskningsspørsmål 1 fikk jeg forhåndsendt tekst(ene) av informantene. Forskningssteg 2 er kritisk diskursanalyse av de to tekstene, mens forskningssteg 3 er analyse av transkripsjonen av de semistrukturerte intervjuene med de to informantene.

4.2 Metodiske tilnærminger

Jeg har i min oppgave valgt å ta utgangspunkt i kvalitative datainnsamlingsmetoder. En kvalitative forskningsmetode har ofte som formål å studere hvorfor noe skjer i et mindre utvalg (Krumsvik et al., 2019, s. 30). I et forskningsprosjekt er evnen til å velge riktig metode for å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene en viktig del når man tar utgangspunkt i kvalitativ forskning, noe som gjør at forskningsdesignet er viktig (Krumsvik & Jones, 2019, s. 26). Hovedformålet med kvalitativ forskning er å se på fenomener slik mennesker i et samfunn erfarer og beskriver virkeligheten, og å kunne si noe om hvordan disse menneskene forstår denne virkeligheten. Måten kvalitativ metode er konstruert på gjør det mulig og lettere få fram den subjektive fortolkningen som objektene har av verden (Krumsvik & Jones, 2019, s. 28). Kvalitativ datainnsamlingsmetoder kjennetegnes ved at det er få enheter og at man går i dybden på disse enhetene (Krumsvik & Jones, 2019, s. 24). Det gjør at man får mulighet til å få en bedre forståelse av forskningsobjektene tanker om ulike fenomener og ulike sosiale mønstre og kulturelle trekk rundt forskningsobjektene (Krumsvik & Jones, 2019, s. 28). Som sagt så handler denne masteroppgaven om å få en bedre forståelse av hvordan lærere forstår det nye kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst* ved å ta utgangspunkt i en gitt tekst som de har jobbet med i undervisningen. I tillegg ønsker jeg å se nærmere på potensialet til de tekstene som informantene har valgt. Da målet er å få en bedre innsikt i læreres forståelse av kritisk lesing og kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst* er

kvalitative datainnsamlingsmetoder de metodene som har størst potensiale for å kunne svare på min problemstilling.

Jeg har i min oppgave valgt å ta utgangspunkt i flere ulike former for datainnsamlingsmetoder. Metodene som jeg har valgt er kritisk diskursanalyse og semistrukturerte intervjuer. Det å ta i bruk ulike former for datainnsamlingsmetoder kalles for metodetriangulering. Ved å bruke ulike former for datainnsamlingsmetoder er det lettere å få en bedre forståelse av temaet, i tillegg til å styrke studiens pålitelighet og gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236). Kvalitativ forskningsdesign har ofte god nytte av å bruke metodetriangulering nettopp på grunn av dette (Krumsvik & Jones, 2019, s. 31). For eksempel er det slik at selv om intervju er en god datainnsamlingsmetode for å få frem informantenes tanker og meninger om kritisk lesing, er det ikke gitt at jeg som forsker faktisk forstår hele potensialet til tekstene ved å bruke en slik metode. Ifølge Krumsvik og Jones er det en forskjell mellom det en informant sier, og det hen faktisk gjør i jobben som lærer. Det er derfor ikke gitt at det en informant sier i et intervju faktisk er sant eller har skjedd. Dette skyldes ifølge Krumsvik og Jones ikke at informanten bløffer, men at man som menneske er blind for mye av det som foregår i en klasseromssituasjon (Krumsvik & Jones, 2019, s. 31). Ved å gjøre en kritisk diskursanalyse er det lettere for å se potensialet som ligger i de to tekstene, som jeg deretter kan se i lys av de funnene jeg fikk i intervjuene med informantene. Jeg har allerede gjennomgått hva kritisk diskursanalyse er, så det vil jeg ikke gå nærmere inn på i denne delen av oppgaven (se punkt 3.1).

4.2.1 Valg av informanter

Valg av informanter er viktig når man bruker kvalitativ forskningsmetode med få forskningsdeltakere da man går i dybden på kun noen få objekter. Jeg begynte derfor tidlig å tenke på valg av informanter til dette masterprosjektet. På grunn av problemstillingen min og et begrenset tidsperspektiv på prosjektet, måtte informantene ha undervist i norsk på Vg1 på videregående etter den nye læreplanen. Det kan ha begrenset antall mulige informanter. Grunnen til at jeg valgte kun å intervjuere lærere som har undervist på Vg1 etter den nye læreplanen, er både for å kunne spisse problemstillingen min, og for at dette er det eneste av trinnene i den videregående skole som hadde tatt i bruk den nye læreplanen i norskfaget i et gjennomgående skoleår da jeg begynte prosessen med å skrive denne masteroppgaven. Denne formen for utvelgelse kalles også for kriteriebasert utvelgelse. Informantene som ble valgt til dette prosjektet måtte oppfylle visse kriterier for å bli sett på som potensielle deltaker for prosjektet (Johannessen, 2016, s. 109).

I mitt masterprosjekt har jeg tatt utgangspunkt i to informanter og en tekst som hver av de leverte inn til meg på forhånd. Jeg kunne ha valgt å skaffe flere informanter, men på grunn av tidsbegrensning og problemstillingen valgte jeg i samråd med min veileder og kun å ha to

informanter. Videre er det heller ikke noe mål for dette prosjektet å kunne generalisere, men heller å få overførbar og utfyllende kunnskap om temaene kritisk lesing og kritisk tilnærming til tekst (Johannessen, 2016, s. 106). Når det kom til å finne informanter som oppfylte mine kriterier begynte jeg med å sende ut e-poster til de som var ansvarlige for norskseksjonen ved ulike videregående skoler i Østlandsområdet, men fikk dessverre ingen respons på dette. Jeg valgte derfor, i samråd med min veileder, å ta utgangspunkt i min omgangskrets av lærere for å finne informanter. Det at jeg kjenner informantene kan ha en påvirkning på svarene jeg fikk av dem, noe jeg også har prøvd å være bevisst på i analysen min. Dette vil jeg gå mer inn på i delen av oppgaven der jeg snakker om pålitelighet og gyldighet (se punkt 4.6). Før jeg gjennomførte intervjuene med de to informantene utførte jeg et pilotintervju med en kollega for å prøve ut spørsmålene jeg hadde tenkt til å bruke. Etter at jeg hadde transkribert intervjuet, gjorde jeg, i samråd med min veileder, noen endringer i spørsmålsguiden som jeg brukte i intervjuene med de to informantene senere.

Da jeg skulle behandle personsensitiv data som lydopptak og transkripsjonene av disse måtte jeg ha godkjenning fra NSD (se vedlegg 2). Jeg har gjennom hele prosessen med masterprosjektet anonymisert informantene, i tillegg til at alle lydopptak, transkripsjoner og annen tilleggsdata har blitt behandlet konfidensielt, og lydopptakene ble slettet etter at de var transkribert. Jeg informerte informantene mine på forhånd om hva masterprosjektet gikk ut på og at det var frivillig å delta i forskningsprosjektet (se vedlegg 1), og at de gjennom hele prosjektperioden har hatt mulighet til å trekke seg.

4.3 Forskningssteg 1- lærernes valg av tekster

I forskningssteg 1 var formålet å svare på forskningsspørsmålet *Hva slags type tekster bruker lærerne når de jobber med kjerneelementet «kritisk tilnærming til tekst»?* Når det kommer til valg av tekster ga jeg ingen føringer til informantene, kun beskjed om at det måtte være en tekst de hadde brukt på Vg1, og som de selv mente hadde noe med kritisk lesing eller kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst* å gjøre. Tekstene ble sendt på e-post før intervjuene fant sted. Før intervjuene hadde jeg gitt en kort beskrivelse av forskningsprosjektet og hva formålet med det var. Jeg nevnte både kritisk lesing og kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst* fordi jeg ønsket å tydeliggjøre at teksten måtte ha noe å gjøre med kritisk lesing å gjøre. Jeg sa ingenting om at teksten måtte være multimodal eller ikke, og jeg nevnte heller ingenting om en spesifikk sjanger. Grunnen til at jeg ga en såpass begrenset bestilling på tekster var fordi jeg ønsket å få et mer autentisk bilde av hva slags type tekster lærere mener passer å bruke når de jobber med kritisk lesing og kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst*.

Hvis jeg hadde kommet med flere føringer med tanke på valg av tekster, kan det hende at tekstene de hadde valgt hadde vært annerledes.

Det at informantene skulle velge tekst(er) selv gjorde at tekstmaterialet kunne være nokså spredt. Selv om det kunne gjøre at det ble vanskelig å gjennomføre en analyse som er lik med tanke på sammenligning, valgte jeg å gjøre dette for å få et mer genuint bilde av hva slags type tekster lærere velger når de jobber med kritisk lesing. Hvis jeg hadde lagt flere føringer for type tekster som de skulle ha med, eller valgt tekster på forhånd som de skulle forklare hvordan de ville brukt i norskundervisningen, ville dette ha gjort at jeg kanskje ikke fikk et like godt bilde av hva slags type tekster som lærere bruker og hva som ligger til grunn for valget av akkurat disse tekstene.

4.4 Forskningssteg 2- analyse av lærerens tekster

Dimensjon:	Analyse kategorier:
Makt	Situasjonskontekst Kulturkontekst Ordvalg og konnotasjoner Visuelle ressurser (utsnitt, blikk, synsvinkel, kontekstualisering/dekontekstualisering)
Tilgang	Sjanger
Mangfold	Kollektivisering/individualisering Kategorisering

Tabell 3

Forskningsspørsmål 2 i denne oppgaven er: *Hvilke verbalspråklige og visuelle ressurser anvendes i tekstene, og hvilket potensial har de to tekstene for kritisk tilnærming?* For å svare på dette forskningsspørsmålet vil jeg gjennomføre en kritisk diskursanalyse av de to tekstene med utgangspunkt i Janks sin didaktiske modell og ulike analyseverktøy fra sosialsemiotikken og multimodal kritisk diskursanalyse (se tabell 3 for en oversikt over de ulike analysekategoriene). Strukturen er inspirert av strukturen i masteroppgaven til Eilertsen (K. L. Eilertsen, 2021). Imidlertid har jeg i min oppgave valgt å se nærmere på to tekster, noe som gjør at min analyse ikke vil være like omfattende for hver av de to tekstene. I tillegg vil jeg bruke andre analysekategorier. Analysekategoriene er valgt fordi de passer til de to tekstene og fordi de kan passe å bruke på videregående trinn. Da jeg har valgt å analysere to tekster, vil det kunne være noen av kategoriene som ikke nødvendigvis er like relevante i analysene av de to tekstene.

Tradisjonelt sett har datainnsamlingsmetoder innenfor kvalitativ metode vært intervju eller observasjon, men undersøkelser av skriftlig materiale slik man gjør i kritisk diskursanalyse er også en form for kvalitativ metode (Grue, 2015, s. 55). Kritisk diskursanalyse er en metode der man ser nærmere på tekster og de underliggende maktrelasjonene som kommer fram i teksten. Formålet med å gjennomføre en kritisk diskursanalyse av de to tekstene er for å se hvilke potensiale som ligger i tekstene. I tillegg er det viktig at jeg som intervjuer har nok kunnskap om det intervjuet skal handle om (Krumsvik & Jones, 2019, s. 195). Ved å gjennomføre en kritisk diskursanalyse vil jeg få innsikt og en bedre forståelse av tekstene, noe som igjen vil gjøre at det vil bli lettere for meg å forstå bedre det potensialet som ligger i disse tekstene. På den andre siden har kritisk diskursanalyse blitt kritisert for å fokusere for mye på språklige systemer, og i mindre grad på å gi et entydig svar av virkeligheten (Johannessen, 2016, s. 222). Analysen min vil derfor ikke kunne gi en fullstendig beskrivelse og analyse av tekstene, men heller viser potensialet som kritisk diskursanalyse kan tilby i en undervisningssituasjon.

4.5 Forskningssteg 3- analyse av intervjuene med lærerne

Dimensjoner	Analysekategori
Makt	Svar som handler om: Kontekst Ordvalg og konnotasjoner Valg som ble brukt for å overbevise leseren
Tilgang	Svar som handler om: Sjanger
Mangfold	Svar som handler om: Fremstillingen av sosiale aktører

Tabell 4

Forskningsspørsmålet i forskningssteg 3 er *Hvordan beskriver lærerne at de jobber med kritisk lesing kjerneelementet «kritisk tilnærming til tekst»?* For å få svar på forskningsspørsmål 3 tok jeg utgangspunkt i et semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju kjennetegnes ved at det er en overordnet struktur med temaer og noen forslag til spørsmål som er laget på forhånd. Disse spørsmålene er ofte basert på en intervjuguide, men de kan videre stilles i en rekkefølge som passer inn i intervjusituasjonen, og intervjueren er også åpen for å stille andre spørsmål hvis det skulle vise seg å være naturlig underveis i intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Jeg valgte en slik metode fordi jeg tenkte at dette ville gjøre det mulig for meg å ha en viss struktur der jeg hadde

mulighet for å få svar på det jeg mente var relevant for oppgaven. Samtidig er det muligheter ved å ta utgangspunkt i et semistrukturert intervju å gjøre endringer underveis i et intervju hvis det dukker opp noe underveis i intervjuet som man vil gå mer i dybden på.

Innenfor kvalitativ forskningsmetode kan intervju defineres som en samtale med en struktur og et formål, og er ofte en datainnsamlingsmetode som får fram menneskers erfaringer og oppfatninger, i tillegg til at det lettere får fram kompleksiteten i ulike sosiale fenomener (Johannessen, 2016, s. 135-137). Ved å bruke en slik datainnsamlingsmetode er det lettere å forstå de ulike deltakernes perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015). Målet med dette masterprosjektet er å få en bedre forståelse av de valgene som lå til grunn for valg av tekster og hvordan informantene jobbet med disse tekstene i lys av kritisk lesing i norskfaget og kjerneelementene *kritisk tilnærming til tekst*.

Det ene intervjuet ble gjennomført på min arbeidsplass fysisk, mens det andre intervjuet ble gjennomført via Teams på grunn av ferieavvikling. På forhånd hadde informantene sendt meg tekst(ene) som de hadde brukt i undervisningen, og jeg hadde informert om at det var frivillig å delta i masterprosjektet. I tillegg hadde jeg gitt informantene en kort beskrivelse om gjennomføringen av intervjuet. Før intervjuene ble gjennomført skrev informantene under på et samtykkeskjema (se vedlegg 1). Begge intervjuene tok i overkant av 30 minutter å gjennomføre. Som sagt så var intervjuene semistrukturerte, ved at jeg tok utgangspunkt i en intervjuguide, der jeg fylte på med relevante spørsmål underveis hvis det var behov for det. Det er derfor ikke gitt at alle spørsmålene i intervjuguiden ble anvendt eller at alle spørsmålene som jeg stilte står i intervjuguiden (se vedlegg 3 og 4). Informantene fikk ikke spørsmålene sendt på forhånd da jeg ønsket så spontane svar som mulig.

Jeg forsikret informantene om at svarene ville bli transkribert og anonymisert, og at jeg kun ville bruke uttrykkene *Informant 1* og *Informant 2* underveis i oppgave. Begge intervjuene ble tatt opp ved hjelp båndopptaker som deretter ble transkribert ved hjelp av Word sitt transkriberingsprogram. Deretter ble de transkriberte versjonene redigert og språkvasket av meg slik at meningsinnholdet i intervjuene kom fram (se vedlegg 5 og 6). Imidlertid er det ikke gjennomført like nøye språkvask av alle delene av av de transkriberte versjonene av intervjuene, og det vil derfor være noen forskjeller mellom utdragene jeg refererer til i selve oppgaven og de transkriberte versjonene. Jeg valgte ikke å få fram pauser i intervjuene eller nyanser i stemmen til informantene, da jeg mente at det var svarene som informantene ga som var relevante for analysen. Alt av innhold på båndopptakeren ble senere slettet, det samme var de opplastede versjonene på PC-en. Den transkriberte versjonen av intervjuet ble lagret på en forsvarlig måte, og vil bli slettet etter at jeg er ferdig med oppgaven.

Intervjuene var todelt, der jeg i første del stilte generelle spørsmål. Jeg begynte med å stille spørsmål om utdanning, arbeidserfaring og informantenes refleksjoner rundt norskfaget generelt, før

jeg deretter begynte å stille spørsmål om kritisk lesing og kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst*. Et eksempel på et slikt spørsmål er: *Hva slags type tekster tenker du at passer når man jobber med kjerneelementet «kritisk tilnærming til tekst» eller overordnet med temaet kritisk lesing i norskfaget?* I andre del stilte jeg mer spesifikke spørsmål om selve tekste(ne). Da jeg tok utgangspunkt i et semistrukturert intervju så stilte jeg stort sett mange av de samme spørsmålene til informantene, spesielt i første del, mens det i siste del var noen forskjeller da jeg hadde endret noen spørsmål basert på tekst(ene) som informantene hadde sendt meg på forhånd. Tabell 4 viser de ulike analysekategoriene jeg har valgt å organisere svarene til informantene inn i.

4.6 Pålitelighet, validitet og relevans

Forskning er både en prosess og et resultat (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Det betyr at man som forsker både må kunne beskrive prosessen og selve resultatet av forskningen. Som forsker kan man aldri være helt objektiv, og det er derfor viktig at man beskriver prosessen i forskningen sin på en så nøyaktig måte som mulig. Forskning vil alltid være avhengig av kontekst, og kan derfor ikke være universell, men det er heller ikke målet for kvalitativ forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). I et forskningsprosjekt må man også være bevist over forskningens gyldighet og pålitelighet². Førstnevnte refererer til hvorvidt man som forsker kan trekke konklusjoner basert på de dataene som er samlet inn, mens sistnevnte handler om man kan stole på de funnene som har blitt presentert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222).

Pålitelighet handler både om at resultatene i forskning stemmer overens med de faktiske forhold og om det er mulig for andre å reprodusere det samme resultatet på et annet tidspunkt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). I en kvalitativ studie handler pålitelighet mye om forskerens refleksjon rundt egen påvirkning i forskningsprosessen og at forskeren gjør denne refleksjonen synlig. Det gjør at det blir lettere for andre å forstå prosessen bak resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Ved å forklare gangen i min forskningsprosess vil jeg kunne oppfylle det siste kravet, i tillegg til å legge ved relevante vedlegg som intervjuguiden og de transkriberte versjonene av intervjuene som jeg gjennomførte i oppgaven min. Når det kommer til kravet om at man som forsker må kunne reflektere over egen påvirkning i forskningsprosjektet er det flere faktorer som man må ta til etterretning. Jeg vil her ta utgangspunkt i Postholm og Jacobsen (2018, s. 225–228) sine oversikt over faktorer man som forsker må være bevisst over i en forskningsprosess, og har valgt meg ut noen av disse. Det første handler om forholdet mellom forsker og forskningsdeltakerne. En typisk

² Jeg har her valgt å ta utgangspunkt i Postholm og Jacobsen begreper, men man kan også bruke validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet).

problemstilling her er at forskningsdeltakerne vil tilpasse seg etter hva man tenker at forskeren ønsker. Som forsker er det derfor viktig at man er bevisst over dette og at man er åpne om ulike faktorer som kan ha påvirket relasjonen mellom en selv som forsker og forskningsdeltakerne (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Når det kommer til mitt forskningsprosjekt vil det her være relevant å nevne at jeg kjente informantene på fra før av, noe som kan ha påvirket svarene informantene ga. Videre foregikk det ene intervjuet fysisk, mens det andre foregikk på Teams, noe som gjorde at intervjusituasjonene var ulike, noe som igjen kan ha gitt seg utslag i forskjeller i hvordan informantene for eksempel tolket spørsmålene mine. Videre var det en stund siden informantene gjennomførte opplegget i undervisningen, noe som kan ha gjort at de har glemt vesentlig ting rundt selve opplegget. En annen ting man må se på er hvem man fikk tak i og hvem man ikke fikk tak. I et forskningsprosjekt vil man kun ha mulighet til å representere en liten del av virkeligheten, og når man skal finne informanter er dette basert på frivillighet. I en kvalitativ undersøkelse er det derfor viktig å si noe om hvem man fikk tilgang til og hvem man ikke fikk tak i (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227). For eksempel hadde jeg problemer med å få tak i informanter. Det kan komme av mange årsaker, som mangel på tid og at intervjuet ble gjennomført i en spesiell hektisk periode i skoleåret (mai-juni), eller at noen ikke syntes temaet var relevant for dem. Spesielt det sistnevnte har betydningen for funnene i min masteroppgave. Man kan anta at informantene som jeg rekrutterte til min masteroppgave hadde en særlig interesse for kritisk lesing, noe som igjen kan ha farget svarene de ga i intervjuene. Svarene ville kunne blitt annerledes hvis jeg hadde intervjuet andre som eventuelt ikke var så interessert i temaet. Den siste faktoren som er viktig å se nærmere på når man skal vurdere påliteligheten er hvorvidt man har fått registrert alt det som er viktig, for eksempel gjennom gode notater eller lyd-/videoopptak (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227). Som nevnt tidligere, transkriberte jeg begge intervjuene ved hjelp av Word sitt transkriberingsprogram. Selv om jeg gikk gjennom lydopptakene manuelt etterpå er det ikke gitt at jeg fikk med meg alt. Dette gjaldt spesielt for intervjuet med Informant 2, der intervjuet foregikk på Teams og der det var tilfeller med dårlig internettforbindelse.

Når det kommer til gyldighet, skiller man ofte mellom indre og ytre gyldighet. Indre gyldighet handler om hvorvidt forskning gir svar på det den sier at den skal gjøre, og om det er riktig å si noe om årsak og virkning basert på de funnene man har kommet fram til (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). I kvalitative studier er det viktig at den som leser forskningen har mulighet til «å se virkeligheten slik den fremstod for forskeren». Analysene og tolkningen må være basert på datagrunnlaget, og det må være sammenheng mellom analysen, beskrivelsen av prosjektet og tolkningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230). I min masteroppgave er det viktig at det er tydelig sammenheng mellom min konklusjon og de beskrivelsene av datamaterialet som jeg gir.

Ytre gyldighet handler om at forskningsresultatet kan overføres til andre kontekster. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i en kvalitativ forskningsmetode, og man kan dermed ikke snakke om statistikk generalisering, men heller naturalistisk generalisering. Dette handler om at beskrivelsen som er gitt av forskning gjør at den som leser vil kunne kjenne seg igjen i funnene som blir presentert i forskningen. For å oppnå dette må forskeren forklare tydelig gangen i forskningsprosessen ved å ta utgangspunkt i en problemstilling eller flere forskningsspørsmål og en gjennomgang av teorien som er utgangspunkt for analysen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238-239). Ved å ha en tydelig gjennomgang av tidligere forskning og relevant teori, samtidig som jeg presenterer forskningsspørsmålene og gangen for å få svar på disse spørsmålene, kan jeg sikre en form for naturalistisk generalisering. At jeg viser til tidligere forskning som handler om lignende temaer og med liknende konklusjoner kan være med på å styrke den ytre gyldigheten.

Som nevnt i innledning møter man i dag et stadig større tekstmangfold. Det gjør at evnen til å lese kritisk har blitt viktigere. Innføringen av kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst* har gjort at denne kompetansen har blitt enda mer vektlagt i læreplanen i norsk. Ved å se nærmere på hva slags type tekster informantene mine valgte å bruke når de jobbet med dette kjerneelementet eller kritisk lesing generelt, mener jeg at vi kan få mer kunnskap om hvordan lærere jobber med dette i undervisningen. Videre mener jeg at ved å analysere potensialet som ligger i tekstene som informantene har brukt i egen undervisning, kan man få en bedre forståelse av de mulighetene som ligger i ulike tekster, og hvorvidt dette er potensial som blir fullt utnyttet i klasserommet.

5 Analyse av delspørsmål 2

Jeg kommer her til å gjennomgå forskningssteg 1 og 2. Forskningssteg 3 vil bli gjennomgått i kapittel 6. Forskningsspørsmålene for disse to trinnene er henholdsvis *Hva slags type tekster bruker lærerne når de jobber med kritisk lesing og kjerneelementet «kritisk tilnærming til tekst»?* og *Hvilke verbalspråklige og visuelle ressurser anvendes i tekstene, og hvilket potensial har de to tekstene for kritisk tilnærming?* Jeg kommer her til å presentere de to tekstene som lærerne har brukt i egen undervisning, og deretter gjøre en tekstanalyse av disse med utgangspunkt i Janks sin syntesemodell. Jeg kommer til å analysere de to tekstene hver for seg først, før jeg deretter oppsummerer hovedfunnene i analysene av de to tekstene sammen. Jeg kommer til å bruke de samme analyseverktøyene på begge de to tekstene, men tekstene er nokså forskjellige, og derfor er ikke alle analyseverktøyene like relevante i analysen av de to tekstene.

5.1 Analyse av tekst valgt av informant 1



Bilde 1

Som nevnt tidligere, vil jeg først kort presentere teksten (Bilde 1) før jeg går i gang med analysen. Teksten til Gilde er en reklametekst som består både av verbaltekst og bilde, den er derfor multimodal. På høyre side står det midt på siden skrevet med store bokstaver: «Det er ingen fordeler med skinka vår»

Like under står det skrevet: «100% bakdel, 100% skinke», der teksten «100% bakdel» er skrevet inni i en pil rettet mot bakken til en gris. Under der igjen er det en ingress i mindre bokstaver med teksten:

Ikke all skinke er skinke. Utvalget er bredt, og man finner flere varianter i butikkene. Men uansett om favoritten din er original, krydret eller løvtynn; vår skinke er alltid norsk og alltid renskåret i hele stykker fra samme del av grisen. Den bak, ja. Skinka.

Under der igjen står det: «Ekte kokt skinke- fra skinka på grisen». Nederst på venstre side, ved bilde av kvinnen, ser man teksten «Brit Tove Krekling, Aker gård, Høkkund».

5.1.1 Makt

Dimensjonen *makt* handler om å avdekke skjulte idelogier og om hvem som drar nytte av det som ytres i en tekst (se punkt 3.2.1). Når man vet at dette er en reklametekst fra kjøttprodusenten Gilde, som er eid av Nortura, er det nærliggende å tenke at de som vil dra nytte av det som presenteres her er Gilde og Nortura. Dimensjonen *makt* fokuserer også på hvem som får ytret sin mening og hvem som ikke får det. Her vil det være relevant å trekke inn at Nortura er en stor bedrift som første halvår i 2022 hadde en omsetning på 17,7 mrd. kroner (Nortura, 2022). Det er naturlig å tenke seg at en bedrift med en så stor omsetning også har et stort reklamebudsjett, noe som gjør at de har muligheten til å reklamere for sine produkter i nasjonale aviser. Dimensjonen *makt* handler derfor også i stor grad om konteksten og rammene rundt teksten. For å få en bedre forståelse av betydningen konteksten rundt teksten har med tanke på hvordan makt kommer til uttrykk i teksten, vil jeg gå nærmere inn på tekstens situasjons- og kulturkontekst, ordvalg og konnotasjoner, i tillegg til bruk av visuelle ressurser.

5.1.1.1 Analyse av situasjonskonteksten

Situasjonskontekst tar for seg faktorene *felt*, *relasjon* og *mediering* (se punkt 3.2.4). Når det kommer til dimensjonen *felt* handler den om den konkrete her-og-nå situasjonen rundt teksten, og om den sosiale handlingen som foregår. Teksten fra Gilde, er som nevnt tidligere, en reklametekst. Den ble publisert i ulike trykte medier, som for eksempel aviser og magasiner i 2020. I tillegg ble det også publisert en reklamefilm i samme tidsperiode som kan sees i sammenheng med innholdet i reklameteksten (lenke: <https://www.youtube.com/watch?v=x7sI1NjrV8c>). Et sentralt mål med denne reklameteksten er å selge kokt skinke ved bruk av ulike modaliteter og semiotiske ressurser. At Gilde reklamerer i aviser og magasiner for å selge sine produkter er i og for seg ikke noe nytt, og det er typisk at et slikt merkenavn bruker ulike mediekanaler for å nå ut til mulige kunder. Denne reklameteksten kan likevel bli sett i sammenheng med en Brennpunkt-dokumentar som kom ut året før. Denne Brennpunkt-dokumentaren («Griseindustriens hemmeligheter», 2019) visste de negative

sidene ved kjøttproduksjonen («Griseindustriens hemmeligheter», 2019). Jeg vil gå mer inn på dette i delen om kulturkontekst (se punkt 5.1.1.2), da dette må sees i sammenheng med en større kulturell diskurs rundt de negative sidene av kjøttproduksjon.

Dimensjonen *relasjon* handler om forholdet mellom de ulike partene i situasjonen, som her er avsender og mottaker. Avsenderen Gilde, er som nevnt tidligere et datterselskap av Nortura, mens mottakeren er de som leser reklameteksten. Nortura er et norsk næringsmiddelkonsern som er eid av rundt 18 000 egg- og kjøttprodusenter, selskapet er derfor eid av norsk bønder (Brekke, 2020). Det er altså bøndene selv som er eiere av selskapet, og da også har størst interesse av å få solgt Gilde sine produkter. Den konkrete reklameannonsen som er utgangspunktet for denne analysen, ble trykket i Aftenpostens A-magasin den 07.02.2020. Aftenpostens A-magasin er ifølge Mediebedriftenes Landsforening Norges mest leste avismagasin med 677 000³ lesere (Mediebedriftenes Landsforening, 2020). Dette gjorde at annonsen hadde et potensial for å nå ut til mange mennesker, og det kan nok tenkes at reklameteksten ble publisert i andre aviser og magasiner også. I tillegg er det også naturlig å tenke at reklamefilmen med det lignende innholdet også hadde et potensiale for å nå ut til mange. Hvis man tar utgangspunkt i både annonsen og videoen kan det tenkes at denne kampanjen kunne nå ut til mange mennesker i Norge. Videre, med tanke på tekstens utforming, var nok tanken at reklameannonsen skulle fenge et bredt sett av mennesker (se punkt 5.1.1, 5.1.2 og 5.1.3). Når det kommer til selve forholdet mellom avsender og mottakeren av reklameteksten vil det være naturlig å tenke seg at dette på mange måter er asymmetrisk, med en stor kjøttprodusent som avsender og den enkelte forbruker som mottaker, selv om fremstillingen av den norske bonden kan fungere som et forsøk på å skape en mer symmetrisk relasjon (se punkt 5.1.3).

Når det kommer til dimensjonen *mediering* handler det om å se på rollen språket har i den konkrete situasjonen. For denne konkrete situasjonen kan man se på både verbalteksten og de visuelle ressursene. Reklameteksten er multimodal, bestående både av tekst, bilde, tegning og symboler, noe som kan sies å være typisk for reklametekster. Modalitetene verbaltekst og bilde forsterker hverandre ved at kvinnen holder skinkepakken i hånden som det refereres til i teksten. I tillegg er også modaliteten symbol her uttrykt gjennom en pil som med teksten «100% bakdel», rettet mot bakdelen av tegningen av en gris.

³ Imidlertid er det usikkert hvor mange av leserne som har sett den trykte versjonen av A-magasiner der reklameannonsen stod. Ifølge statistikk fra medietall.no (<https://www.medietall.no/?liste=article&artidnr=56>) er det 115 000 som abonnerer på den trykte versjonen av Aftenposten.no (ukjentlig).

5.1.1.2 Analyse av kulturkonteksten

Kulturkonteksten handler om hvordan kulturen, og de ulike diskursene som eksisterer i samfunnet, kan ha en påvirkning på hvordan man forstår en tekst. Blant annet kan man se reklameteksten i sammenheng med synet på kjøtt og kjøttproduksjon i samfunnet i dag. De siste tiårene har det vært et økt fokus på de negative konsekvensene av det å spise kjøtt og kjøttproduksjon, både med tanke på utnytting av naturressurser, dyrevelferd og kosthold, og flere nordmenn enn tidligere sier i dag at de ikke spiser kjøtt (Sletten, 2020). På den andre siden er Gilde en kjent merkevare som mange har et forhold til, i tillegg til at bønder er et yrke som har lange tradisjoner i Norge, og som tradisjonelt sett har blitt sett på som «den ekte nordmannen», helt tilbake til nasjonalromantikken (Vold, 2022). Imidlertid kan det økte fokuset på dyrevelferd og de negative konsekvensene som kjøttproduksjonen har for miljøet, ha gjort at merkevaren *Gilde* og ryktet til norsk kjøttproduksjon har blitt svekket. Blant annet har det blitt avdekket hvordan en del av produksjonen av svin foregår. Et eksempel på dette så man i dokumentarfilmen «Griseindustriens hemmeligheter» som gikk på NRK Brennpunkt i 2019 («Griseindustriens hemmeligheter», 2019). I denne dokumentarfilmen så Norun Haugen, ved hjelp av skjult kamera over en femårs periode, nærmere på hvordan griseproduksjonen i Norge foregikk, og det ble avdekket flere kritikkverdige forhold hos grisegårdene som ble besøkt (Kumano-Ensby & Fjeld, 2019). Dokumentarfilmen vekket negative reaksjoner og dagligvarekjeden Kiwi valgte blant annet sommeren 2019 og tone ned svineprodukter til grillsesongen, og heller fokusere på grønnsaker (Westrum-Rein, 2019). Reklameteksten til Gilde kan sees i sammenheng med dette da den ble utgitt i begynnelsen av 2020. Tidspunktet er like etter at dokumentaren kom ut, og selv om det nødvendigvis ikke er noen sammenheng mellom Brennpunkt-dokumentaren og reklameannonsen er det nærliggende å se denne reklameteksten i lys av dokumentaren og kritikken som oppstod rundt kjøttproduksjon i etterkant av den. Ved å bruke en ekte bonde med et navn, kan Gilde regissere et idealistisk bilde av hvordan de ønsker å fremstille norske grisebønder. Dette kan være et forsøk på å fremstille sine produsenter på en slik måte som kjøpere av produsenter vil tenke bra om. På den andre siden visste også undersøkelser at man ikke så noen umiddelbar nedgang i salg av kjøttprodukter sommeren etter publiseringen av NRK-dokumentaren (Litland, 2022).

I en klasseromssammenheng er det viktig at man gjør elevene bevisst på kulturkonteksten rundt reklameteksten, ved å la elevene både vurdere fremstillingen av den norske bonden, og av Gilde som produsent, i tillegg til å diskutere diskursen rundt kjøtt og kjøttproduksjon, og hvordan alle disse faktorene påvirker hverandre. Hvordan bonden i reklameteksten blir fremstilt skal jeg gå mer inn på i punkt 5.1.3.

5.1.1.3 Ordvalg og konnotasjoner

De positive og de negative konnotasjonene som tekst og bilde kan få fram er viktig i en kritisk analyse av tekst. Jeg vil i denne delen ta for meg verbalteksten, og i neste del ta for meg de visuelle ressursene. I en reklametekst er det typisk å bruke ord med positive konnotasjoner for å fremheve de positive sidene ved det produktet som skal selges. I Gilde-reklamen er det flere eksempler på ord som kan vekke positive konnotasjoner, men også noen negative konnotasjoner. Jeg har her valgt å utheve og understreke de ordene og uttrykkene i ingressen som kan vekke positive konnotasjoner:

«Ikke all skinke er skinke. Utvalget er **bredt**, og man finner **flere varianter** i butikkene. Men uansett om **favoritten** din er **original**, krydret eller **løvtynn**; vår skinke er **alltid norsk** og **alltid renskåret** i **hele stykker** fra samme del av grisen. Den bak, ja. Skinka»

Ord som «bredt» og «flere» kan gi assosiasjoner om at det finnes mange muligheter, og dette kan vekke positive konnotasjoner. Ord som «original» og «norsk» blir brukt til å beskrive produktet, og dette er ord som kan gi assosiasjoner til det tradisjonelle, og som dermed også kan skape positive konnotasjoner. Imidlertid er det også bruk av ord med negative konnotasjoner, blant annet i overskriften: «Det er ingen fordeler med skinka vår». Uttrykket «ingen fordeler» kan gi negative konnotasjoner til produktet, men det kan også vekke interesse hos mottakeren fordi det kan virke overraskende å skrive noe slikt i en annonse. På den andre siden kan dette også være et eksempel på et ordspill som kan ofte finnes i reklametekster.

5.1.1.4 Visuelle ressurser

De visuelle ressursene er også viktig i en analyse. Jeg har for enkelthetsens skyld valgt å samle de visuelle ressursene i en del. Jeg vil først gå inn på de visuelle denotasjonene og konnotasjonene, deretter vil jeg se nærmere på utsnitt, synsvinkel og kontekstualisering og dekontekstualisering. Det man ser på et bilde (det denotative nivået) kan skape både positive og negative konnotasjoner. Det ser man også i denne reklameteksten. Til venstre i bildet ser man en kvinne kledd i en tradisjonell norsk strikkegenser som holder en pakke med Gilde-skinke. I bakgrunnen, som er uskarp, kan man skimte konturene av en gårdsbygning med trær rundt. Både strikkegenseren og gården kan vekke positive konnotasjoner, ved at det virker ekte og autentisk. Dette gjør at man assosierer produktet (skinka) med noe positivt. Både strikkegenseren og gården kan fungere som symbolske attributter ved at de som objekter skaper assosiasjoner til noe annet (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 105). I dette tilfellet kan det være til det typiske norske. Nederst på venstre side ser man navnet til bonden og hvor i landet hun kommer fra, som bidrar til å styrke det autentiske inntrykket av at kvinnen på bildet faktisk er bonde. Her kan man se at tekst og bilde forsterker hverandre.

Utsnittet kan være med på å skape inntrykk av ulike grader av nærhet, og dermed også ulike grader av relasjon mellom det som blir avbildet og den som ser på bildet (se punkt 3.2.6). Kvinnen er plassert i et middels nært utsnitt. Det kan ifølge Skovholt og Veum konstruere en form for sosial relasjon (2020, s. 69). Dette kan skape nærhet til avsender og gi en illusjon om at man kjenner bonden. Dette kan tenkes å være en bevisst markedsføringsstrategi. Ved å bruke enkeltindivider skaper man en følelse av relasjon mellom avsender og mottaker, noe som kan være en viktig måte å skape tillit hos mottaker, som igjen kan gjøre at mottakeren ønsker å kjøpe produktet. Videre er kvinnen på bildet plassert i samme synsvinkel som den som ser på bildet, noe som kan konstruere likeverd mellom hun og den som ser på bildet (Veum & Skovholt, 2020, s. 70). Grunnen til at man velger en slik synsvinkel kan være at avsenderen, Gilde, ønsker å skape en fremstillinga av at de og den som ser bildet er likeverdige (Veum & Skovholt, 2020, s. 71). Både utsnitt og synsvinkel, i tillegg til at blikket er vendt direkte mot mottakeren av bilde, kan være med på å skape en illusjon om en personlig relasjon til personen på bilde. I reklame er direkte blikk typisk brukt for å skape oppmerksomhet fra mottaker (Veum & Skovholt, 2020, s. 72). Samtidig er kvinnen fremstilt noe uskarp, mens skinkepakken i framgrunnen er fremstilt skarpt. Fremstillingen forteller noe om hva som blir fremstilt som viktig i bildet, som i dette tilfellet er skinkepakka. Bildet som er brukt i reklameannonsen er kontekstualisert ved at kvinnen er avbildet i et naturlig miljø. Imidlertid er ikke bildet fullstendig kontekstualisert, ved at bakgrunnen er uskarp. Ved at bildet er kontekstualisert kan det skape en form for autentisitet, i tillegg til at man kan få fram det spesielle ved personen. Alle disse semiotiske ressursene kan gjøre mottakeren av reklameteksten får en følelse av relasjon til bonden som er avbildet, og at relasjonen denne relasjonen er symmetrisk. Skovholt og Veum (2014, s. 104) bruker uttrykket *symbolsk relasjon* for å beskrive denne mekanismen. De ulike semiotiske ressursene kan være med på å skape en idé om relasjon og likeverd mellom avsender og mottaker. Dette står i motsetning til den faktiske relasjonen mellom produsenten Gilde og forbrukeren, som i stor grad kan sies å være asymmetrisk.

5.1.2 Tilgang

Dimensjonen *tilgang* vektlegger hvordan man kan gi elevene tilgang til ulike typer språk, sjangre, tekster og fremstillinger (se punkt 3.2.3). Jeg har i min analyse her valgt å ta utgangspunkt i sjanger, for å få en bedre forståelse av hvordan man kan jobbe med denne dimensjonen i klasserommet. Kunnskap om sjanger er viktig, fordi den legger føringer for hvordan man skal kommunisere. Imidlertid er det blir stadig mer vanlig at man prøver å villedde mottakeren ved å låne sjangertrekk fra andre sjangere. Det er derfor også viktig at man både gir elevene kunnskap om ulike sjangre, men også kunnskap om hvordan sjangertrekk kan brukes for å villedde.

5.1.2.1 Sjanger

Annonsen er en typisk reklametekst med typiske sjangertrekk. For eksempel er den multimodal, det er bruk av ulike semiotiske ressurser som blikk og utsnitt, i tillegg til bruk av symbolske attributter. I tillegg er setningene korte, noe som også kjennetegner reklame. At man kan se produktet det reklameres for er også typisk for denne sjangeren. Som en del andre reklametekster er den direkte i språket. Et eksempel på dette er «Ikke all skinke er skinke». Reklameannonser er sakprosa, noe som gjør at innholdet i teksten kan oppfattes som direkte ytringer om virkeligheten (Tønnesson, 2022). Når det kommer til reklame, er dette regulert gjennom markedsføringsloven. Ifølge den så skal reklame presenteres på en slik måte at man forstår at det er reklame, i tillegg til at påstandene som fremmes i reklame skal kunne dokumenteres (Markedsføringsloven, 2022, §1-3). Imidlertid har reklame som formål å få oss til å kjøpe en vare eller en tjeneste, og det er tydelig at dette også er formålet for denne reklameteksten.

Dette er lange tradisjoner å bruke reklame- eller annonsetekster når elevene skal gjøre en retorisk analyse eller andre former for analyse i norskfaget. Ved å bruke en slik annonse i undervisningen kan det være lett for elevene å se etter ulike trekk og kanskje avsløre for eksempel betydningen ulike modaliteter og semiotiske ressurser har med tanke på å overbevise oss som forbrukere om å kjøpe et produkt. Denne konkrete reklameteksten har som nevnt tidligere flere tradisjonelle sjangertrekk, som for eksempel at man ser produktet som skal selges og at det er bruk av ordspill: «det er ingen fordeler med skinka vår». Reklameteksten har blitt publisert i A-magasinet i Aftenposten, og basert på utformingen er dette en reklametekst som har stått på trykk i trykte aviser. En utfordring med denne teksten er derfor at det er en tekst som ikke nødvendigvis er representativ for reklametekstene elevene møter i deres egen hverdag, som i større grad er på digitale flater. Det er viktig at elevene møter tekster i klasserommet som gjør at de også er i stand til å kritisk vurdere tekster som de møter i sin egen hverdag. Videre er sjangre ofte i endring, og det kan være nødvendig å lære elevene å jobbe med ulike typer for sjangre og tekster som ikke følger de tradisjonelle sjangertrekkene, for eksempel ved å ta utgangspunkt i content marketing eller tekster som inneholder flere modaliteter som lyd og video.

5.1.3 Mangfold

Dimensjonen *mangfold* handler om hvem som blir fremstilt og hvordan disse blir fremstilt, og hvordan dette kan sees i sammenheng med makt. I analysen av teksten fra Gilde kan vi vurdere hvordan fremstillingen av kvinnen i bilde kan ha betydning for nettopp dette ved å ta utgangspunkt i analyseverktøyene kollektivisering og kategorisering. I denne annonsen ser man et bilde som

fremstiller en norsk bonde, og bildet viser ikke et mangfold av hverken personer eller stemmer. På den andre siden fremstiller og gir annonsen stemme til det som kan oppfattes som en idealtypisk norsk grisebonde. Denne fremstillingen kan være et forsøk på å skape en form for nærhet til de som produserer maten man får kjøpt i butikken.

5.1.3.1 Kollektivisering/individualisering

Når man jobber med mangfold er det viktig å se på hvem som blir fremstilt som et enkeltindivid og hvem som blir fremstilt som en del av et større fellesskap. Jeg her ta utgangspunkt i den visuelle framstillingen av individet. Kvinnen i annonsen er presentert som et enkeltindivid, noe som kan gi et inntrykk av nærhet og en følelse av at man identifiserer seg med kvinnen på bildet. Dette inntrykket blir også styrket ved at navnet på kvinnen er nevnt ved siden av bildet. Ved å nevne navnet på bonden og navnet på gården innholdet i teksten virke mer pålitelig (Veum & Skovholt, 2020, s. 57)

5.1.3.2 Kategorisering

Å kategorisere handler om å fremstille aktører basert på en rolle de har. Jeg vil her også ta utgangspunkt i den visuelle fremstillingen. Kvinnen som er med i bildet blir her kategorisert i lys av sin rolle som bonde. Som nevnt tidligere er Gilde eid av norske bønder, og ved å vise en norsk bonde i reklamen, kan man si at Gilde kan definere hvordan en typisk norsk bonde er. Dette å fremstille seg selv slik kan være en måte å utøve makt på (se punkt 3.2.9). Her har Gilde muligheten til å legge premissene selv for hvordan de ønsker at egne kjøttprodusenter skal bli fremstilt.

5.2 Analyse av tekst valg av informant 2

Teksten (Bilde 2 og vedlegg 9) er et debattinnlegg som ble publisert i Aftenposten 12. mars 2012. Jeg har i min analyse tatt utgangspunkt i den digitale versjonen av teksten, publisert på Aftenposten sine hjemmesider. Den er skrevet av Lars Erik Rutqvist, og har tittelen «Farlige snusmyter». Han skriver i innlegget at han jobber som lege. Han er i innlegget sterk kritisk til at man sidestiller snus med tobakksrøyking med tanke på de negative effektene av å bruke slike produkter. Han argumenterer for at de helsemessige mulige skadene ved snusbruk er tilbakevist og at snus der kan erstatte tobakksrøykingen for mange. I debattinnlegget kommer han med flere argumenter som har som formål å støtte opp om hans påstander. Teksten består av en verbaltekst og to bilder, der det ene bildet fremstiller to hender som holder en snusboks og tar ut en snus, mens det andre bildet viser forfatteren. Jeg kommer i denne analysen i all hovedsak til å vektlegge verbalteksten, da det er mest fremtredende her, men jeg vil også kommentere noen av de visuelle valgene som er gjort.

Debat
Debat

Farlige snusmyter

Lars Erik Rutqvist

12. mars 2012 09:42
Sist oppdatert 12. mars 2012



Snus er et trykprodukt, det innebærer nikotin som er et helsegitt produkt, og bør brukes med måte. Men det er langt fra det produkt som fremstilles i Regjeringens nye lovforslag, skriver Lars Erik Rutqvist. Foto: JONAS STORBJELL

Regjeringens forslag til å gi gamle forestillinger som krefter snus med den dødelige sigaretten.

Debat

Dette er et debattinnlegg. Meninger i teksten står for forfatterens regning.

Nyhetsbrev Vil du ha tips om ukens beste debatter?

Meld meg på

I et samfunn der trykling er tillatt børde skademinimering være det eneste raske tobakkspolitiske utgangspunktet.

I stedet berregnes vesen mot utgangen om et tobakkfritt samfunn med den samme snus situasjonen. Sammenheng mellom snus og kreft i tobakkfritt samfunn, mens både og spiser er i stor grad tilbakevart i nye forskning.

Norge forbeholder seg tobakkloven. Men når målet er et tobakkfritt samfunn og man i tillegg overveier nyere forskning om helseeffektene av snus, må man som muligheten til å vurdere snus som en mulig vei bort fra den skadelige røykningen.



Lars Erik Rutqvist

Skuld Norge røyke i Norge. Den positive utviklingen kan forklares med at karene og den skadeforringene er signalet for snus er en utvilsig. Men bildet på karene med snus. For røyke på mest med i de grupper hvor snus ikke. Utvilsig er per se ikke opplysninger om snus, betyr det at snus vil erstatte å røyke langtid og andre signalet på kreft. I Norge det som fremstiller Sverige snus — som er den siste program med langvarig snus, har Europa beste forskning av kreft. Sene utvikling med lang erfaring innen kreftforskning og forskning på skadeforringene av tobakk, er det dobbelt å karene er at den langt mindre skadeforring snus for ledere på bekostning av sigaretter. Jeg har selv sluttet å røyke ved hjelp av snus, og anbefalte mange av mine pasienter å gjøre det samme når leges andre metoder hjelper.

Snus er et trykprodukt, det innebærer nikotin som er et helsegitt produkt, og bør brukes med måte. Men det er langt fra det produkt som fremstilles i Regjeringens nye lovforslag.

Lovforslaget berder at EU's vitenskapelige komité SCIENCE har konkludert snus som kreftfremkallende. Det er en feilaktig EU's beslutning etter å ha gransket for et kreftfremkallende for det røyke for snus i 2001, og EU har konkludert med at det ikke finnes sammenheng mellom røyke snus og kreft.

Den pålitte sammenheng mellom røyke tobakk og kreftfremkallende ble avvist i januar i 2011 i en stor internasjonalt studie gjort av amerikanske forskere fra 12 forskjellige nasjoner. Avvisningen er ikke overraskende siden gransket for påstanden støtter fra en gammel studie hvor en markert skning i disse tidlige kreftfremkallende ble konstatert i en gruppe av både snusere og røykere.

At WHO har konstatert en sammenheng mellom røyke tobakk og kreft er korrekt, men ikke overraskende. Flere ulike studier og studier viser at røyke tobakk er svært kreftfremkallende. Det er de bare avsnitt av undersøkt snus i røyke snus litt truddt fra i den vitenskapelige rapporten i oktober fra WHO.

Snus er signalet av snus som dekreter har en tendens til å sammenligne en forskning dekket. Regjeringens lovforslag Måler til i gamle forestillinger som krefter snus med den dødelige sigaretten. Forestillingene mangler forskning i fakta, og som kan føre til en valdende tobakkvagn.

Og måla være - at uansett mange foretter å røyke.

Bilde 2

5.2.1 Makt

Dimensjonen *makt* handler om å se etter skjulte idelogier og maktstrukturer i en tekst. Her kan det være nærliggende å se på avsenderen og betydningen bakgrunnen hans har og betydningen den kan ha med tanke på å overbevise leseren av teksten om det han skriver om helse og snus.

5.2.1.1 Analyse av situasjonskonteksten

I denne teksten er selve aktiviteten som foregår (felt), at Rutqvist skrev et debattinnlegg som ble publisert i en større norsk avis (Aftenposten). Temaet i teksten er snusing og fordelene ved å snuse, sammenlignet med tobakksrøyking. Da innlegget ble publisert i mars 2012 kom det også reaksjoner på det som ble skrevet i innlegget. Blant annet skrev Beate Sørum på bloggen til Kreftforeningen at

«(...)synes vi det er svært spekulativt å gå ut og nærmest insinuere at snus har en kreftforebyggende effekt, slik Lars Erik Rutqvist gjør når han sammenstiller opplysningene om at svenske menn har lavest kreftforekomst i verden, og at de er den største gruppen snusere» (Sørum, 2012).

Som det kommer fram her var Sørum kritisk til innholdet i debattinnlegget og fremstillingen av snus som kreftforebyggende, og hun mente at det var basert på spekulasjoner, og at forskningen som det blir visst til i innlegget ble tolket feil av Rutqvist.

Når det kommer til faktoren *relasjon* er avsenderen av denne teksten som nevnt tidligere, Rutqvist, som er utdannet lege. Her vil det være naturlig å se på betydningen avsenders utdanning som lege har. Spesielt i denne konteksten, der temaet i teksten er helse. Som lege vil det kunne være

lettere å vekke tillit hos en mottaker av en tekst, spesielt hvis man ytrer seg om noe helserelevant. Dette er også tilfellet her. Imidlertid vil man raskt finne ut ved å gjøre et Google-søk at forfatteren av innlegget, Rutqvist, jobber for selskapet Swedish Match, som er en svensk produsent av snus. Det står imidlertid ikke nevnt i artikkelen. Imidlertid er det nevnt i innlegget at Rutqvist har utdanning som lege, og at han har jobbet som onkolog. Mottakeren av teksten, eller den potensielle leseren, er de som leser Aftenposten. Aftenposten er en av Norges mest leste aviser, og var det også i 2012, da debattinnlegget ble publisert (Mediebedriftene, u.å.; Mediebedriftenes Landsforening, 2020, s. 5). Aftenpostens gjennomsnittsleser har høy utdanning og inntekt (Schibsted Norge, 2017, s. 17). Debattinnlegget hadde, og har, dermed en potensiale til å nå ut til mange lesere, men det kan kanskje tenkes at den typiske leseren av Aftenposten vil være mer skeptisk til hva som skrives i debattinnlegget, sammenlignet med hvis det var en som hadde lavere utdanning. Det kan tenkes at elever heller ikke vil være så skeptisk til det som skrives i innlegget. Med tanke på avsenderen sin rolle som lege vil forholdet mellom avsender og mottaker fremstå som asymmetrisk, noe som ikke nødvendigvis en elev er særlig bevisst over. Det er derfor viktig at man som lærer gir elevene kompetanse i å bli bevisst over hvordan ulike maktstrukturer kan påvirke hvorvidt man mener det som skrives er troverdig eller ikke. Dette vil diskuteres mer i punkt 5.2.1.2.

Mediering handler om hva slags rolle språket har i kommunikasjonen, men også hva slags medium som er brukt. I dette tilfellet er debattinnlegget publisert i Aftenposten, 12. mars 2012, og det ligner på et tradisjonelt debattinnlegg. Aftenposten, er som definert tidligere, en stor norsk og anerkjent avis. Det at debattinnlegget ble publisert her kan ha betydning, sammenlignet med hvis den for eksempel hadde blitt publisert på avsenderen sin personlig blogg. Ved å få publisert dette innlegget i en stor, anerkjent norsk avis var potensialet for å nå ut til flere større, ikke bare de som eventuelt hadde lest bloggen hans. I tillegg kan det være med på å styrke troverdigheten til innholdet i teksten, ved at den ble godkjent av redaksjonen i Aftenposten.

5.2.1.2 Analyse av kulturkonteksten

Kulturkonteksten handler om hvordan kulturen og de ulike diskursene rundt teksten påvirker fortolkningen av den (se punkt 3.2.4). Når det kommer til denne teksten, er det flere elementer fra kulturen rundt som kan være relevant å trekke inn. For det første kan tekstens sees i sammenheng med det økte fokuset på helse i samfunnet. For det andre kan innlegget sees i sammenheng med betydningen utdanning har med tanke på troverdighet og tillit man som avsender har hos en mottaker. I en klasseromsituasjon er det viktig at elevene får en forståelse av både den generelle konteksten med tanke på fokus på helse og skadevirkningen noen produkter har og betydningen utdanningen til avsenderen har med tanke på troverdighet. Det har de siste tiårene blitt et økt fokus på hva som skaper

god helse og betydningen livsstilen vår har for helsen vår. Arbeidet med å begrense antallet som røyker tobakk er en del av dette. Skadevirkningene av tobakk har vært kjent siden 1960-tallet, og snus har av mange blitt sett på som mindre farlig enn tobakksrøyking, og man slipper også å oppleve passivt inntak av tobakksrøyk. Andelen som røyker i Norge har gått jevnt og trutt ned siden 1980-tallet, mens snusing har blitt mer populært de siste tiårene, samtidig som muligheten for å røyke har blitt mindre og mindre (Vedøy et al., 2022). Imidlertid er det helseutfordringer også ved bruk av snus. Ifølge Helsenorge kan snus øke risikoen for noen kreftformer, som for eksempel kreft i spiserør og bukspyttkjertelkreft, og WHO har klassifisert snusen man får kjøpt i Norge som kreftfremkallende. Snus, som tobakksrøyk, inneholder nikotin som kan gi økt puls og blodtrykk, i tillegg kan det øke sannsynlighet for diabetes type 2. Videre kan snusbruk også skade tann og tannkjøtt (Helsenorge, 2019). Likevel er det en generell oppfatning i samfunnet at snus er «sunnere» enn tobakksrøyking. I tillegg er det et produkt som i større grad har blitt omfavnet av unge, og som også dermed har et mer moderne image. Det kan man for eksempel se gjennom designet på mange av snusboksene, selv om staten også har prøvd å begrense dette ved å kreve at alle tobakkspakker og snusbokser har den samme grønnbrune fargen (NTB, 2016).

Videre er det også viktig å lære elevene betydningen av statusen avsender har og den påvirkningen han eller henne kan ha på potensielle mottakere av det han eller hun formidler. Det kan ha stor betydning at avsenderen av teksten er utdannet lege. Selv om det ikke står nevnt i innledningen av debattinnlegget at forfatteren er lege, nevner han det indirekte i teksten: «som onkolog med lang erfaring innen kreftomsorg og forskning på skadevirkningene av tobakk (...)». Det kan være med på å styrke avsenderens troverdighet, og medvirke til at innholdet i teksten kan virke mer overbevisende. Det er flere andre eksempler på at yrkestittel «lege» ofte gir en person en større grad av troverdighet. Berit Nordstrand⁴ og Wasim Zahid⁵ er blant noen eksempler, og selv om disse ofte ytrer seg om temaer det ikke nødvendigvis er naturlig at leger er noe ekspert om (kosthold og psykisk helse) og at man kan ha andre interesser bak (Nordstrand selger ulike produkter), så fremstår de som for mange som svært troverdig. Som nevnt tidligere er forholdet her mellom avsender og mottaker asymmetrisk med tanke på avsenderens sin bakgrunn.

⁴ Ifølge Gyldendal.no er Berit Nordstrand «lege, spesialist i klinisk farmakologi og kognitiv terapeut. Hun er mor til seks barn i alderen 8–24 år, og har i 24 år fordypet seg i medisinsk forskning rundt sammenhengen mellom mat og helse. Berit er kjent for sine inspirerende foredrag og sitt smittende engasjement, for at alle skal kunne nyte maten de spiser til hverdags og samtidig minimere risikoen for livsstilsykdommer. Berit Nordstrand har solgt ca 150.000 bøker i Norge.» <https://www.gyldendal.no/forfattere/berit-nordstrand/a-10015735-no/>

⁵ Ifølge Wikipedia er Wasim Zahid «en norsk lege som er spesialist i indremedisin og kardiologi. Zahid har ph.d.-grad i samme fagfelt. Han er skribent, foredragsholder og forfatter, og har særlig skrevet om helse og integrasjon». Han er også kjent som Twitter-legen og har vært med i flere norske tv-produksjoner. https://no.wikipedia.org/wiki/Wasim_Zahid

5.2.1.3 Ordvalg og konnotasjoner

Bruk av ulike ord, uttrykk og metaforer kan gi mange ulike assosiasjoner. Ved å bruke ord som gir enten negative eller positive konnotasjoner kan det være med på å påvirke hvordan leseren tolker innholdet i teksten. Det er tydelig at avsenderen av denne teksten ønsker å stille spørsmålstejn ved argumentene til de som mener at snus er usunt. Et eksempel på dette er «I stedet brolegges veien mot utopien om et tobakksfritt samfunn med desinformasjon om alternativene». Uttrykkene «utopien» og «desinformasjon» og metaforen «brolegges» kan vekke negative konnotasjoner, og derfor svekke påstandene til de mulige meningsmotstanderne. Ord og uttrykk som «påståtte», «myter», «feiltolkning» og «mangler forankring i fakta» er andre ord og uttrykk som kan ha samme funksjon. Når Rutqvist kommer med argumenter for å anbefale snusbruk bruker han ord og uttrykk som kan vekke positive konnotasjoner: «(..) er det gledelig å konstatere at den langt mindre skadelige snuser får fotfeste på bekostning av sigaretter». Ordene «gledelig» og «fotfeste» kan vekke positive konnotasjoner. Ved å sette snus opp mot røyk i uttrykket «langt mindre skadelig» kan man skape et bilde av at snus er et helsemessig bedre produkt enn tobakksrøyk.

5.2.1.4 Visuelle ressurser

Debattinnlegget er illustrert med to bilder: et bilde av Rutqvist og et bilde som viser to hender, der den ene hånden tar opp en posesnus, mens den andre holder boksen. Snusen kan fungere som et symbolsk attributt, som gir ulike assosiasjoner som enten kan vekke positive eller negative konnotasjoner. For noen kan snusboksen vekke negative konnotasjoner ved at man kan assosiere det med dårlig helse og kreft. I dette tilfellet må bilde sees i sammenheng med teksten og sammenligning mellom snus og tobakksrøyking. Hendene som holder snusboksen, er rene og ut ifra dem kan man også tolke det som personen som holder snusboksen er ung. Dette kan gi positive konnotasjoner til ungdom.

5.2.2 Tilgang

Også her har jeg valgt å ta utgangspunkt i analysekategorien *sjanger* når jeg skal analysere teksten ut ifra dimensjonen *tilgang*. I en klasseromskontekst er det viktig at elevene blir gitt tilgang til mange ulike former for tekster, og lærer seg å analysere disse trekkene på en god måte. Teksten er et debattinnlegg, noe som elevene ofte vil møte i klasserommet.

5.2.2.1 Sjanger

Dette debattinnlegget følger en tradisjonell struktur for et debattinnlegg. Typisk for et debattinnlegg er at man skal prøve å overbevise mottakeren gjennom å bruke argumentasjon. Videre inneholder

også argumenterende tekster tekstkomponentene situasjon, problem, løsning og evaluering (Skovholt & Veum, 2014, s. 116). Debattinnlegget inneholder de tre første tekstkomponentene. De ulike tekstkomponentene inneholder ofte ulike former for språkhandlinger (Skovholt & Veum, 2014, s. 117). For eksempel så er det bruk av språkhandlingen konstativer, eller påstander, i begynnelsen av teksten. Denne språkhandlingen blir ofte bruk i tekstkomponentene situasjon og problem (Skovholt & Veum, 2014, s. 117). Et eksempel er «Sammenhengen mellom svensk snus og kreft i bukspyttkjertel, munnhule og spiserør er i stor grad tilbakevist i nyere forskning». Når det kommer til tekstkomponenten løsning er det ofte bruk av språkhandlingen direktiv, eller anmodning. Direktiver blir ofte bruk for å fremkalle en handling (Skovholt & Veum, 2014, s. 84). Et eksempel på dette er: «Men bildet må kompletteres med snus». I denne setningen har man en løsning på problemet som blir presentert i tekstkomponentene situasjon og problem. Tradisjonelt sett så følger man en struktur i argumenterende tekster der tekstkomponentene situasjon og problem blir presentert først, mens løsning kommer senere i teksten. Denne teksten følger ikke helt denne strukturen. I en undervisningssituasjon vil det kunne være relevant å peke på eksempler på de ulike tekstkomponentene i teksten og hva slags språkhandling som blir brukt og deretter reflektert rundt betydningen disse språkhandlingene har.

En annet viktig aspekt ved sjanger er skjult agenda (se punkt 3.2.7). En tekst kan kommunisere på ulike nivåer, der det ene nivået er det som kommer eksplisitt til uttrykk i teksten, mens den skjulte agenda er det som egentlig er formålet med teksten. Når det kommer til denne teksten, må forholdet mellom åpen og skjult agenda sees i sammenheng med hvem avsenderen jobber for. I teksten står det at snus har mange fordeler sammenlignet med tobakksrøyk, og at tobakksrøyking for mange kan erstattes med å begynne å snuse. Dette kan sies å være den åpne agendaen. Den skjulte agendaen kan være å øke andelen som snuser slik at snusprodusenten som Rutqvist kommer for, Swedish Match, kan øke sin inntjening. Det står som nevnt ikke i artikkelen at Rutqvist jobber for dette selskapet.

5.2.3 Mangfold

I en klasseromssituasjon er det viktig at elevene blir bevisst over fremstillingen av mennesker, i tillegg til å få tilgang til ulike former for tekster. Jeg vil i denne delen av analysen, med utgangspunkt i analysekategoriene kollektivisering/individualisering og kategorisering, finne ut av hvordan ulike meningsbærere og meninger blir presentert.

5.2.3.1 Kollektivisering/individualisering

Skillet mellom kollektivisering og individualisering handler om hvem som blir sett som et individ og hvem som blir sett på som en del av et fellesskap. Jeg i denne delen av analysen kun fokusere på

verbalteksten. I dette innlegget ser man eksempler på bruk av både kollektivisering og individualisering. Bruken av kollektivisering ser man gjennom bruk av pronomenet «man» som i setningen (ordet er understreket og uthevet) «men når målet er et tobakksfritt samfunn og man i tillegg overser nyere forskning om helseeffektene av snus, minster man muligheten til å vurdere snus som en mulig vei bort fra den skadelige røykingen». Ved å ikke spesifisere hvem som overser nyere forskning, kan det være med på å svekke de som eventuelt velger å overse den. Når man på den andre siden skal argumentere for hvorfor snus kan være bra, er det mer fokus på det individuelle gjennom bruk av konkrete navn: «(...) EU har konkludert med at det ikke finnes sammenheng mellom svensk snus og munnkreft». Her er egennavnet «EU» brukt, også gjentatte ganger når man argumenterer for at det ikke finnes sammenheng mellom snusbruk og kreft.

Imidlertid kan også kollektivisering blir brukt for å styrke troverdigheten til det som blir formidlet i teksten. Et eksempel på dette er «Svenske menn- som er den største gruppen med langvarige snusere- har Europas laveste forekomster av kreft». Ved å bruke uttrykket «svenske menn» vektlegger man den kollektive identiteten, og ikke på enkeltindivider. Ved å være generell gir man ikke muligheten til å sette spørsmålstegn ved enkeltindividene i denne gruppa, men heller fokusere på gruppen som enhet.

5.2.3.2 Kategorisering

Kategorisering handler her om hvordan ulike sosiale aktører i teksten blir fremstilt. Her har jeg valgt å fokusere på hvordan avsenderen fremstiller seg selv. Som avsender har man mye makt i hvordan man gjør dette. Avsenderen har her valgt å fokusere på rollen han har som lege. Dette kalles for kategorisering (se punkt 3.2.9). Dette kan være med på å stryke hans troverdighet. Tittelen «lege» kan være med på å vekke positive konnotasjoner.

5.3 Sammendrag av funn i analysen av begge tekstene

Jeg vil her oppsummere funnene i analysene av de to tekstene med utgangspunkt i dimensjonene i Janks syntesemodell. I begge de to tekstene er det bruk av både verbalspråklige og visuelle modaliteter, selv om de visuelle ressursene er mer fremtredende og har et større meningspotensiale i tekst 1 enn i tekst 2. Med utgangspunkt i den tidligere presentasjon om forholdet mellom tekst og bilde (se punkt 3), kan vi si at i begge tekstene så utdyper de to modalitetene hverandre ved at de to gir lik informasjon. I tekst 1 kan man se dette ved at det er avbildet en skinkepakke og en norsk bonde. Skinken som er avbildet refereres det også til i verbalteksten. Et annet eksempel ser man på tegningen av en gris og pilen med teksten «100% bakdel» som er rettet mot bakdelen av denne tegningen. I tekst

2 spiller ikke bildene en så sentral rolle, men de utdyper innholdet i teksten ved at man får se et bilde av debattforfatteren og bilde av en snusboks.

I begge tekstene er det også en skjult maktrelasjon. I tekst 1 ved at man bruker et enkeltindivid som representant for en matprodusent, og i tekst 2 at et enkeltindivid representerer en produsent av snus. I tekst 1 er dette tydeligere ved at man ser logoen til produsenten i hjørnet, mens i tekst 2 er dette noe som ikke kommer tydelig fram i selve teksten. For tekst 1 spiller de ulike semiotiske ressursene utsnitt, synsvinkel og blick en rolle med tanke på å skjule denne maktrelasjonen mellom avsender og mottaker.

De to tekstene representerer to ulike sjangre, da tekst 1 er en typisk reklameannonse, mens tekst 2 er et typisk debattinnlegg. Imidlertid har begge som formål om å påvirke den som leser teksten, og begge kan sies å ha en form for et kommersielt formål, selv om den i større grad er skjult i tekst 2. Dette kan også kobles opp mot maktrelasjonen mellom avsendere og mottakere av de to tekstene. Som nevnt tidligere har man ofte tillit til det en lege sier, spesielt hvis det er relatert til helse. Denne maktrelasjonen vil kunne fungere som et verktøy i den skjulte agendaen. I tekst 1 prøver man å skape en idé om et mer symmetrisk forhold mellom avsender og mottaker ved bruk av ulike semiotiske ressurser og symbolske attributter. Begge tekstene inneholder typiske sjangertrekk for sin sjanger. Som reklameannonse har tekst 1 flere typiske sjangertrekk som at den er multimodal gjennom bruk av bilde og tekst og gjennom bruk av ulike semiotiske ressurser for å overbevise mottakeren av teksten. Tekst 2 kan også sies å være typisk for sin sjanger ved at den inneholder de ulike tekstkomponentene situasjon, problem og løsning, som man typisk finner i et debattinnlegg. Begge to tekstene er også argumenterende tekster, noe som er typisk å bruke i norskfaget. Denne tendensen viser også annen forskning. Ifølge Bakken (2020, s. 113) er det typisk at lærebøker i norskfaget og eksamensoppgavene fokuserer på analyser av disse formene for tekster.

6 Analyse av Forskningssteg 3- analyse av lærerintervjuene

I denne delen av oppgaven vil jeg svare på forskningsspørsmålet *Hvordan beskriver lærerne at de jobber med kjerneelementet «kritisk tilnærming til tekst», og hvordan forstår de disse begrepene?* For å svare på dette forskningsspørsmålet, har jeg valgt å ta utgangspunkt i de tre dimensjonene til Janks: *makt, tilgang og mangfold*. I denne delen vil jeg også gjennomgå informantenes oppfatning hva som er hovedformålet med norskfaget og deres generelle tanker rundt kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst* og kritisk lesing av tekst. I tillegg vil jeg i denne delen også kort beskrive opplegget rundt arbeidet med teksten. I denne delen vil jeg først analysere svarene til de to informantene hver for seg, før jeg deretter presenterer og analyserer svarene fra de to informantene sammen i slutten av kapitlet.

6.1 Presentasjon av informant 1

Informant 1 har en mastergrad i norskdidaktikk, der temaet i masteroppgaven var retorikk. Informant 1 har jobbet som norsklærer i den videregående skole i rundt ti år, og hun har undervist norsk på Vg1 i ett år med den nye læreplanen. Når det kom til tekstene som Informant 1 hadde valgt ut, og som er grunnlaget for analysen i forskningssteg 2, var det to reklametekster som hadde blitt publisert i fysiske aviser. Opplegget rundt de to reklametekstene var at elevene skulle skrive en analyse av en av de to tekstene. Jeg har som nevnt tidligere kun tatt utgangspunkt i reklameteksten fra Gilde, men reklameteksten fra Nespresso er lagt ved som vedlegg i masteroppgaven (vedlegg 8).

Jeg vil videre i denne delen av oppgaven bare kalle Informant 1 for informant. På spørsmålene *hva synes du er det viktigste at elevene skal lære i norskfaget når de går på videregående skole?* og *hva tenker du er hovedformålet med norskfaget?* sier informanten:

Jeg tenker jo at kanskje to ting: Det ene er jo er litt sånne kommunikasjonsferdigheter. Sånn generelt tenker jeg kanskje at det er grunnelement i norsk, og at de lærer seg å kommunisere på en funksjonell måte, både skriftlig og muntlig egentlig, men nå er det også, men det er jo også like viktig den derre.. Lesferdigheten, sånn generell leseferdighet og kunne orientere seg i tekst. Ja, og det er jo kjempestort. Det favner jo alt mulig rart. Men ja.

Her ser man at informanten er opptatt både av rollen eleven har som avsender og som mottaker av tekster. Hun er videre opptatt av å utvikle gode kommunikasjonsferdigheter og å utvikle leseferdigheten hos elevene. Det er tydelig at informanten her er opptatt av norskfaget som et ferdighetsfag. Informanten nevner ikke kritisk lesing i svaret sitt her, selv om det å kunne orientere seg i tekst også kan innebære dette.

På det konkrete spørsmålet om hva slags forhold informanten har til kritisk lesing i norskfaget generelt, er det tydelig at dette er noe som informanten ser på som viktig og noe som informanten

jobber kontinuerlig med i norskfaget: «Det er jo også en av de viktigste grunnene til at de går på skolen tenker jeg, er det å forholde seg kritisk til tekster». Informant 1 underviser også i historie, og kritisk lesing er også noe hun jobber med der også, gjennom å få elevene til å kunne kritisk vurdere historiske kilder. Selv om kritisk lesing ikke blir nevnt i svaret på spørsmålet om hva informanten mener er hovedformålet med norskfaget, så ser informanten kritisk lesing i en større sammenheng knyttet til skolen som danningsarena.

Når det kommer til om innføringen av kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst* har hatt stor betydning for hvordan informanten legger opp undervisningen i norskfaget, sier informanten at det bare fikk fram skriftlig hva man som lærere allerede gjør, og at det å jobbe kritisk med tekster er noe man gjør uavhengig av ny læreplan. Det er heller ikke slik at informanten har et bevisst forhold til å sette av tid til å jobbe med kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst* eller har en spesiell periode der klassen jobber med kjerneelementet, men at hun heller putter inn kjerneelementet der det passer inn. Når det kom til om informanten ser noen utfordringer med å jobbe med kjerneelementet og det å jobbe kritisk i møte med tekster så avhenger det av tema:

Det er to typer temaer. Det ene er temaer som kan berøre ting de opplever i hverdagen. Sånn rus eller vold i hjemmet eller sånne ting kan være vanskelig, men også ting som tar for seg temaer som det fort kan bli en litt vanskelig diskusjon rundt. For eksempel hvis det er noen i klasserommet som har veldig sterke meninger om innvandring (..) vi tar opp en tekst der hvor noen politikere snakket om det temaet, og så skal vi ha en kritisk tilnærming til det. Og så våkner det opp en debatt i klasserommet som kan være utfordrende å forholde seg til, det er jo noen som har litt bestemte meninger.

Her ser man at de utfordringene som informanten ser i sammenheng med å jobbe med kritisk tilnærming til tekst og kritisk lesing i stor grad handler om hvordan innholdet i teksten påvirker følelsene til elevene og elevenes meninger om temaene som tas opp i teksten. Dette reflekterer også informantens over senere:

(..) fordi at da sånn som i norsken, så er det litt med det å lære elevene at det her handler ikke om hva du mener. Men det handler om å forholde seg til teksten som tekst (..) hva er det denne teksten prøver å si og hvordan prøver teksten å si det uten å blande inn egne følelser og meninger. Det tror jeg er ganske viktig lærdom og det er kanskje ekstra viktig med betente temaer.

Informanten ser her de problematiske sidene ved det å jobbe kritisk i møte med tekster ved at elevene kan bli for personlig, og blander inn egne meninger og følelser. Informanten reflekterer her i liten grad over elevenes evne til å kritisk vurdere tekster og de utfordringene som kan ligge i å få elevene til å lese tekster med motstand.

Det er videre tydelig at informanten ser tydelig paralleller mellom det å jobbe kritisk med tekster og retorisk analyse:

Nå har jeg i hvert fall litt sånn uavhengig av de nye kompetansemålene.. Jeg synes jo retorikk er liksom et kjempespennende tema i alle trinn på VGS og der er det jo.. Der er det jo det vi gjør egentlig analyserer, stiller spørsmål til hva teksten gjør, hvordan prøver teksten å overbevise deg

Den samme tendensen ser man også når informanten blir stilt spørsmål om hva slags tekster man kan jobbe kritisk med: «Vi har jo hatt retorikk i mange år. Det er jo en kritisk tilnærming. Retorisk analyse er jo en kritisk tilnærming til tekst. Er det ikke?». Her er det tydelig at informanten setter likhetstegn ved det å ha en kritisk tilnærming til tekst og det å gjøre en retorisk analyse. Denne oppfatning kan både komme av at informanten selv fokuserte på retorisk analyse i sin masteroppgave og det at retoriske begreper også er nevnt eksplisitt i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2022d).

6.1.1 Makt

Dimensjonen makt handler her om hvordan informanten forstår begrepet *kontekst*, og hvordan hun jobbet med de språklige og visuelle ressursene i arbeidet med teksten sammen med klassen. I tillegg er jeg her også interessert i hvordan informanten forholder seg til maktbegrepet når hun jobber med kritisk lesing av tekst, både generelt og med reklameteksten spesielt. Når det kommer det sistnevnte så ser man at informanten ser dette i sammenheng med etosbegrepet til avsender av reklameteksten:

(..)Igjen, fordi det er jo appellformen vi har fokusert på i den oppgaven der og med avsender, så er det jo det etosperspektivet vi har hatt fokus på. Vi har snakket en del om at begge disse to avsenderne er kjent, i hvert fall merkene de representerer da er kjente fra før, og da ligger det en helt annen type arbeid i det fordi vi kjenner dem. Særlig Gilde da. Det snakket vi jo også litt om.. at vi tror ikke Gilde har vært ovenfor en sånn skandale, eller et eller annet de må rette opp i eller de kan spille på en allerede OK etos.

Informanten ser her på betydningen varemerket har med tanke på avsenderens etos, da dette allerede er et kjent varemerke, og at det derfor ikke trengs å jobbe like mye for å overbevise de som leser reklameteksten. Det er her interessant å se at informanten her sier at avsenderen ikke har vært borte i noen skandale som den trenger å rette opp i. Det er her tydelig at informanten ikke ser teksten i en større kontekstuell sammenheng.

På spørsmålet om selve maktbegrepet ble brukt da klassen jobbet med reklameteksten sier informanten at det ikke ble nevnt eksplisitt, for eksempel ved å diskutere firma bak produktet, men at det kunne ha blitt nevnt indirekte ved å snakke om dette med teknikker som avsender bruker i reklametekst, og at logoen i seg selv kan ha en positiv påvirkning:

Informant: Ikke selve maktbegrepet. Vi tematiserte ikke det så mye.. at den... selv om det ligger litt i den der når vi snakker om avsender og hva slags teknikker de trenger og ikke trenger å bruke. Fordi vi snakket jo litt om det, men bare du ser den logoen, så får man jo assosiasjoner og vet mye om avsender som gjør det lettere for dem å. Og ja må liksom da.

Intervjuer: Du snakka ikke om at det liksom kan symbolisere en form for makt da?

Informant: Ikke selve ordet eller ja.

Intervjuer: Nei, nei.

Informant: På en måte, men ikke likevel. Vi har ikke tematisert det spesielt.

Selv om informanten her sier at hun ikke nevnte maktbegrepet eksplisitt, er det tydelig at dette var noe hun vektla på en mer indirekte måte gjennom å fokusere på betydningen logoen og merkevaren har. Informanten nevner videre at det ble stilt en del spørsmål rundt dette med avsender og assosiasjonene som elevene hadde til avsenderen:

Hvem er avsender egentlig? Hva vet vi om avsenderen fra før? Hvilket forhold har dere til avsender? Er det positive assosiasjoner? Er det negative assosiasjoner? Hvorfor tenker dere det?

Det er tydelig her at informanten ser viktigheten av å få elevene til å bli mer bevisst over assosiasjonene de hadde til avsender, og betydningen den assosiasjonen hadde med tanke på hvordan elevene oppfattet avsender. Videre med tanke på dette med makt, så er informanten også inne på dette med å få elevene til å avdekke avsenderens egentlig interesser, og at dette er noe som kan være et problem for elevene å forstå. Informantens inntrykk er at mange av elevene tenkte at Gilde er opptatt av at man skal spise ren mat, og at hun som lærer må hjelpe elevene til å avdekke den egentlige interessen:

Det er det de vil si, og så prøver vi å snu til at, ja, er det egentlig det som er den grunnleggende interessen? Er det ikke litt mer kynisk enn det? Å snakke litt om det at det er vel et salgssønske her og?

Informanten forteller at hun derfor stilte en del mer spørsmål om hva som faktisk er den grunnleggende interessen fra avsenderen og hva slags roller ulike virkemidler har:

Det gjør vi jo gjennom å se på virkemidlene. Hva slags ord bruker de, og er jo.. Sånn som her da at de spiller veldig på de norske verdiene med at de bruker strikkegenser altså, det er jo et forsøk på å skape relasjon til (..) Nei, det handler om.. prøver å få dem til å lese. For mange er jo veldig fokusert på bildet, og det er det de skriver mest om. Og fokusert på særlig den her da.. Og lese teksten som er under. Hva er det egentlig? De bruker ordtak og her, så spiller det jo på. 100% bakdel, 100% skinke.

Her ser man at informanten er opptatt av betydningen ulike verbale og semiotiske ressurser har, som for eksempel symbolske attributter, og hva slags funksjon disse har. Informantens inntrykk er at noen av elevene forstod at virkemidlene hadde en funksjon med tanke på å overbevise mottakeren, mens andre elever bare ramset om virkemidler uten å plassere dem inn i en kontekst. For å få elevene til å forstå målet med teksten var informanten opptatt av å få frem budskapet for elevene, da det ifølge informanten er overordnet det andre:

Vi begynner jo med hva er budskapet. Prøve, og det gjorde vi med de andre reklamene og.. snakket veldig mye om det, og først at det viktigste gjennom analyse og når du begynner med reklamen er å spikre den. Hva er det de vil, og alt annet er underordnet det. Så når du skriver en analyse så er det ikke vits å skrive om virkemiddel generelt. Det skal være underordnet

målet med reklamen. Det snakker vi jo veldig mye om og jobbet mye med å få tak på budskapet.

På spørsmål fra meg om informanten i denne situasjonen fokuserte noe på samspillet mellom tekst og bilde, så sier informanten at det er noe hun pleier å gjøre, men ikke så mye i akkurat denne situasjonen:

Ja, det gjør vi jo, men ikke så mye i denne sammenhengen der altså. Men det er jo en sammensatt tekst og. Det er jo. Vi snakket om hvordan teksten spiller sammen med bildet eller underbygger eller forsterker eller..

Videre sier informanten at når man jobber med tekst og bilde i norsktimene at det typisk er bilde(ne) elevene ser på først:

Det er jo lenge siden, men det blir sånn generelt da, så blir det jo at de må snakke om det de ser, eller hva er det man ser først? Hvilken rolle har bildet egentlig? Kanskje som flere av elevene ofte sier, det er jo at bildet har den rolle å skape blikkfanget, og så drar det blikket videre til teksten, og den underbygger det bildet sier.

Når det kom til om informanten hadde fokusert noe på kontekst generelt og situasjonskonteksten og kulturkonteksten spesielt da klassen jobbet med teksten, så sier informanten at hun jobbet litt med konteksten ved for eksempel å snakke om at teksten er tidløs og at den er tilpasset et norsk publikum. Det er tydelig her at kulturkontekst og situasjonskontekst er to begreper som informanten er kjent med å bruke i en klasseromskontekst, men at når hun snakker om kontekst er det på et mer generelt grunnlag, uten å ha et bevisst forhold til forskjellen mellom kultur og situasjon:

Det er jo.. Tja, det blir litt. Usikker på hva slags spørsmål vi stille for å.. Det blir jo litt sånn den der kommunikasjonsmodellen (..) altså sånne enkle spørsmål. Det er jo kanskje en litt enkel tilnærming til det der. Når ble den publisert? Hvorfor ble den publisert? Hvor ble den publisert? Hvem er det som har laget den? Er det noe spesielt som har skjedd i det tidspunktet? Ja, hvilken kultur

Det virker som informanten ikke direkte bruker begrepet kontekst, men ved å stille konkrete spørsmål om teksten reflekterer hun her over situasjonskonteksten. Videre, er hun også inne på dette med kulturkonteksten ved å snakke om hva slags publikum teksten er rettet mot og ved å se reklameteksten i lys av fokuset på kosthold i samfunnet i dag. Som nevnt tidligere, sier informanten at Gilde allerede har en god etos og at selskapet ikke har stått ovenfor noen store skandaler, men da jeg stiller et konkret spørsmål rundt kjøttproduksjon spesielt, så sier hun at klassen hadde diskutert de etiske problemstillingen rundt kjøttproduksjon i forbindelse med en reklamefilm som klassen hadde jobbet med:

Intervjuer: Jeg vet at Gilde har laget sånne kampanjer, sånne reklameplakater i forbindelse med for eksempel diskusjonen rundt kjøttforbruk og sånt da, ikke sant?

Informant: Ja ja.

Meg: Gressetere. Det er en annen.

Informant: Det husker jeg at vi diskuterte, men det var i forbindelse med en annen. Det var en Burger King reklame eller sånn som prøver å rettferdiggjøre seg selv eller. Men det blir ikke så aktuelt her men vi.. De er veldig fokusert på i reklamen at det er ren mat og 100% skinke, og det taler jo veldig til nå med fokus på, det kostholdsfokuset da. Men ja, vi har hatt et skille mellom kultur og situasjon. Det har vi jo.

Selv om inntrykket er at informantene ikke bruker begrepet *kontekst* aktivt i klasserommet er det her tydelig at informantene ser betydningen av både av å få elevene til å bli klar over situasjonskonteksten ved å stille konkrete spørsmål om teksten, og kulturkonteksten ved å snakke om de etiske problemstillingene ved kjøttproduksjon på et generelt grunnlag.

6.1.2 Tilgang

Når det kommer til dimensjonen tilgang ønsker jeg å se nærmere på hvordan informantene jobber for å gi elevene tilgang til ulike former for sjangre og tekster. Ifølge informantene er det viktig å bruke alle former for tekster når klassen jobber med kritisk lesing:

Jeg tror ikke det er så viktig at det er en spesifikk type tekst, men at de klarer å tilpasse seg og at da tror jeg at det er viktig i norskfaget at de leser såpass variert av det er en ferdighet de tar med seg at de kan lese ulike typer tekster.

Her ser man at informantene ser sammenheng mellom sjangre og leseferdighet, og at det å lese ulike sjangre er en viktig del av det å øke leseferdigheten hos elevene. Den samme tendensen ser man når informantene får spørsmålet om hva slags type tekster man kan jobbe kritisk med:

En kritisk tilnærming til tekst altså.. Nå har jeg bare hatt ett år med det sånn spesifikke læreplanmålet, men jeg tenker at det kan være alle typer tekster. Det kan hende de læreplanene har tenkt spesielt på.. Hmm, tekster der de skal åpne. Ja, sånn type reklame, taler, politiske tekster. Jeg tenker man kan ha en kritisk tilnærming til noveller og dikt og alle typer tekster.

Her ser man at informantene ser sammenhengen mellom valg av tekster og læreplanen. Selv om læreplanen i norsk på Vg1 ikke legger noen konkrete føringer (Utdanningsdirektoratet, 2021b) for hva slags type tekster man kan jobbe kritisk med, får man et inntrykk av at det er noe som legger føringer hos informantene med tanke på valg av tekster i norskundervisningen og i vurderingssituasjoner. At informantene bruker begrepet *alle type tekster*, og deretter nevner sjangre som reklame, tale og politiske tekster kan sees i sammenheng med forskning gjennomført av Bakken. I denne forskningen kom det fram at det er typisk at argumenterende tekster har vært utgangspunktet for lærebøker og i eksamensoppgavene i analyse av tekster (se punkt 5.3), og at denne kan legge føringer for hva slags type tekster lærere velger å bruke i undervisningen.

Det er videre tydelig at reklametekster som ligner den som er utgangspunkt for denne analysen er noe som ofte ble brukt når informanten skal jobbe kritisk med tekster, eller at hun bruker andre type tekster som er enkle for elevene å analysere:

Altså når man velger tekster, så skal det jo være en sånn balanse fordi de skal om den her.. De har skrevet en analyse, så det må jo være en type tekst som de lett kan se budskapet. Hva er det reklamen prøver å si og samtidig kunne skrive nok, så det må være nok å ta tak i. Det er nok i stor grad tenkt hva er det elevene klarer å skrive om? Og så ser jeg. Er det noe å ta tak i her å bruke. For her er det jo retorikk da. Prøver de å overbevise, bruker de tydelig strategier for å overbevise oss om?

Som nevnt tydeligere er informanten opptatt av retorikk, og inntrykket er at hun er opptatt av å finne tekster som er enkle for elevene å analysere retorisk. Dette kan også sees i sammenheng med utformingen av eksamensoppgavene der det tradisjonelt har vært typisk at elevene skal gjøre en retorisk analyse (Bakken, 2020, s. 113).

Selv om informanten sier at man kan jobbe kritisk med alle typer tekster, virker det ikke som hun har noen tydelig forhold til det å jobbe kritisk med skjønnlitterære tekster:

Ja, det spørres jo hva man legger i, men vi hadde den derre.. Vi brukte lang tid på en roman og den har en lang tittel «Bli hvis du kan, reis hvis du må» (...). Den brukte vi en del tid på. Og leste i klasserommet, og hadde og.. diskutere da. Ja, men, jeg vet ikke helt. Jo, det er jo en kritisk tilnærming til..

Ut ifra det informanten sier her virker det som om hun ikke helt har noen tydelige tanker om hva som ligger i kritisk lesing av skjønnlitteratur, og at når de jobbet med denne boka i klassen var det i all hovedsak fokus på skrivestil og beskrivelsene av karakterene i boka, og ikke på å lese mot teksten:

Vi har jo hatt om det. Det er jo bare så lenge siden vi hadde det prosjektet, men jeg husker vi hadde.. de leste jo kapittel for kapittel, og da er det jo alt fra hva slags inntrykk får du av denne personen til spørsmål som hvordan, hva synes dere om måten forfatteren beskriver dette på, synes dere denne, hva tror dere denne karakteren føler? Synes du forfatteren har skildret det på en god måte her, er det andre måter? Det er jo en kritisk tilnærming til skrivemåte tenker jeg.

Det er tydelig at informanten ser på kritisk lesing av tekst som noe som i all hovedsak gjelder sakprosa, og i mindre grad skjønnlitteratur, og hvis skjønnlitteratur leses kritisk er det typisk ved å se på de valgene forfatteren har gjort med tanke på skrivestil og beskrivelsene av karakterer. Inntrykket er at informanten i mindre grad fokuserer på betydningen disse valgene kan ha og hvem som eventuelt tjener på hvordan karakterer og miljø blir skildret i boka.

6.1.3 Mangfold

Dimensjonen *mangfold* kan her forstås som hvordan ulike sosiale aktører blir fremstilt i en tekst. Denne dimensjonen ble i noe mindre grad diskutert i intervjuet, både eksplisitt og implisitt. Når det

kommer til hvordan dimensjonen *mangfold* ble sett i sammenheng med teksten sier informanten at klassen jobbet en del med hvordan avsenderen bruker ulike visuelle virkemidler for å fremstille seg selv og sitt produkt på en viss måte. Her er spesielt fremstillingen av bonden sentral. Informanten sier at hun brukte en del tid på å få elevene til å forstå hensikten med å ha med et bilde av en bonde i en typisk norsk strikkegenser i reklameteksten, og at det kan sees i sammenheng med merkevaren Gilde. Som nevnt i min analyse av teksten kan fremstillingen av bonden i strikkegenser, være med på å skape en følelse av symmetrisk relasjon, sammen med de semiotiske ressursene utsnitt, blikk og synsvinkel. Dette er noe som informanten også er innom i diskusjonen om teksten. Imidlertid ble ikke kvinnen i reklameteksten noe mer diskutert i intervjuet, og fremstillingen av mennesker generelt sett ble ikke diskutert noe mer inngående i intervjuet, utenom når informanten fortalte om hvordan hun og klassen jobbet med en roman i timen. Hun forteller at da klassen jobbet med romanen stilte hun spørsmål om fremstillingen av de ulike karakterene i boka (se punkt 6.1.2), men jeg stilte ikke noe flere spørsmål om hvordan hun jobbet med dette bokprosjektet.

6.2 Presentasjon av informant 2

Informant 2 har en mastergrad i historie og en årsenhet i norsk. Jeg kommer videre i denne delen av oppgaven til å kalle Informant 2 for informanten. Inneværende skoleår er hans tredje år som norsklærer i videregående skole. Når det kommer til teksten som er utgangspunkt for analysen min så var det brukt i sammenheng med et tverrfaglige prosjekt mellom norsk og naturfag som handlet om helse, der målet med prosjektet var å skrive en rapport knyttet opp mot helse i naturfag, der elevene først skulle finne og vurdere kilder som de skulle anvende i rapporten. I rapporten skulle elevene utforske ulike standpunkt knyttet opp mot det helsefaglige emnet som de hadde sett nærmere på, og deretter vurdere om kildene de fant var troverdige og objektive⁶. Teksten som er utgangspunktet for analysen i masteroppgaven min, ble brukt som en introduksjon til dette prosjektet. Grunnen til at informanten valgte denne teksten er fordi den handler om et tema som kan knyttes om mot det tverrfaglige prosjektet. Videre ble teksten valgt fordi det er en god tekst å vise med tanke på hvordan en fagutdannet kan være påvirket av andre interesser. Opplegget rundt var at teksten ble lest høyt i timen, og underveis stoppet lærerne opp ett par ganger underveis, blant annet ved navnet til artikkelforfatteren. På forhånd ble TONE-prinsippet⁷ gjennomgått, og elevene skulle bruke det i

⁶ Et eksempel på et helsefaglig tema som elevene kunne jobbe med var for eksempel om hvorvidt kreatin er et bra produkt å bruke i forbindelse med trening eller ikke.

⁷ TONE står for troverdig, objektiv, nøytral og egnet, og er et verktøy for å vurdere om en kilde er god. Kilde: <https://ndla.no/nb/subject:d1fe9d0a-a54d-49db-a4c2-fd5463a7c9e7/topic:077a5e01-6bb8-4c0b-b1d4->

vurderingen av kilden. På spørsmål om norskfaget i dette prosjektet kun fungerte som et verktøy for naturfag, så sier informanten at arbeidet ikke kun handlet om tekstproduksjon, men også å vurdere tekstene kritisk, noe han mener er relevant for norskfaget.

På spørsmålet om hva informanten mener er hovedformålet med norskfaget så sier han at han er veldig tilhenger av å se norskfaget som et danningsfag, og at et viktig formål med faget er å utvikle hele mennesket. Her spiller kritisk lesing og kritisk tilnærming til tekst en viktig rolle:

Altså, jeg er veldig tilhenger av denne tanken om at norsk er et danningsfag da. Det er ikke nødvendigvis sånn helt konkrete ting, altså en spesifikk ting man skal lære i norskfaget, men det handler om på en måte å utvikle hele mennesket da. Men hvis jeg da likevel skulle ha valgt. Jeg skal peke frem en ting, hente fram en ting, så ville jeg kanskje.. Ja, jeg tror kanskje dette her med kritisk tilnærming til tekst er noe av det aller viktigste da. Det er jo på en måte altså.. Det handler ikke bare om kritisk tilnærming til tekst, men bare en kritisk tilnærming generelt fordi vi er i et informasjonssamfunn der det er fryktelig lett å gå seg vill i informasjonen. Og ja liksom å stole på kilder, rett og slett fordi det du har tilgjengelig der og da, og det å kunne orientere seg i tekst og være kritisk til de kildene du møte. Det er jo kjempeviktig. Det er som en linje mellom norskfaget og historiefaget da sånn sett.

Det er tydelig her at informanten mener at det å være kritisk i møte med tekster er en forutsetning for å kunne kalles norsk et danningspråk. Dette ser man også igjen på spørsmålet om hva han tenker om innføringen av kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst*:

(..) men jeg tenker jo at det er jo helt selvsagt at norskfaget bør ha fokus på kritisk tilnærming til tekster (..) Hvis vi ikke skal ha det så.. ja, så kan jo en begynne å snakke om hva som er poenget med norsk som danningsfag i alle fall da. Det skal ikke bare handle om tekstskaping, skriftlig og muntlig, og dette her også på en måte. Ja jeg, jeg synes dette her med å tilnærme seg tekster kritisk det er noe av det viktigste vi gjør i norskfaget, og for så vidt også i historiefaget.

Inntrykket her er at informanten mener at norskfaget innebærer mer enn bare det å skrive tekst, og at det å være kritisk i møte med tekst er en viktig del av faget. Videre ser man tydelig at informanten ser en sammenheng mellom kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst* og kildekritikk. Dette gjør at hans oppfatning støtter seg opp om det vi allerede vet om hvordan lærere jobber kritisk med tekster i undervisningen i dag (se punkt 2.3.2). Det samme tendenser ser man også når informanten blir stilt spørsmålet om hva slags forhold han har til kritisk tenkning og lesing:

(..)Og på en måte det å prøve og utvikle elevene sin evne til å tenke kritisk, fordi det er jo det som er vært så mye snakk om de siste årene, på en måte hva som er viktig for å danne elevene til å bli gode medborgere, ikke sant? At det.. De må ha evnen til å orientere seg i den informasjonssamfunnet vi lever i. De må ha evnen til å kunne vurdere troverdigheten til ulike forfattere og objektiviteten og egnetheten til det de faktisk prøver å få svar på. Så det er jo på en måte ja, så det... Det er kjempeviktig er vel egentlig det som er tanken min da

Begrepet *medborgerskap* sees her av informanten i sammenheng med evnen til å vurdere troverdigheten og objektiviteten, spesielt i informasjonssamfunnet der tilnærmet all informasjon er lett tilgjengelig, mens inntrykket er at han i mindre grad mener at det å lese kritisk innebærer å se nærmere på hvem som får fordeler av det som ytres i tekster. Informanten mener at hans fokus på kritisk tenkning kan komme av hans bakgrunn med master i historie, og det at det ikke er så lenge siden han selv gikk på universitetet. Blant annet er han fokusert på å jobbe etter TONE-prinsippet, som er en metode som ofte blir brukt i samfunnsfagene og i historiefaget. Videre, på spørsmålet om hva man må gjøre for å få elevene til å se relevansen til norskfaget, så mener han at det er viktig at man finner dagsaktuelle temaer og noe som interesserer elevene:

Altså, kanskje det mest åpenbare er jo å ta opp dagsaktuelle emner da, ikke sant? At en prøver å finne noen emner som det blir skrevet noe om som interesserer elevene, og så se hvordan ulike perspektiv kommer fram, for eksempel i det, i aviser eller i sosiale medier eller lignende. For eksempel rundt 17. Mai og i mai, så er det jo veldig mange som skriver om russetiden. Kommer ulike perspektiv, både veldig positive, veldig negative og mer moderate ytringer om russetiden, ikke sant, og det er jo noe som berører elevene på skolen, også på vg1 for så vidt. Så det å ta tak i sånne emner som en vet at elevene er interessert i og så viser de at det er mange som prøver å ha en påvirkningskraft innenfor liksom dette emnet som også er aktuelt for deg. Det var kanskje det letteste en kan gjøre da.

Her er det tydelig at informanten ser viktigheten av å bruke tekster som elevene kjenner seg igjen i eller som de føler er relevante for deres hverdag for å få elevene til å se relevansen mellom det man lærer i norskfaget og sitt eget liv. Som Informant 1 virker det som Informant 2 også ser kjerneelementet i sammenheng med retorisk analyse:

(..) så jobba jeg mye med retorikk, ikke sant? Så da handla det jo mye om på en måte det å kunne, skulle selvfølgelig lage egne taler, men de skulle jo også se på andre sine taler og liksom prøver å analysere de og ha en kritisk tilnærming til de (..)

Informanten brukte også begreper fra retorikken som etos, patos og logos når klassen jobbet med teksten, men ikke like stor grad som Informant 1, og inntrykket er at det var mest fokus på dette med etos og troverdigheten til avsenderen, og logos og bruk av troverdige tekster i debattinnlegget da klassen jobbet med teksten:

Ja, for det hadde vi allerede gått igjennom tidligere på det. Så vi tok jo det også opp selvfølgelig. Dette her med med hvem er forfatteren og utdanning og sånt. Det har jo selvfølgelig mye med etos å gjøre. Og han lika jo også veldig mye på det (usikker på hva informant sa her). Også snakka vi også mye om logosappellen i norsktimene da som ble brukt til dette her. Fordi vi brukte bare norsktimene og naturfagstimene på det. Så ja, det var en kort.... Det var nok jeg som brukte begrepene logos og etos i denne gjennomgangen av denne teksten, og så snakka vi litt mer om det innimellom når elevene selv skrev på sine oppgaver, at husker dere at han her karen så ut som han hadde høy etos og så bla bla bla..Men jeg la ikke så veldig mye vekt på begrepene etos, patos og logos. Det gjorde jeg nok ikke. Men de ble brukt da, det ble dem, men elevene skulle ikke bruke disse begrepene selv i sin tekst.

Det var heller ikke slik at elevene skulle bruke disse begrepene da elevene skulle skrive sine egne fagrapporter, men at det heller var begreper som ble nevnt da klassen leste gjennom teksten.

Som Informant 1 har heller ikke Informant 2 et bevisst forhold til når han skal jobbe med kjerneelementet, og at innføringen av kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst* viderefører noe han mener er en selvsagt del av norskfaget. Når det kommer til spørsmålet om han ser noen utfordringer med kjerneelementet så sier han at en utfordring er at temaet tar lang tid å jobbe med, og at det er noe som det må jobbes over en lengre periode for at elevene skal forstå det:

Ja ja, altså en utfordring med det å undervise i det er at det tar tid. Det er ikke sånn at en bare kan jobbe med det en kort periode, og så kan man liksom regne elevene som utlært i temaet kritisk tilnærming til tekst. Det er noe som må arbeides med kontinuerlig. Og tar lang tid før elevene virkelig forstår det da. Det er jo en utfordring, altså. Det må på en måte holdes vedlike og en må på en måte jobbe med det hele tiden. For hvis det noe som bare som en bare jobber med en avgrenset periode, så er det jo glemte igjen vil jeg tro, ikke sant for det handler jo om. Ja, det er både en del sånn innhold knyttet til kritisk tilnærming til tekst som en må kunne, og det er jo en metode å arbeide med tekst på, ikke sant? Det må jo jobbes med for at det skal sitte.

Inntrykket her er at informanten ser på utfordringen med å jobbe med kjerneelementet og kritisk lesing at det er en tidkrevende prosess, og at det er en kontinuerlig prosess med å holde denne kompetansen hos elevene vedlike. Ut ifra dette kan man tolke det som informanten mener at det å være kritisk i møte med tekster ikke er noe som kommer naturlig for elevene og at lærerne har en viktig oppgave med å holde denne kompetansen ved like hos elevene.

6.2.1 Makt

Dimensjonen makt handler i denne delen av oppgaven om betydningen kontekst har, i tillegg til de verbale og visuelle ressursene. I tillegg vil jeg også gå nærmere inn på hvordan informanten forstår begrepet *makt* i sammenheng med norskfaget. Når det kommer til dette med maktbegrepet kan det sees i sammenheng med valgene som lå til grunn for at informanten valgte akkurat denne teksten. På direkte spørsmål om informanten var bevisst over å bruke begrepet *makt* da klassen jobbet med teksten så sier informanten at dette var noe han ikke la så mye vekt på, men at det var fokus på avsenderens yrke og den autoriteten den kan gi:

Ja, på en måte, altså maktbegrepet ble ikke brukt sånn jeg husker det, men vi snakket jo om at han her er jo utdanna. Jeg tror og mener at han er utdanna lege har ikke sjekket i forkant av intervjuet. for jeg husker ikke helt, men jeg mener han er lege eller lignende, ikke sant. Og at som lege så har jo han enorm autoritet innenfor helsespørsmål, sånn at vi som lesere, som ikke er innenfor, altså medisinsk utdannet, vi vil jo gjerne automatisk stole på denne karen fordi han har.. Han har jo den naturlige autoriteten som følger med yrket sitt eller utdanningen i alle fall. Og så var det vi måtte på en måte prøve å pirke litt i da.

Her ser man at informanten ser tydelig sammenhenger mellom yrket til avsender og hvordan den autoriteten han har i lys av det kan skape en form for makt, og at maktbegrepet i stor grad er knyttet opp mot dette. En viktig grunn til at informanten valgte denne teksten er at selv om teksten er skrevet av en fagperson, så kan denne fagpersonen også være påvirket av andre interesser. Informanten prøvde å få elevene til å bli bevisst over hvem avsenderen er og hva slags betydning hans bakgrunn kan ha med tanke på troverdigheten. Han stilte derfor flere ledende spørsmål om hvem avsender var da klassen jobbet med teksten. Ifølge informanten var et av hovedformålene å se på hvem som er avsender, og at selv om førsteinntrykket kan være at han har sterk troverdighet, må man imidlertid også se på andre faktorer:

Og så bar vi oss merke i hvem forfatteren var, men det endte opp med å bli et stort poeng dette her med at forfatteren sin utdanning kan vi ikke nødvendigvis.. Altså vi kan ikke stole fullt og helt på han fordi han har en relevant utdanning. Vi må også se på andre ting, ikke sant, sånn som hvem han jobber med. Det var nok det største poenget her da.

Ifølge informanten var det tydelig at noen av elevene hadde utfordringer med å forstå hva som var problematisk med teksten, og at det derfor var bra at det ble en diskusjon i timen rundt dette. Inntrykket er at informanten er opptatt av at elevene må lære seg å gjøre en bakgrunnssjekk ved å google personen når de leser ulike ytringer fra en person («hvem er personen og hva slags interesser kan personen ha?»), og at det er viktig at elevene lærer seg å avdekke de eventuelle interessene til avsenderen:

Det var jo på en måte hovedpoenget her. At han har andre interesser da. Så det var jo.. Jo ja, det var jo det som tok mesteparten av diskusjonen kanskje (..) Ja, at han kommer jo med. Han viser jo til veldig mange andre organisasjoner og noe forskning og litt forskjellig sånt. Men så er det også veldig tydelig at han har en annen interesse her da. Han skal lissom forsvare snusindustrien.

Som nevnt i punkt 6.2 er det tydelig at informanten setter likhetstrekk med kritisk lesing og kildekritikk, noe man også ser her når informanten blir spurt om den konkrete teksten.

Det er tydelig at informanten var opptatt av at elevene skulle forstå noe om betydningen utdanning og bakgrunn har med tanke på troverdigheten da klassen leste teksten. Dette kan vi se i sammenheng med kulturkonteksten. Som nevnt tidligere har man som lege en naturlig autoritet i samfunnet. Videre, selv om en person har en utdanning som gjør at man kan anta at det personen skriver er riktig, er det ikke nødvendigvis slik. Det var imidlertid ikke slik at informanten bevisst jobbet med begrepene situasjonskonteksten og kulturkontekst i timen. Inntrykket er heller ikke at informanten plasserte teksten inn i en større kontekst ved å fokusere på sammenhengen mellom innholdet i teksten og fokuset på helse i samfunnet, selv om teksten var en del av et større prosjekt

om helse. Imidlertid bruker han begrepet *kontekst* når han blir stilt spørsmålet om han bruker skjønnlitteratur når man jobber kritisk med tekster:

(..) men for skjønnlitteraturen sin del også, så er det jo viktig å jobbe med det å kunne tilnærme seg tekster kritisk når vi vet det kommer veldig mye litteraturhistorie på Vg2 og Vg3 også rent sånn problematisk sett da for elevene sin del, så er det jo lurt at de klarer å ha en kritisk tilnærming til skjønnlitterære tekster når de kommer inn i Vg2 og Vg3 og skal begynne å se disse tekstene i sammenheng med den perioden de er laga i og sånt. Det er jo også en type kritisk tilnærming til tekst.

Her ser man tydelig at informanten ser betydningen av at elevene må forstå kulturkonteksten rundt en tekst når klassen jobber med skjønnlitteratur. Som han nevner er dette også noe som blir vektlagt i læreplanen for Vg2 og Vg3 (Utdanningsdirektoratet, 2022a, 2022b)

Når det kommer til om hvordan de verbale og visuelle ressursene ble diskutert i undervisning sier informanten at de visuelle ressursene i liten grad ble vedlagt her og at de verbale ressursene ble sett i sammenheng med troverdigheten til avsender:

Språklige virkemidler det har jeg jobbet mye med. Akkurat denne her vet jeg nok ikke om vi gjorde så veldig mye ut av i og med at dette var en del av et større opplegg, men skal vi se. Nei, så vi snakket jo selvfølgelig en del om på en måte om hvordan han formulerte seg, da at han som en del av liksom etosappellen og logosappellen, at han formulerer seg jo som en akademiker eller som noen som er en fagperson. Men jeg tror ikke vi snakka noe om språklige virkemidler knyttet til akkurat dette her, fordi det var ikke det som var hovedfokuset. Altså, det var ikke det denne her skulle brukes til først og fremst da. Det har jeg gjort mer i andre sammenhenger.

Her ser man igjen at retorikk er et begrep som blir nevnt i forbindelse med språk. Selv om denne informanten i mindre grad enn Informant 2 snakker om retorikk, blir det også her sett på som en naturlig del av det å jobbe kritisk med tekster. Språket blir sett på som et verktøy for å kunne overbevise og for å skape et inntrykk av at avsenderen av teksten er en fagperson. Men som informanten sier var de språklige virkemidlene i mindre grad et fokusområde her, da formålet med teksten var at elevene skulle bli bevisst over avsenderes rolle kan påvirke troverdigheten han har som avsender.

6.2.2 Tilgang

Dimensjonen *tilgang* handler om å gi elevene tilgang til ulike former for tekster og sjangre. Når det kommer til denne konkrete teksten kan man se dette i sammenheng med at dette er et tradisjonelt debattinnlegg (se punkt 5.2). På spørsmålet om hva slags type tekster informanten velger å bruke når han jobber med temaet kritisk lesing, så sier han at han typisk bruker kronikker eller sammensatte tekster av typen reklame. Dette gjør at informanten ligger nære opp mot hva forskning viser at lærerne bruker av tekster i undervisningen når de jobber med kritisk lesing på skolen (se punkt 2.4.2).

Videre mener informanten at man kunne jobbe med nær sagt all type tekster når man skal jobbe med kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst*, og at man kan stille kritiske spørsmål til nær sagt all type tekster, men at de også bør være tilgjengelig for elevene:

Altså kritisk, da kan man jo ha en kritisk tilnærming til nær sagt alle typer tekster, så det kan jo være ganske så mye rart. Jeg tror det jeg har valgt ut mest i år når jeg har arbeidet. Det er noe altså type kronikker eller.. Ja, ulike sånne tekster som bør være nokså tilgjengelig for elevene som følger debatter som skjer i samfunnet da uten at jeg kommer på et konkret eksempel akkurat nå da, annet enn det som jeg har sendt til deg angående snusmiddel. Det er jo noe som berører elevene, kanskje ikke så mye vg1-elevene får jeg håp, men noe som de er klar over i alle fall. Og det er på en måte se hvordan ulike aktører prøver å påvirke oss i det offentlige ordskifte. Det er jo noe av det mest aktuelle da. Men også andre ting har brukt, for eksempel hvis jeg klarer å komme på noe da. Denne boka *Third Culture Kids*. Jeg vet ikke om du har hørt om den, men..?

Det er tydelig at informanten er opptatt å finne tekster som er tilgjengelig for elevene, og som omhandler temaer som elevene kjenner seg igjen i. Som nevnt tidligere, er informanten opptatt av å bruke tekster som elevene kjenner igjen fra egen hverdag. Videre er informanten opptatt av å bruke tekster som får fram hvordan ulike aktører prøver å påvirke mottakeren av tekster. På spørsmålet om han helt konkret har brukt skjønnlitteratur når klassen jobber kritisk med tekster så svarer han:

Ja, ja, absolutt.. Har jo brukt mye skjønnlitteratur sånn sett, og det er jo ikke sånn at skjønnlitteratur og saklitteratur er to helt adskilte emner heller. Du kan lære mye som.. altså som kan hjelpe deg med å lese sakprosa kritisk ved å lese skjønnlitterære tekster og motsatte, og for så vidt, tenker jeg, men. Ja, for å gå tilbake igjen til det med kulturmøter, for eksempel da. Der leste vi jo tekster fra *Third Culture Kids*, ikke sant? Som heller mer mot sakprosa da. Ja, men vi leste også en del skjønnlitterære tekster som skulle hjelpe oss til og på en måte forstå kulturmøter fra flere perspektiv. For eksempel denne "Skolegutt"-novellen.

Han vektlegger blant annet at ved å lese skjønnlitterære tekster så kan man bli flinkere til å ta innover seg andres perspektiver, og at det kan bli brukt i sammenheng med å lese sakprosa. Her ser man at informanten ikke forstår det å lese skjønnlitteratur kritisk som det å lese mot teksten, men at det i større grad handler om å få mulighet til å se andres perspektiver. Blant annet virker det ikke som informanten er spesielt bevisst over hvordan man kan diskutere maktbegrepet når man jobber med skjønnlitteratur.

Når det kommer til å gjøre denne konkrete teksten tilgjengelig var avsender opptatt av å komme med ledende spørsmål for å hjelpe elevene i prosessen med å forstå teksten:

«(..) når en kommer med litt sånne ledende spørsmål så sannsynliggjør en jo hva som er tankegangen til oss lærere som allerede kan metoden, ikke sant? Vi vet hva vi skal lete etter stort sett når vi vurderer en tekst kritisk, så ved å komme med noen sånne spørsmål sannsynliggjør en hvordan vi lærere tenker og så hvis vi gjør dette flere ganger så er tanken min iallfall at elevene skal ta til seg den liksom måten å stille spørsmål på da: Hvem er denne personen? Hvor gammel er artikkelen»

Her er det tydelig at et av formålene med å stille slike ledende spørsmål er å få elevene til å få innsyn eller forståelse i hvordan man jobber med slike tekster. Ifølge informanten var det noen av elevene som her klarte å avsløre interessene til avsenderen, mens andre igjen ikke helt skjønnte det eller så helt poenget med å se på dette:

«Det var nok en del som rett og slett ikke tok seg tiden til å gjøre en ordentlig vurdering da. Det var det inntrykket vi satt igjen med en del av disse her tekstene vi fikk tilbake igjen på slutten av uka (..) At en del så litt bort ifra det TONE-prinsippet som vi hadde gått gjennom og på en måte bare fant de tekstene som argumentere for det synspunktet de allerede hadde og så fant de liksom ikke noen problemer med det da. De tok ingen sånne store grundige vurderinger av kildene»

Ifølge informanten er det tydelig at selv om han som lærere prøvde å gjøre tekster mer tilgjengelig for elevene gjennom å hjelpe de på veien med ledende spørsmål, var det fortsatt en del elever som hadde problemer med å forstå hva som var den egentlige hensikten med teksten. Dette kan igjen sees i sammenheng med dimensjonen *makt* og betydningen rollen til avsender kan ha med tanke på troverdighet.

6.2.3 Mangfold

Dimensjonen *mangfold* handler her om hvordan ulike sosiale aktører blir fremstilt og hvordan ulike perspektiver blir fremstilt i teksten. Heller ikke i dette intervjuet var dette en dimensjon som ble diskutert inngående. Når det kommer til hvordan ulike situasjoner ble fremstilt i arbeidet med den konkrete teksten, er det igjen relevant å se på hvordan informantens vektlegger i intervjuet betydningen avsenderens utdanning har med tanke på troverdigheten av innholdet i teksten (se punkt 6.2 og 6.2.1). Det ble i mindre grad diskutert i intervjuet betydningen avsenderens beskrivelse av «de andre» har med tanke på troverdigheten.

På spørsmålet om hvilke elementer ved teksten som gjorde at informantens valgte akkurat denne teksten så sier informantens at teksten handler om et tema som fortsatt er aktuell, og at den fremstiller en mening som ikke er så vanlig i samfunnet:

Den ble jo valgt ut for å brukes i innledningen til dette prosjektet der de skulle jobbe tverrfaglig med naturfag og da ble den valgt fordi det handler om et emne som kanskje dessverre fortsatt er nokså dagsaktuelt da, altså bruk av snus. Og så har den en vri som en kanskje ikke forventet altså. Det er noen som.. Det er en forfatter her som prøver å ta et oppgjør med det han kaller farlige, snusmyter. Og hvis jeg husker teksten rett så kommer han med en del sånne ytringer, som på en måte forsvarer snusen da. Så i utgangspunktet kan jo det være ganske interessant I seg selv.

Det at informantens valgte å bruke et debattinnlegg med en ytring som kanskje går imot den vanlige oppfatningen folk flest har om snus gjorde at elevene fikk muligheten til å se en sak fra ulike perspektiver, i tillegg til at ulike sosiale aktører blir fremstilt på ulike måter i teksten. Den samme

tanken hadde informanten da han jobbet med temaet kulturmøter med klassen på en annet tidspunkt i skoleåret:

Mer konkret når vi hadde om dette her med kulturer og kulturmøter, som også er en del av Vg1-læreplanen, men der får jo også elevene møte, altså helt andre perspektiver enn det i alle fall de aller fleste i klassen har da, og det er jo også en type kritisk tilnærming til tekst, ikke sant? Som prøver å få forstå andre sine synspunkt tenker jeg da.

Her ser man klare paralleller til det Janks snakker om var viktig innenfor dimensjonen *mangfold*; at elevene møter ulike perspektiver ulike tekster (se punkt 3.2). Dette er også sentralt i dimensjonen *tilgang* der det kommer fram at informanten var opptatt av å bruke et sett av ulike tekster i undervisningen for å vise elevene ulike perspektiver (se punkt 6.2.2).

6.3 Hovedfunn begge intervjuer

I denne delen av oppgaven vil jeg sammenligne funnene i de to intervjuene og se disse i lys av forskningsspørsmålet for denne delen av oppgaven: *Hvordan beskriver lærerne at de jobber med kritisk lesing og kjerneelementet «kritisk tilnærming til tekst», og hvordan forstår de disse begrepene?* For enkelthets skyld vil jeg i videre i denne delen av oppgaven kalle informantene for Informant 1 og Informant 2. Jeg vil første gjennomgå hva lærerne mener er hovedformålet med norskfaget og deres forståelse av hva kritisk lesing og kjerneelementet *kritisk tilnærming av tekst* går ut på. Deretter vil jeg gjennomgå de ulike dimensjonen og gjøre en sammenligning av hva tanker de to informantene har rundt de tre dimensjonene.

Når det kommer til spørsmålet om hva informantene mener er hovedformålet med norskfaget svarer de to informantene litt ulikt. Mens informant 1 er opptatt av elevenes kommunikasjonsferdigheter, er informant 2 mer opptatt av at norsk skal være et danningsfag der kritisk lesing spiller en viktig rolle. Imidlertid mener begge informantene at kritisk lesing er viktig i norskfaget. Her kan man videre se at begge informantene ser klare paralleller mellom kritisk lesing og kildekritikk, spesielt er dette tydelig hos informant 2. Begge to, spesielt informant 1, setter også likhetstrekk med kritisk tilnærming til tekst og retorisk analyse. I og med at læreplanen, og også eksamen, tradisjonelt sett ofte har fokusert på retorisk analyse, er det ikke unaturlig at informantene ser denne sammenhengen. Videre kom det fram at innføringen av det nye kjerneelementet heller ikke har gjort dem mer bevisst på dette med å være kritisk i møte med tekster i undervisningen, men at det heller har tydeliggjort noe man allerede holder på med. Når det kommer til hva informantene mener er utfordrende når det kommer til å jobbe med dette temaet svarer de to informantene litt ulikt. Informant 1 mener at det kan være vanskelig å jobbe med kritisk tilnærming til tekst når man møter på temaer som kan være vanskelig for elevene og at elevene ofte kan blande inn egne følelser og

meninger når de skal jobbe kritisk med tekster. Informant 2, på den andre siden, mener at dette temaet ofte krever mye tid, og at man må jobbe med det kontinuerlig for at elevene skal holde denne kompetansen vedlike. Indirekte er det kanskje riktig å si at begge informantene ser på det som utfordrende å få elevene til å ha en bevisst forståelse av hva kritisk tilnærming til tekst er.

Innenfor dimensjonen *makt* er begge informantene opptatt av at elevene skal bli bevisst over hvordan ulike faktorer påvirker hvordan man må tolke teksten. Dette kan indirekte knyttes opp mot kontekst. Imidlertid er ikke begrepet *kontekst* noe lærerne er særlig bevisst over å jobbe med i undervisningen. Begge informantene fokuserer på avsenderne og hva slags interesser de eventuelt har, og at det derfor er viktig å lære elevene å se etter eventuelt skjulte agendaer. Videre er det et inntrykk av at elevene ikke har lett for å se disse skjulte agendaene, og at det er et behov for å fokusere på dette i undervisningen. Dette kan også knyttes opp mot maktbegrepet. Selv om dette heller ikke er et begrep som lærerne er særlig bevisst over å bruke i undervisningen, er det tydelig at lærerne er opptatt av å få elevene til å bli bevisst over betydningen avsenderens posisjon har med tanke på troverdighet.

Innenfor dimensjonen *tilgang* sier begge informantene at alle typer tekster kan bli brukt når man jobber med kritisk tilnærming til tekst. Informant 1 sier at dette er viktig med tanke på å øke elevenes lesekompetanse, mens informant 2 ser dette i sammenheng med å møte ulike perspektiver, både i sakprosa og innenfor skjønnlitteratur. Det interessante her er at begge informanter har valgt typiske tekster å bruke når man jobber med kritisk lesing av tekst; henholdsvis reklametekst og debattinnlegg. Begge to sier at man kan jobbe kritisk med skjønnlitteratur, men inntrykket er at forståelsen de har av å lese kritisk handler mer om det å peke på sjangertrekk, og i mindre grad å lese mot teksten. Inntrykket er at begge to har en litt uklar forståelse av hva det vil si å lese skjønnlitteratur kritisk.

Når det kommer til dimensjonen *mangfold* er dette en dimensjon som ikke kom så tydelig fram i noen av intervjuene. men informant 1 peker på fremstillingen av kvinnen i reklameteksten, og at det har betydningen for hvordan man forholder seg til avsenderen. Informant 2 ser mangfold som noe som handler om at flere stemmer kommer til syne, også stemmer som har en oppfatning som ikke ligner oppfatninga til flertallet.

7 Drøfting av hovedfunn og videre refleksjoner

Jeg vil i denne delen av oppgaven gå gjennom hovedfunnene for forskningssteg 2 og 3, og se disse i lys av oppgavens forskningsspørsmål og problemstilling. Jeg vil ta for meg forskningsspørsmålene hver for seg først, der jeg også går inn på hovedfunnene for de to forskningsstegene, før jeg deretter skal se mine konklusjoner i sammenheng med oppgavens problemstilling. Jeg vil avslutte oppgaven med å se funnene i mine oppgave i lys av et norskdidaktisk perspektiv og i sammenheng med annen relevant forskning.

7.1 Hovedfunn 1: Kritisk diskursanalyse av to tekster fra lærere

I forskningssteg 2 gjennomførte jeg en kritisk diskursanalyse av de to tekstene som har blitt anvendt av to lærere som underviser i norsk på Vg1. Formålet med diskursanalysen var å svare på forskningsspørsmålet: *Hvilke verbalspråklige og visuelle ressurser anvendes i tekstene, og hvilket potensial har de to tekstene for kritisk tilnærming?* Teksten som ble sendt fra Informant 1 er en reklametekst fra Gilde, mens teksten som kom fra Informant 2 er et debattinnlegg.

Et hovedfunn er at begge tekstene er typiske for sin sjanger, og at begge to inneholder typiske sjangertrekk. Dette ser man i tekst 1 ved at teksten er multimodal, at den viser produktet som skal selges, i tillegg til at språket er typisk for reklame. I tekst 2 ser man dette ved at den inneholder tekstkomponenter typisk for argumenterende tekster. At begge to er typiske for sin sjanger kan både være positivt, men også negativt. Ved å bruke en tekst med typiske sjangertrekk vil det være lett for eleven å analysere teksten, og dermed også kunne jobbe kritisk med teksten. Som nevnt i punkt 5.3 og som også Bakken (2020, s. 113) har sett i sin forskning er det typiske å bruke argumenterende tekster på eksamen, i tillegg til at dette også er tekster man finner igjen i lærebøkene i norsk. Det er derfor naturlig å tenke seg at man som lærere ønsker å bruke slike tekster for «å drille» elevene til eksamen. Imidlertid er det typisk at elevene i sin egen hverdag vil møte tekster som bryter med tradisjonelle sjangernormer og som låner sjangertrekk fra andre sjangre. Ingen av disse tekstene gjør dette i noen særlig grad, noe som gjør at man mister noe av potensialet for få elevene til å bli bevisste over dette i arbeidet med disse tekstene.

Begge tekster har skjulte agendaer (se punkt 5.3). Den skjulte agendaen er i større grad skjult i tekst 2 enn i tekst 1, ved at det ikke kommer tydelig fram hvem avsenderen jobber for. Her er det ikke tydelig hva som er den egentlige hensikten med teksten. På den andre siden, ved å se både på den konkrete situasjonskonteksten og kulturkonteksten når man jobber med tekst 1 har man et potensiale for å kunne se teksten i en større kontekstuell sammenheng. Ved å få elevene til å bli bevisste på disse

to ulike formene for kontekster, gir man dermed elevene et bedre grunnlag for å bli kritisk lesere i møte med tekster.

Akkurat som begge tekstene har skjulte agendaer, er det også skjulte maktrelasjoner i teksten. For tekst 1 ligger potensialet for å jobbe med dette i fremstillingen av kvinnen på bildet, og ved å fremstille henne på en bestemt måte gjør det at Gilde har en mulighet for å konstruere et mer symmetrisk forhold mellom de selv som avsender og mottakerne av reklameteksten. Når det gjelder tekst 2 kommer dette til uttrykk gjennom yrkesbakgrunnen til avsender. Det at han er lege gjør at han har en naturlig autoritet innenfor feltet han skriver om, noe som gjør at han kan fremstå som troverdig. Man har en forstilling av at han som lege ønsker å jobbe for god helse i befolkningen. Imidlertid har han også andre interesser med det han skriver om som ikke kommer direkte til uttrykket i teksten, men som det krever at elevene gjør et bakgrunnsøk for å finne ut av.

7.2 Hovedfunn 2: Intervju med to lærere om kritisk lesing

I forskningssteg 3 gjennomførte jeg semistrukturerte intervjuer med de to informantene. Formålet med disse intervjuene var å svare på forskningsspørsmålet *Hvordan beskriver lærerne at de jobber med kritisk lesing og kjerneelementet «kritisk tilnærming til tekst» og hvordan forstår de disse begrepene?* Et hovedfunn i intervjuene var at begge informantene er opptatt av kritisk lesing og å ha en kritisk tilnærming til tekst. Imidlertid har ikke kjerneelementet gjort de mer bevisst over det å jobbe kritisk i møte med tekster. Det handler mer om at innføringen av kjerneelementet bare får tydeligere fram hva man allerede gjør i norskfaget. Begge informantene mener at det å være kritisk i møte med tekst er et av hovedformålet med norskfaget og noe som var viktig for norsk som dannelsesfag. Ifølge læreplanen innebærer kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst* at elevene skal kunne reflektere kritisk over påvirkningskraften og troverdigheten til ulike tekster (se punkt 2.2). Når det kom til hvordan lærerne vil definere hva det ville si å være kritisk i møte med tekster ligger definisjonen til informantene nært opp til denne beskrivelsen. Begge informantene ser tydelige paralleller mellom det å være kritisk i møte med tekster og kildekritikk, spesielt Informant 2. Ifølge Skovholt og Veum (2020, s. 15) innebærer det å være kritisk i møte med tekster mer enn bare dette, og ved å fokusere kun ved dette aspektet innebærer det at elevene blir en mer passiv mottaker i møtte med tekster.

Et annet sentralt poeng er også at begge informantene ser paralleller mellom kjerneelementet og det å være kritisk i møte med tekst og retorisk analyse. Begge informantene bruker begreper fra retorikken når de skal beskrive hvordan de jobbet med tekstene i undervisningen. Informant 1 er spesielt tydelig på denne sammenhengen ved å si at hun har fokusert på å jobbe kritisk i møte med tekster i flere år gjennom å jobbe med retorisk analyse i undervisningen. Det er ikke så tydelig hos informant 2, selv om også han sier at han brukte begreper fra retorikken da klassen jobbet med teksten.

Det kan være mange grunner til at informantene ser en sterk sammenheng mellom retorisk analyse og det å jobbe kritisk i møte med tekster. En grunn til dette er at læreplanen har nevnt og nevner retorisk analyse eksplisitt i læreplanen (se punkt 2.2), i tillegg til at det har vært tradisjoner for at elevene skal gjøre en retorisk analyse på eksamen i Vg3. Kjerneelementet nevner også eksplisitt retorisk analyse: «De skal kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2021c).

En annet viktig perspektiv som kommer frem i intervjuene er at begge informantene ikke har noe tydelig svar på om hvordan de jobber med kontekst i undervisningen, og at de sier at de ikke bruker dette begrepet, eller situasjonskontekst eller kulturkontekst, aktivt i undervisning. Imidlertid ser det ut som begge informantene snakker om kontekst når de beskriver arbeidet med de to tekstene. Her sier informantene at de hadde jobbet med å få elevene til å reflektere over helt konkrete ting ved tekstene og å få elevene til å se tekstene i en større kulturell kontekst.

7.3 Konklusjon opp mot problemstillingen

I denne delen av oppgaven vil jeg svare på problemstillingen og se den i sammenheng med funnene i analysen min: «*Hvordan forstår og jobber lærere som underviser i den videregående skole kritisk lesing og kjerneelementet «kritisk tilnærming til tekst»?*»

Et sentralt funn i analysen min som kan knyttes opp mot problemstillingen er at informantene mine i stor grad trekker paralleller mellom kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst* og kildekritikk. Begge to har en oppfatning om at hovedformålet med norskfaget er å lære elevene å være kritisk i møte med tekster, og at dette er viktig for norskfaget som et danningsfag. Det å være kritisk i møte blir imidlertid i stor grad beskrevet som å drive med kildekritikk. Fokuset på å lese mot teksten og hva det innebærer blir det i mindre grad reflektert over, selv om potensiale for å gjøre det med disse tekstene i stor grad er til stede. En grunn til dette kan komme av at begge informantene underviser i historie, der det er et stort søkelys på tradisjonell kildekritikk med fokus på å vurdere avsenderens troverdighet. Begge informantene har også et inntrykk av at elevene har utfordringer med å lese tekster kritisk, og at de har lett for å anta at det som blir presentert i en tekst er sant, uten å stille noen flere kritiske spørsmålsteget. Dette er en oppfatning som støttes av tidligere forskning (se punkt 2.3.1).

Begge to bruker også begreper fra retorikken, og ser også paralleller mellom dette og det å være kritisk i møte med tekster. At informantene ser denne sammenhengen er kanskje ikke så rart da både læreplanen, eksamen og lærebøker har en slik tilnærming. Imidlertid mister man muligheten til å få frem flere aspekter ved en tekst ved kun å sette søkelys på retorikk og retoriske begreper, som min kritiske diskursanalyse også fikk fram. Blant annet kom det fram i analysene av de to tekstene at

begge tekstene hadde en form for skjult agenda og at maktrelasjonen mellom avsender og mottaker har stor betydning. I tekst 1 ved at maktrelasjonen i stor grad er skjult gjennom å fremstille kvinnen på en bestemt måte for å skape en idé om et symmetrisk forhold mellom avsender og mottaker. De ulike semiotiske ressursene muliggjør dette. Den skjulte agendaen i tekst 2 er mer knyttet opp mot avsenderens rolle som lege, og at denne rollen kan gjøre at den egentlige agendaen ikke er like tydelig.

Et annet sentralt funn er at det å jobbe med kontekst har et stort potensiale når man jobber kritisk med tekster, og at ved å fokusere på både situasjonskontekst og kulturkonteksten har man et potensiale til å avdekke hvordan makt og maktrelasjoner påvirker hvordan man forstår en tekst, i tillegg til at man også kan avdekke andre sider ved tekst. Dette vil kunne muliggjøre det å lese mot teksten i større grad. Begge informantene sier at de er inne på begrepet *kontekst* når de kommer med teksten, og at kontekst har en viktig betydning i arbeidet med å jobbe kritisk med tekst. Imidlertid er det litt uklart hvordan de jobber med dette, og om de har en tydelig forståelse av begrepet, selv om begge to er inne på både situasjonskontekst og kulturkontekst i intervjuet i ulik grad.

7.4 Videre refleksjon i et norskdidaktisk perspektiv

Selv om informasjonsteknologi har gitt flere mulighet til å ytre seg, har det også ført til utfordringer ved at det har blitt vanskeligere å navigere seg i tekstsamfunnet. Som lærer i den videregående skole der jeg underviser i fagene norsk, engelsk, samfunnskunnskap og psykologi er jeg opptatt av at elevene skal utvikle god kompetanse, både i kildekritikk, men også i det å kunne lese mot teksten. Mange av elevene jeg møter i min egen arbeidshverdag har både utfordringer med tradisjonell kildekritikk, men også det å kunne reflektere over betydningen av hvordan kontekst og ideologier i samfunnet påvirker hvordan de forstår teksten. Mange av elevene jeg møter blander også mellom egne meninger og innholdet i tekstene som de leser. Den samme tendensen så også den ene informanten når hun jobbet med temaet (se punkt 6.1).

At elevene har utfordringer med å lese tekster kritisk støttes av tidligere forskning om temaet (se punkt 2.4.1, 2.4.2, 2.4.3). Det er dermed tydelig at det trengs økt bevissthet rundt dette og å utvikle verktøy som lærerne kan bruke undervisningen når de skal jobbe med dette temaet. Forskningen viser også at mange lærere ikke jobber godt nok med å utvikle elevenes evne til å lese tekster kritisk. Selv om jeg ikke brukte observasjon som metode i denne oppgaven, og dermed ikke kan si noe om hvordan informantene faktisk jobber med dette i egen undervisning, er det likevel tydelig i intervjuene at lærerne som jeg intervjuet hadde utfordringer med å jobbe med dette temaet i egen undervisning. Det er videre tydelig at informantene ser klare sammenhenger mellom det å lese kritisk og kildekritikk. Dette er også en oppfatning man finner igjen i annen forskning om temaet (se punkt 2.4.2). At lærere

seg denne koblingen er imidlertid ikke så rart da læreplanen eksplisitt skriver «bruke ulike kilder på en kritisk, selvstendig og etterrettelig måte» (Utdanningsdirektoratet, 2022d). En annen sentralt funn i oppgaven var at begge informantene sa at skjønnlitteratur kunne brukes når man jobber med kritisk lesing, men at det også var uklart hva de mener med det å lese skjønnlitteratur kritisk. Den ene informantene så blant annet sammenhenger mellom det å lese kritisk og å reflektere rundt skrivestil og det konkrete innholdet i skjønnlitterære bøker.

Som det kom fram i min kritiske diskursanalyse av de to tekstene er det stort potensiale i å lese de to tekstene kritisk, og at ved å bruke flere verktøy er det større muligheter for å få til dette. Tradisjonelt sett har retorikk ofte var forbundet med det å lese tekster kritisk. Det så man også i intervjuene. Det er ikke så rart at lærerne som ble intervjuet hadde en slik oppfatning da læreplanen nevner retorikk og kritisk lesing spesifikt i samme læreplan (se punkt 2.3) og det har vært tradisjoner for å oppgaver der elevene skal gjennomføre en retorisk analyse. Blikstad-Balas og Foldvik (2017, s. 38) mener at for å gi elevene den nødvendige tekstkompetansen i dagens tekstsamfunn må man som lærer få elevene til å stille spørsmål om hva som er utelatt, premissene teksten bygger på og hva avsenderen står for. Det er derfor nødvendig å finne andre måter å jobbe kritisk med enn å ta utgangspunkt i retorisk analyse. Videre er det også behov for å utvide hvilke sjangre man bruker når man som lærer jobber med kritisk lesing i undervisningen.

Avslutningsvis er det tydelig at det er en del utfordringer med å jobbe kritisk med tekster. Det kan være mange årsaker til dette. Informantene i denne masteroppgaven var begge to opptatt av å jobbe kritisk med tekstene i undervisningen, og dette var et område som de jobbet kontinuerlig med. Likevel er det tydelig at det fortsatt er et forbedringspotensial. Innføringen av kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst* kan være med å få utviklingen i positiv retning, blant annet ved en økt bevisstgjøring om at man må jobbe med dette i undervisningen. Det er imidlertid tydelig at det trengs mer forskning på dette temaet, spesielt i videregående skole. Det er spesielt viktig med tanke på innføringen av ny læreplan. Det kan tenkes at innføringen av kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst* vil gjøre lærere mer bevisst over det å jobbe kritisk i møte med tekst, og at forskning som blir presentert om dette temaet om noen år viser denne tendensen.

Oversikt over tabeller og bilder

Tabell 1	27
Tabell 2	36
Tabell 3	39
Tabell 4	40
Bilde 1	45
Bilde 2	53

Vedlegg

Vedlegg kan være forsøksresultater, tegninger, diagrammer, spørreskjemaer eller lignende. Store datamengder bør plasseres i vedleggene, ellers kan leseren gå trøtt av detaljer.

Vedlegg 1: Informasjonsbrev til forskningsdeltakerne (samtykkeskjema)

Vedlegg 2: Skjermbilde av bekreftelse fra NSD

Vedlegg 3: Intervjuguide, informant 1

Vedlegg 4: Intervjuguide, informant 2

Vedlegg 5: Transkribert intervju, informant 1

Vedlegg 6: Transkribert intervju, informant 2

Vedlegg 7: Tekst fra Gilde

Vedlegg 8: Tekst fra Nespresso

Vedlegg 9: Debattinnlegg, Lars-Erik Rutqvist

Litteraturliste

- Ahmed, U. R. (2022). *Kildebruk blant elever på Vgs*. [masteroppgave] Universitetet i Oslo
- Bakken, J. (2020). *Retorikk i skolen* (3. utgave.). Universitetsforlaget.
- Barland, J. (2019, august 1). *Innholdsmarkedsføring* [Leksikon]. Store norske leksikon.
<https://snl.no/innholdsmarkedsf%C3%B8ring>
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve—Ideologi og strategier. I S. Nome & A. J. Aasen (Red.), *Det Nye norskfaget: Bd. nr. 161*. Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Foldvik, M. C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget—Hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett? *Norsklæreren*, 4, 28–39.
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Brekke, S. (2020, desember 18). *Nortura*. <https://snl.no/Nortura>
- Bråten, I., Brante, E. W., & Strømsø, H. I. (2019). Teaching Sourcing in Upper Secondary School: A Comprehensive Sourcing Intervention With Follow-Up Data. *Reading research quarterly*, 54(4), 481–505. <https://doi.org/10.1002/rrq.253>
- Eilertsen, A., & Veum, A. (2019). Kritisk lesing av historiske saktekster. Fire vg3-elevs forståelse av en antisemittisk tekst. *Norsklæreren*, 1, 1–14.
- Eilertsen, K. L. (2021). *Tekstanalyse- en forutsetning for kritisk literacy i norskfaget?* [Masteroppgave]. Universitetet i Sør-Øst Norge.
- Ekren, R., & Arnesen, H. S. (2022, september 2). *Hvordan påvirker foreldres utdanning og inntekt barnas karakterer?* Statistisk sentralbyrå.
<https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/karakterer-ved-avsluttet-grunnskole/artikler/hvordan-pavirker-foreldres-utdanning-og-inntekt-barnas-karakterer>

- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: The critical study of language* (2nd ed.). Longman.
- Frønes, T. S., Folkeryd, J. W., Børhaug, K., & Sillasen, M. K. (2022). Kritisk literacy på fagenes premisser – med eksempler fra morsmålsfag, naturfag og samfunnsfag. *Acta Didactica Norge*, 16(2).
- Griseindustriens hemmeligheter. (2019, juni 19). I *Brennpunkt*.
<https://tv.nrk.no/serie/brennpunkt/2019/MDDP11000519>
- Grue, J. (2015). *Teori i praksis: Analysestrategier i akademisk arbeid*. Fagbokforl.
- Grue, J. (2021, januar 27). *Diskurs*. Diskurs. <https://snl.no/diskurs>
- Helsenorge. (2019, desember 17). *Helseskader av snus*. Helsenorge.
<https://www.helsenorge.no/snus-og-roykeslutt/helseskader-av-snus/>
- Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. Routledge.
- Janks, H. (2013). Introduction. I K. Dixon & H. Janks (Red.), *Doing critical literacy: Texts and activities for students and teachers* (s. 1–11). Routledge.
- Johannessen, A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.
- Kildekompasset. (2022). *Kildekritikk*. Kildekompasset. <https://kildekompasset.no/kildekritikk/>
- Klette, K., Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2017). Linking instruction and student achievement: Research design for a new generation of classroom studies. *Acta didactica Norge*.
<https://doi.org/10.5617/adno.4729>
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). Routledge.
- Krumsvik, R. J., & Jones, L. Ø. (2019). Kva er kvalitativ forskning i lærarutdanninga? I R. J. Krumsvik (Red.), *Det kvalitative forskningsintervju* (1. utg., s. 13–42). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J., Jones, L. Ø., & Røkenes, F. M. (2019). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Fagbokforlaget.

- Kumano-Ensby, A. L., & Fjeld, I. E. (2019, juni 19). *Bryter loven med vitende og vilje*. NRK.
<https://www.nrk.no/dokumentar/xl/bryter-loven-med-vitende-og-vilje-1.14595066>
- Larsen, A. E. (2022). *Kritisk literacy i norskfaget – utfordringer og muligheter. En kvalitativ studie av et utvalg norsklærere sine oppfatninger om utfordringer og muligheter med kritisk literacy i norskfaget*. [masteroppgave]. Universitetet i Oslo
- Ledin, P., & Machin, D. (2018). *Doing Visual Analysis- From Theory to Practice* (1. utg.). SAGE Publications.
- Litland, K. J. (2022, juli 9). *Forbrukere lar seg ikke påvirke av NRK-dokumentar: Ingen nedgang i svinekjøttsalg*. Nettavisen. <https://e24.no/naeringsliv/i/EWK7gP/forbrukere-lar-seg-ikke-paavirke-av-nrk-dokumentar-ingen-nedgang-i-svinekjoettsalg>
- Machin, D. (2011). *Introduction to multimodal analysis*. Bloomsbury Academic.
- Machin, D., & Mayr, A. (2012). *How to Do Critical Discourse Analysis: A Multimodal Introduction*. London: SAGE Publications, Limited.
- Magnusson, C. G. (2022). Reading Literacy Practices in Norwegian Lower-Secondary Classrooms: Examining the Patterns of Teacher Questions. *Scandinavian journal of educational research*, 66(2), 321–335. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869078>
- Markedsføringsloven. (2022). § 3. *Presentasjon og dokumentasjon av markedsføring* (01.06.2009). Barne- og familiedepartementet. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2009-01-09-2#KAPITTEL_1
- Mediebedriftene. (u.å.). *Forbruker & Media '13/2*. Medietall. Hentet 20. oktober 2021, fra https://www.medietall.no/arkiv/132_lesertall_mediehus.pdf
- Mediebedriftenes Landsforening. (2020, september 23). *Magasinenes lesertall: Tett på trendene også under pandemien*. Mediebedriftene.
<https://www.mediebedriftene.no/artikler/2020/magasinenes-lesertall-tett-pa-trendene-ogsaa-under-pandemien/>

- Medietilsynet. (2019). *Barn og medierundersøkelsen 2018 9 – 18-åringer om medievaner og opplevelser* (s. 106). Medietilsynet.
<https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/barn-og-medier-2018-oppdater-ersjon---oktober-2019.pdf>
- Miller, C. (2015). Genre as Social Action (1984), Revisited 30 Years Later (2014). *Letras & letras (Uberlândia, Minas Gerais, Brazil)*, 31(3), 56–72. <https://doi.org/10.14393/LL63-v31n3a2015-5>
- Mills, K. (2015). *Literacy theories for the digital age: Social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses* (Bd. 45). Multilingual Matters.
- Maagero, E. (2005). *Språket som mening innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere* (1. utg.). Universitetsforlaget.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole- Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nu201520150008000dddpdfs.pdf>
- NTB. (2016, mai 31). *Høie viste frem nye tobakkspakker*. Aftenposten.
<https://www.aftenposten.no/norge/politikk/i/kRv0X/hoeie-viste-frem-nye-tobakkspakker>
- Nåvik, Å. (2019). *Hvordan utvikle og forbedre elevenes evne til kritisk lesing og refleksjon?* [Masteroppgave]. Universitetet i Sør-Øst Norge.
- Persvold, A. Z. (2022). Kritisk. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/kritisk>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (1. utgave). Cappelen Damm.
- Roe, A., Ryen, J. A., & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver: Om elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Universitetsforl.
- Schibsted Norge. (2017). *Innhold ABC*.
https://issuu.com/fvn.no/docs/schibsted_annons__r_abc_20jun17_dm

- Skovholt, K., & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse: En innføring* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk Forlag.
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm akademisk.
- Sletten, K. (2020, desember 6). *Dobbelt så mange vegetarianere i Norge på ett år: – Tallene er overveldende*. TV2. <https://www.tv2.no/nyheter/innenriks/dobbelt-sa-mange-vegetarianere-i-norge-pa-ett-ar-tallene-er-overveldende/11819358/>
- Språkrådet. (2022). Bokmålsordboka og nynorskordboka. I *Språkrådet*.
<https://ordbokene.no/bm,nn/search?q=kritikk&scope=ei>
- Strand, M. (2021). *Kritisk lesing i teori og praksis. En kartleggingsstudie av et utvalg norsklærere i videregående skole sin forståelse og undervisningspraksis* [Masteroppgave] Universitetet i Oslo.
- Sørum, B. (2012, mars 12). *Om de såkalt «farlige snus-mytene» i Aftenposten*.
<https://www.kreftforeningens-blogg.no/2012/03/snus-myter/>
- Thronsen, I., Carlsten, T. C., & Björnsson, J. K. (2019). *TALIS 2018: Første hovedfunn fra ungdomstrinnet*. ILS/NIFU.
- Tønnesson, J. (2022, januar 27). *Sakprosa* [Leksikon]. Store norske leksikon.
<https://snl.no/sakprosa>
- UNESCO. (2018). *Literacy*. UNESCO. <https://en.unesco.org/themes/literacy-all>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Overordnet del- Kritisk tenkning og etisk bevissthet*.
Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b, juni 6). *Kompetansemål og vurdering*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv115>
- Utdanningsdirektoratet. (2021c, oktober 14). *Kjerneelementer*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>

- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Kompetansemål og vurdering*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv113?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Kompetansemål og vurdering*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv115?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2022c, april 21). *Hva er kjerneelementer?* Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022d, november 12). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-vg1-%E2%80%93studieforberedende-utdanningsprogram-og-vg2-%E2%80%93yrkesfaglige-utdanningsprogram?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob>
- Vedøy, T. F., Aarø, L. E., & Lund, K. E. (2022, april 6). *Utbredelse av røyking i Norge*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/nettpub/hin/levevaner/royking-og-snusbruk-i-noreg/>
- Veum, A., & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Vold, T. (2022, april 11). *Nasjonalromantikken*. <https://snl.no/nasjonalromantikken>
- Westrum-Rein, J. (2019, juni 20). *Endrer grillreklamen fra gris til grønnsaker etter avsløringer*. NRK. <https://www.nrk.no/norge/enderer-grillreklamen-fra-gris-til-gronnsaker-etter-avsloringer-1.14597138>
- Weyergang, C., & Frønes, T. S. (2020). Kapittel 7 Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. I T. S. Frønes & F. Jensen, *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget.