

Fakultetet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Mastergradavhandling

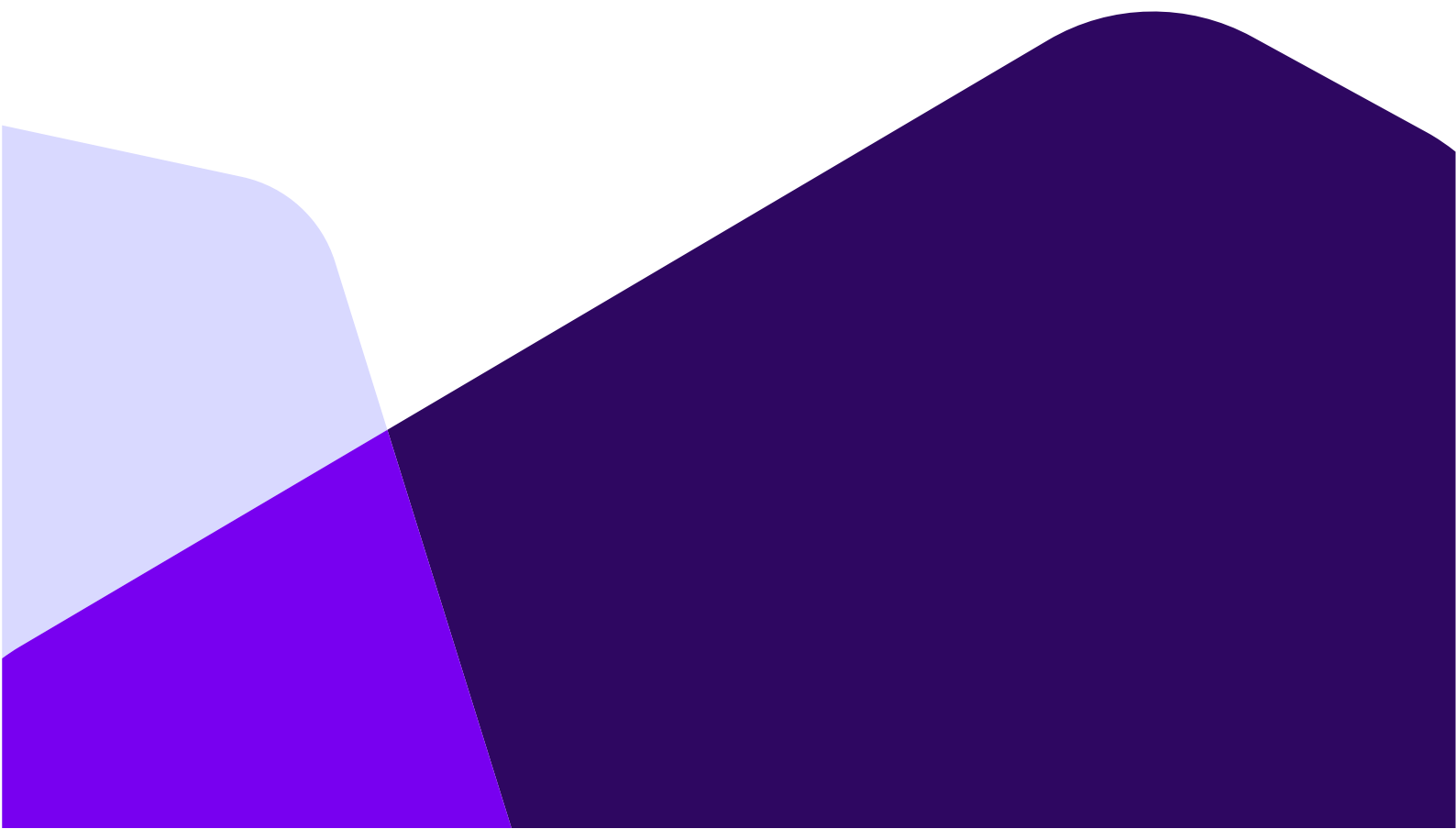
MN-OPG5100

2024 vår

Lise Thorsnes

Å fremme kritisk bevissthet gjennom estetisk og multimodalt skapende arbeid i et transspråkingsperspektiv

En praktisk utforskning av vg1-elevs skapende arbeid med kritiske multimodale mottekster i form av installasjoner



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for språk og litteratur

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Lise Thorsnes

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Innenfor kritisk literacy-feltet er transspråking og estetisk multimodalt skapende arbeid to lite utprøvde innganger. Kritisk literacy, kunnskap om flerspråklighet og multimodale skapende prosesser er stadig mer relevante kompetanser for å bli demokratiske medborgere i dagens globaliserte samfunn. Denne studien bygger på teorier om kritisk literacy, transspråking, sosialsemiotiske og multimodale teorier og spenningsfeltet mellom dem. Studien er utført med prinsipper inspirert fra aksjonsforskning. Datamaterialet er hentet gjennom en praktisk undersøkelse av vg1-elevens responser på et undervisningsopplegg med didaktisk mål om å fremme kritisk bevissthet gjennom bruk av estetiske og multimodale arbeidsmåter i et transspråkingsperspektiv. Elevene brukte kritiske analyser av en markedsføringstekst til å redesigne egne mottekster i form av tredimensjonale installasjoner i papir og tekstil. Det er to forskningsspørsmål knyttet til studien: 1) På hvilke måter gir elevenes estetiske og multimodale installasjoner uttrykk for en kritisk bevissthet i kombinasjon med transspråkingsperspektivet? 2) På hvilke måter kommer metaspråk om kritisk bevissthet og om læringsprosessen frem hos elevene? Analysene av elevenes installasjoner, videodata og respons på refleksjonskjema viser at elevene vrir på maktrelasjoner. Gjennom å benytte sitt språklige og kulturelle mangfold med en multimodal tilnærming, inntar elevene tydelig kritiske perspektiver som fungerer som stemmer i debatten om melk og melkeproduksjon. Jeg finner også at elevenes metaspråk om kritisk bevissthet og om egen læringsprosess er varierende. Transspråking og estetisk multimodalt skapende arbeid har et stort didaktisk potensial for å øve på kompetanse innenfor kritisk literacy. Ved å benytte elevens språklige og kulturelle mangfold kan man dessuten bidra til å bygge bro mellom elevens livsverden og skolen.

Innhold

Sammendrag	2
Forord	6
1 Bakgrunn for valg av tema og didaktisk relevans	8
1.1 Presentasjon av studien og egen motivasjon for idéen	8
1.2 Samfunnsendringer og skolens demokratiske ansvar	10
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	11
1.4 Begrepsavklaringer	12
1.5 Masteroppgavens struktur	14
2 Tidligere forskning	15
2.1 Kritisk literacy og transspråking	17
2.2 Transspråking og estetisk, multimodalt skapende arbeid	18
2.3 Kritisk literacy og estetisk, multimodalt skapende arbeid	19
2.4 Kritisk literacy, transspråking og estetisk, multimodalt skapende arbeid	20
2.5 Tidligere forskning oppsummert	20
3 Teori	22
3.1 Kritisk literacy og kritisk bevissthet	22
3.1.1 Kritisk literacy i undervisning	24
3.2 Transspråkingsperspektivet	26
3.2.1 Transspråking i undervisning	28

3.2.2 Kritisk transspråking i undervisning	30
3.3 Sosialemiotikk og multimodalitet	32
3.3.1 Transspråking og kritisk bevissthet i multimodalt skapende arbeid	33
3.3.2 Multimodalt metaspråk om: verbalspråk, materialitet, form og farge	35
4 Metode	39
4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming	39
4.2 Forskningsdesign	40
4.2.1 Forarbeid, rekruttering og roller i prosjektet	43
4.2.2 Utforming og gjennomføring av undervisningsdesign	45
4.2.3 Datainnsamling og det empiriske materialet	53
4.3 Studiens kvalitet og etiske hensyn	56
4.4 Analyse kategorier og fremgangsmåte for analysen	58
5 Analyse og tolkning	60
5.1 Kommunikativ situasjon og kontekst	60
5.2 Analyse av tema i det helhetlige materialet av installasjoner	62
5.3 Næranalyse av to utvalgte installasjoner	67
5.3.1 Analyse av «Melkekua»	67
5.3.2 Analyse av «Melkerakett»	71
5.4 Analyse av metaspråk om kritisk bevissthet og læringsprosessen	73
6 Drøfting	75
6.1 Didaktiske implikasjoner for undervisning i kritisk literacy	75
6.2 Oppsummering av hovedfunn og avsluttende betraktninger	78
7 Konklusjon, avslutning og videre forskning	80

Forord

Fem år med studenttilværelse avsluttes her, men nysgjerrigheten, lekenheten og trangen til å utforske tar jeg med meg videre på reisen mot å finne min identitet som norsklektor. Det er mange som gjorde denne reisen mulig og som fortjener å løftes frem.

Gjengen på USN, dere vet hvem dere er, takk for faglig og vanlig fjas. Skriveturer og positiv støtte var gull verdt når frustrasjonen vokste i bobla. Studielivet hadde ikke vært det samme uten dere.

Takk til Odd Henry Lindtner på eDU, enhet for Digitalisering og Utdanningskvalitet, på USN, for all hjelp med videoutstyr og for profesjonell fotografering av elevenes installasjoner i etterkant. FoU-arbeid blir bedre med dere!

Jeg ønsker å takke læreren og elevene som ga av seg selv gjennom å teste ut undervisningsopplegget mitt. Dere gjorde det mulig for meg å skrive ut denne masterstudien som jeg håper vil inspirere andre lærere til å ta med seg transspråkingsperspektivet og estetisk multimodalt skapende arbeid inn i klasserommet for å fremme kritisk bevissthet hos elever.

En spesiell takk rettes til min kloke veileder, Kirsten Linnea Kruse. Takk for at du stadig vekk plukket meg opp fra kaninhullene langs veien og geleidet meg tilbake på rett sti. Takk for at du hadde tro på prosjektet og for at du ble med på leken. Jeg vil også rette en takk mot fagmiljøet i D3-gangen på USN som hver dag gir det lille ekstra i møte med studenter.

Takk til venner, familie og svigerfamilie som har stilt opp for å få kabalen til å gå opp og som alltid heier på meg. Jeg er heldig som har dere. Liv og Jens, takk for at dere hver dag minner meg på hva som er viktig i livet.

Sist, men ikke minst, takk til min viktigste støttespiller i livet, Kjell, for at du har holdt ut med meg som student samtidig som familien økte. Takk for tålmodigheten og seilturene vekk fra bøker og tastatur.

Lise Thorsnes

«Jeg klarer nå å analysere en reklame, og lage en installasjon på det»
- refleksjon fra elev



En av de estetiske multimodale installasjonene som blir presentert i denne masterstudien, laget av tre elever. Foto: Odd Henry Lindtner (2024)

1 Bakgrunn for valg av tema og didaktisk relevans

1.1 Presentasjon av studien og egen motivasjon for idéen

Et viktig formål med studien som presenteres i denne masteroppgaven, er å undersøke hvordan elever arbeider skapende og selv reflekterer rundt og opplever et undervisningsopplegg knyttet til kritisk literacy i norskfaget som jeg har designet og gjennomført, inspirert av aksjonsforskning. Undervisningsdesignet ble gjennomført i en vg1-klasse på studieforbereende utdanningsprogram og danner det empiriske grunnlaget i studien. Det didaktiske hovedmålet med selve undervisningsforløpet var å fremme kritisk bevissthet hos elevene. I klasserommet jobbet elevene med et prosjekt der de brukte *transspråking* sammen med *estetisk og multimodalt skapende arbeid* for selv å *designe kritiske mottekster* i form av fysiske installasjoner i tekstiler og papir. De kursiverte begrepene er av betydning for denne masteroppgavens kjerne, og peker mot tre fagfelt som mer spesifikt er: transspråking, estetisk og multimodalt skapende arbeid og kritisk literacy, som blir gjort kort rede for i delkapittel 1.4. Det overordnede teoretiske ståstedet for dette prosjektet befinner seg i forskningsfeltet kritisk literacy. Teorier om multimodalt skapende arbeid og transspråkingsperspektivet benyttes her som innganger for å fremme kritisk bevissthet hos elevene. Enda et formål med masteroppgavens studie er å drøfte didaktiske muligheter og implikasjoner i spenningsforholdet mellom de nevnte fagfeltene.

Min motivasjon og interesse for å utarbeide et undervisningsdesign som kombinerer disse fagfeltene, kom som et resultat av mitt arbeid med norskfaget og erfaringer fra praksisperiodene gjennom utdanningsløpet mitt, som er lektor i norsk. Den første erfaringen er fra da jeg i bacheloroppgaven min undersøkte hvordan språklige ressurser og ulike språkholdninger kom til uttrykk hos elever på vg3 gjennom å tegne multimodale språkportretter. I arbeidet med bacheloroppgaven og som et svar på hvordan man kan arbeide med flerspråklighet som en ressurs i klasserommet, dukket begrepet *transspråking* opp. Transspråking defineres kort som en språkpraksis der man bruker alle sine språklige ressurser til å skape mening, ifølge García & Wei i deres bok, *Transspråking: språk, tospråklighet og opplæring*, fra 2019.

I alle mine praksisperioder har jeg møtt elever som i tillegg til norsk, har et annet morsmål og bruker sin flerspråklige kompetanse hjemme eller med venner, men mer sjeldent i klasserommet. I denne masteroppgaven velger jeg å legge en bred forståelse av begrepet *flerspråklig* til grunn. Det betyr at alle elever i norsk skole er flerspråklige i dag fordi vi lærer både norsk og engelsk (Svendsen, 56). En gjentakende observasjon jeg vil trekke frem fra egne praksisperioder, er at elever med flerspråklig bakgrunn som følger ordinær læreplan, ofte faller utenfor i arbeid med kritisk tilnærming til tekst. En grunn til dette kan være at undervisning knyttet til kritisk tekstarbeid, ofte baserer seg på at elever har et godt utviklet verbalspråk. I tillegg har jeg observert at flerspråklige elever ofte faller utenfor når de skal analysere kommersielle tekster eller skrive retoriske analyser, som er sjangre og arbeidsmåter elever på videregående skole møter hyppig og der den kritiske tilnærmingen er tydelig. Utfordringer knyttet til flerspråklige elevers kritiske tilnærming til tekst, ble diskutert med medstudenter og praksisveileder.

I arbeid med kritisk tilnærming til tekster i skolen, er *sammensatte tekster*, stadig rettet en større oppmerksomhet. Her er jeg kommet til den siste relevante praksiserfaringen som utgjør en sentral faktor for valg av tema i denne masteroppgaven. Jeg har flere ganger prøvd ulike kreative og skapende arbeidsmetoder i norskfaget. I arbeid med digitale diktcollager i en vg2-klasse, inspirert av Kruse & Roksvåg sin studie fra 2019, oppdaget jeg i likhet med forskerne at ved å la elevene møte dikt på en mer sanselig og skapende måte enn ved en ren verbalspråklig analytisk tilnærming, åpnet dette opp for at elevene ble oppmerksomme på litterære og visuelle virkemidler, og samspillet mellom disse (Kruse & Roksvåg, 2021, s. 35). Min erfaring er at kreative og skapende arbeidsprosesser appellerer til flerspråklige elever som ellers gjør lite av seg eller virker umotiverte. En grunn til at disse elevene virker umotiverte, kan være at det er krevende og tar tid å lære seg et nytt språk. En grunn til at kreative metoder appellerer, kan være at man gjennom skapende prosesser får brukt andre ferdigheter enn bare verbalspråket. I boka *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer : tilnærminger for mestring og myndiggjøring* fra 2022, argumenterer Kjelaas & Ommeren for at spesielt skapende og estetisk arbeid mellom uttrykk hentet fra elevens fritidskultur, kan bidra til å utfordre skillet mellom elevenes fritidspraksiser og (idéen om) de språkpraksisene som skolen gjerne forventer. Uttrykk hentet fra elevenes fritidskultur, kan blant annet brukes med en transspråklig tilnærming i klasserommet. Tilrettelegger man for å reflektere over de

skapende prosessene, og bruk av språk, i etterkant av et kreativt undervisningsarbeid, kan dette dessuten gi både lærere og elever en dypere innsikt i hvordan mening oppstår. På bakgrunn av de presenterte erfaringene og observasjonene fra praksis, fikk jeg idéen om å koble sammen fagfeltene *transspråking*, *multimodalt skapende arbeid* og *kritisk literacy* i ett og samme undervisningsopplegg. Før jeg presenterer problemstillingen i denne masterstudien, er det nyttig å se hva læreplanverket sier om temaene.

1.2 Samfunnsendringer og skolens demokratiske ansvar

Språk er knyttet til egen identitet. Språk binder oss sammen, og språk er makt.

Samfunnsendringer gjør at bruk av språk i dag er blitt mer komplekst enn tidligere, noe som igjen stiller andre krav til språkopplæringen. Som en demokratisk samfunnsborger er det helt nødvendig å kunne orientere seg og stille seg kritisk til det mangfoldet av tekster, både muntlige, skriftlige og multimodale som vi møter i hverdagen. Norge er også en del av et verdenssamfunn som i stadig økende grad preges av uroligheter og raske endringer. Jeg mener at skolen som institusjon er den viktigste møteplassen der vi alle skal lære å bli en del av dette verdenssamfunnet ved å verdsette et mangfold av kulturer og språk. Dette gjenspeiles også i «Overordnet del» i *Læreplanverket*, LK20, sitt tverrfaglige tema «Demokrati og medborgerskap». Der står det at elever «skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Jeg mener at grunnlaget for å oppøve disse demokratiske prinsippene på, allerede finnes i en klases unike språklige og kulturelle mangfold. I *Læreplanen i norsk*, LK20, under «Fagets relevans og verdier», vektlegges det dessuten at «flerspråklighet skal bli verdsatt som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Slik jeg forstår det, og som jeg skal gjøre nærmere rede for i teorikapittelet nedenfor, har både transspråkingsperspektivet og kritisk literacy-feltet en særlig demokratiserende og antirasistisk agenda.

García & Wei (2019) påpeker at det finnes et potensiale i flerspråklighet, og sier at «Flerspråklighet i seg selv er en rik kilde til kreativitet og kritisk tenkning» (García & Wei, 2019, s. 41). I den forbindelse er det hensiktsmessig å trekke frem to av de seks kjerneelementene i *Læreplanen i norsk*, LK20. Det første kjerneelementet jeg vil trekke frem, er «Språket som system og mulighet». Der står det blant annet at elever skal «kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Det andre kjerneelementet jeg vil trekke frem, er «Kritisk tilnærming til tekst», som blant annet påpeker at elever skal «reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Forskningsprosjektet i denne masteroppgaven springer ut fra min egen forståelse om at fagfeltene: kritisk literacy, transspråking og estetisk og multimodalt skapende arbeid, har en sentral plass innenfor norskfaget, har fellestrekk og krysser hverandre. Dermed oppsto interessen for å forsøke å kombinere disse tre domenene i en masterstudie.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

For å undersøke hvordan multimodalt skapende arbeid og transspråkingsperspektivet kan fungere som innganger for å fremme kritisk bevissthet hos elever, utarbeidet jeg denne problemstillingen:

Hvordan responderer elever i en vgl-klasse på lærerens tilrettelegging for å fremme kritisk bevissthet gjennom bruk av estetiske og multimodale arbeidsmåter i et transspråkingsperspektiv, og hvilke didaktiske implikasjoner kan dette ha for undervisning i kritisk literacy?

Basert på hva jeg tenker elevenes responser kan belyse, har jeg utformet to forskningsspørsmål:

1. På hvilke måter gir elevenes estetiske og multimodale installasjoner uttrykk for en kritisk bevissthet i kombinasjon med transspråkingsperspektivet?
2. På hvilke måter kommer metaspråk om kritisk bevissthet og om læringsprosessen frem hos elevene?

For å undersøke problemstillingen og forskningsspørsmålene mine metodisk, har jeg benyttet meg av et forskningsdesign som er inspirert av aksjonsforskning. Forskningsdesignet blir mer inngående gjort rede for i metodekapittelet, men er kort fortalt en aksjonsforskningscyklus bestående av i alt fem trinn. I all hovedsak designet jeg og prøvde ut et undervisningsopplegg der elevene jobbet med en kritisk tekstanalyse av en Tine-reklame sammen med flere multiple

tekster, for så å bruke funnene fra analysearbeidet inn i et eget skapende arbeid med estetiske, multimodale mottekster i form av installasjoner. Empirien til denne masterstudien ble hentet inn gjennom metodene: videoobservasjon, elevtekster i form av tredimensjonale estetiske og multimodale installasjoner, elevsvar på refleksjonsskjemaer og forskerobservasjoner i form av forskerlogg. Jeg har analysert og tolket elevenes estetiske og multimodale installasjoner som kritiske mottekster med bruk av kritisk multimodal analyse supplert med video-transkripsjoner, respons fra refleksjonsskjemaer og forsker-loggen.

1.4 Begrepsavklaringer

Jeg skal her gjøre rede for noen sentrale begreper i problemstillingen, som er: *Kritisk literacy*, *estetiske og multimodale arbeidsmåter* og *transspråkingsperspektivet*.

Begrepet *kritisk literacy* definerer jeg med utgangspunkt i hva lærerplanen LK20 vektlegger, fordi denne masteroppgaven befinner seg i en norsk skolekontekst og i norskfaget. «Kritisk literacy handler om å kunne se en tekst i kontekst og om å kunne stille de utforskende spørsmålene» (Utdanningsdirektoratet, 2024, avsnitt 7.2). Hilary Janks er en sentral forsker innenfor literacy-feltet, og hun presiserer i sin bok *Literacy and Power* (2010, s. 25-26 og s. 183) at kritisk literacy ikke bare handler om å analysere kritisk, men også om å skape selv, noe som har stor relevans i mitt prosjekt. Veum & Skovholt (2020, s. 14) viser i sin bok, *Kritisk literacy i klasserommet*, til at begrepet kritisk literacy omfatter: en kompetanse, et teoretisk felt og didaktiske metoder. Disse tre feltene er sentrale i denne masteroppgaven, og blir mer utførlig gjort rede for i teorikapittelet. Begrepet *kritisk bevissthet* er tett forbundet med kritisk literacy, og blir definert mer dyptgående i kapittel 3.1.

Estetiske og multimodale arbeidsmåter er sammensatt. Jeg velger å først definere *estetikk* og deretter *multimodale tekster* som danner bakteppet for forståelsen av *estetiske og multimodale arbeidsmåter*. *Estetikk* kan forstås som en sansemessig erfaring (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 88-89). Med *multimodale tekster*, menes tekster som skaper mening gjennom flere modaliteter, som betyr uttrykksmåter (Kress & van Leeuwen, 2021; Ledin & Machin, 2018). Dette muliggjøres ved at en bred definisjon av tekstbegrepet legges til grunn, slik også læreplanen LK20 gjør (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det vil si at *tekst* i tillegg til verbaltekst, kan inneholde modaliteter som bilde, materielle uttrykk eller farger for eksempel.

Enda en viktig presisjon, er at begrepet *multimodale tekster* refererer til *sammensatte tekster* i læreplanen LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019). I likhet med Maagerø & Tønnessen (2014, s. 88) mener jeg at ulike modaliteter uttrykker hver sin estetikk, altså ulike måter å tale til sansene våre på. Videre lener jeg meg på en modernistisk forståelse av den estetiske erfaringen som ikke «bare skal behage, men også få oss til å tenke» (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 90), fordi denne forståelsen igjen kan knyttes til *kritisk literacy*. I denne masteroppgaven legger jeg også vekt på at elevene tenker gjennom å skape, slik Tim Ingold (2013) beskriver. Meningsskaping er dessuten forbundet med å kommunisere (Kress & van Leeuwen, 2021). Min forståelse av *estetiske og multimodale arbeidsmåter*, er dermed en skapende kreativ prosess der man gjennom tekster møter verden med sansene på en måte som kan endre vår virkelighetsoppfatning. Begrepet *installasjon* blir diskutert nærmere i kapittel 3.3.1 om multimodale skapende prosesser.

Begrepet *transspråking* ble forklart i det foregående. For Garcia & Wei (2019) inkluderer *transspråking* alle modaliteter som skaper mening. Et grunnsyn som står sentralt i denne masteroppgaven bygger på at vi kommuniserer med andre ved hjelp av hele det språklige repertoaret og semiotiske ressurser vi besitter. Både det transspråklige og det multimodale perspektivet flytter fokuset fra ferdighetsorientert skriving, språkbruk og tekstskaping, til å se på tekster som kommunikative helheter.

I denne masteroppgaven undrer jeg meg over hvordan vi som jobber i skolen kan ta i bruk elevenes språklige og kulturelle mangfold som en ressurs for at flerspråklige elever skal få hjelp til å møte tekster kritisk, og på denne måten gi dem en bevissthet om at også disse elevene kan bidra til å påvirke de diskursene vi omgir oss med. Alle elever bør utfordres og tilbys muligheter til å se ulike virkelighetsbilder og perspektiver som utfordrer de gitte sannhetene i samfunnet vi lever i. En måte å realisere disse verdiene på, kan være gjennom et undervisningsdesign som kombinerer fagfeltene: *flerspråklighet* – nærmere bestemt *transspråking*, *kritisk literacy* og *estetisk og multimodalt skapende arbeid*, slik som det jeg gjennomfører og utforsker i denne masteroppgaven.

1.5 Masteroppgavens struktur

I denne masteroppgaven presenteres først en forskningsgjennomgang i kapittel 2 Tidligere forskning, som viser ulike kombinasjoner av fagfeltene; kritisk literacy, transspråking og estetisk og multimodalt skapende arbeid. Forskningsgjennomgangen bidrar til min teoretiske plassering som synliggjøres i kapittel 3 Teori. I teorikapittelet gjør jeg rede for relevant teori innenfor de nevnte fagfeltene og viser til sentrale krysningspunkter mellom dem, samtidig som jeg diskuterer noen spenningsforhold. Teoriene kan sies å være syntesepreget, da innholdet fra flere felt løftes fram til en enhet. Kapittel 4 Metode tar for seg studiens vitenskapsteoretiske tilnærming hvor jeg knytter studien til en sosialkonstruktivistisk tradisjon. Her presenteres forskningsdesignet med aksjonsforskningsmodellen som omkranser studien i sin helhet. Deretter viser jeg til planlegging og gjennomføring av undervisningsdesignet som er teoretisk forankret og som danner det empiriske grunnlaget for denne masterstudien. Det empiriske materialet er: elevtekster i form av installasjoner, videoopptak, respons fra refleksjonsskjemaer og notater fra forsker-observasjon. I metodekapittelet gjør jeg også rede for studiens kvalitet, før fremgangsmåten for analysene blir gjort rede for. I kapittel 5 Analyse og tolkning presenteres først en tematisk analyse av det helhetlige materialet før jeg gjør en mer dyptgående analyse av to installasjoner laget av elever med bruk av en modell for kritisk multimodal analyse av elevtekster. I drøftingen viser jeg ulike didaktiske implikasjoner for undervisning i kritisk literacy med teori, metode og analysene som bakteppe.

2 Tidligere forskning

Som vist i det foregående har kritisk literacy, språklig og kulturelt mangfold som ressurs, samt estetisk og multimodalt skapende arbeid, alle en sentral plass innenfor norskfaget. Jeg finner mye empirisk forskning som tar for seg fagfeltene hver for seg, men færre som kombinerer alle tre. Jeg velger her å se på tidligere forskning på feltene som kombinerer to av feltene, og alle tre feltene. Alle fagfeltene har først og fremst sine røtter utenfor Norden, og springer ut av en annen kontekst enn den norske. Denne masteroppgavens kontekst er knyttet til norsk skole i 2024. Jeg har derfor valgt å avgrense søkene til norsk og engelsk, og begrenset søkene til fagfelleverderte artikler. Jeg har søkt i databasene Oria: Norske fagbibliotek, Idunn og ERIC fordi dette er relevante databaser som ble anbefalt av universitetsbiblioteket på USN Vestfold for meg som forsker på tematikk innenfor skole og utdanning generelt og norskfaget spesielt. På denne måten har jeg satt søkeprosessen i system. Jeg valgte å spisse søkeordene ytterligere tilknyttet de ulike fagfeltene til: «kritisk literacy/critical literacy» og «transspråk*/translang*». Når det kom til søkeordet «estetisk og multimodalt skapende arbeid», brukte jeg alternative og synonyme søkeord som: «skape/kunst/kreativ/estetisk/multimodal/make/create/art/aesthetic/multimodal», for å få flest mulig relevante treff. I tillegg til søkene, benyttet jeg meg av «snøballmetoden» (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 27), der jeg gikk til pensumlitteratur jeg har blitt presentert for gjennom studiet knyttet til de fagområdene jeg er interessert i. Her fant jeg henvisninger til andre relevante kilder som var viktige for å danne meg et helhetlig bilde av fagfeltene, og danne meg en oversikt over studier som viste tverrfaglighet. Gjennom søkene mine fant jeg at det er få studier, mindre enn 20 treff, som kombinerer to av fagfeltene i norsk kontekst. Med engelske søkeord fikk jeg mindre enn 50 treff på studier som kombinerer «kritisk literacy» og «transspråking». En del flere treff, mellom 450 - 1200 fikk jeg med den tverrfaglige kombinasjonen «transspråking» eller «kritisk literacy» kombinert med varianter av søkeord knyttet til «estetisk og multimodalt skapende arbeid». I norsk sammenheng fant jeg ingen som kombinerer alle tre fagdomenene, og på engelsk fant jeg kun 15. Tabellen under viser en oversikt over studier og forskningsartikler som jeg fant særlig relevante og har valgt ut for min masteroppgave på bakgrunn av problemstilling, metode og funn. Jeg har begrenset meg til å presentere empiriske studier og oversiktsstudier fra 2019 og frem til i dag. Oversikten i

tabellen viser forskning som kombinerer to av fagfeltene og alle tre fagfeltene, som jeg har funnet på bakgrunn av mine søk og ved hjelp av snøballmetoden. Forkortelser i tabellen, er:

- KL = Kritisk Literacy
- TS = Transspråking
- EMSA = Estetisk, multimodalt skapende arbeid

Kombinasjoner av fagfelt			Litteratur
KL	TS		<ul style="list-style-type: none"> • «Critical Literacy and additional language learning : An Expansive View of Translanguaging for Change-Enhancing Possibilities», publisert i <i>The Handbook of critical literacies</i> (2021) Sunny Man Chu Lau, Zhongfeng Tian og Angel M. Y. Lin. • «Critical Literacy in English Language Teaching, Bi/Multilingualism, and Translanguaging», publisert i <i>The Handbook of critical literacies</i> (2021) Chris K. Chang-Bacon, Nihal Khote, Robin Schell og Graham V. Crookes.
	TS	EMSA	<ul style="list-style-type: none"> • Bokkapittel «Sanglyrikk og estetiske arbeidsmåter som innganger til transspråking», Sindre Dagsland, publisert i <i>Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærminger for mestring og myndiggjøring</i> (2022) Irmelin Kjelaas & Rikke van Ommeren (red.) • Bokkapittel «Myndiggjøring gjennom meningsskapning med digitale verktøy», Anette Brekke, publisert i <i>Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærminger for mestring og myndiggjøring</i> (2022) Irmelin Kjelaas & Rikke van Ommeren (red.)
KL		EMSA	<ul style="list-style-type: none"> • Artikkel «Fra grønnvaska markedsføring til multimodal antireklame : ungdomsskoleelevers arbeid med digital tekstsapning og kritisk redesign» (under publisering) Kirsten Linnea Kruse, Aslaug Veum, Marte Ø. Burgess • Artikkel «Art as a crical response to Social Issues» (2019) Peggy Albers, Vivian M. Vesquez, Jerome C. Harste, Hilary Janks
KL	TS	EMSA	<ul style="list-style-type: none"> • «Towards Translanguaging with Students at Public School : multimodal and transcultural aspects in meaning making» (2019) Nara Hiroko Takaki.

Tabell 1: Oversikt over studier som er relevante for mitt masterprosjekt

2.1 Kritisk literacy og transspråking

I artikkelen til Lau et al. (2021) peker forskerne blant annet på hvordan teori og metode i kritisk literacy-feltet har utvidet og utviklet seg i takt med samfunnsendringer som økende globalisering og digitalisering, noe som står i kontrast til forskning innenfor flerspråklighetsfeltet som har respondert saktere på den samme samfunnsmessige utviklingen (Lau et al., 2021, s. 382). Dette er noe paradoksalt når økt globalisering og digitalisering samtidig har ført til at flerspråklighet har utviklet seg på en mer kompleks måte enn tidligere. Den «flerspråklige vendingen» kom først rundt årtusenskiftet. Før den tid var flerspråklighetsforskning, ifølge Lau et al. (2021) mer opptatt av språk som ulike strukturelle systemer, med et fokus på skriving og lesing som ferdigheter uten tilknytning til elevers livserfaringer (2021, s. 382). Forskerne viser videre til flere empiriske studier som kombinerer transspråking og kritisk literacy i undervisning. Blant annet en studie som demonstrerer det de kaller en *kritisk transspråklig tilnærming*, der Janks (2010) didaktiske syntesemodell ble brukt som utgangspunkt for å se hvordan makt og språk er forbundet sammen (Lau et al., 2021, s. 384).

Chang-Bacon et al. (2021) presenterer en review som tar for seg hvordan kritisk literacy har blitt inkorporert i empirisk forskning med blant annet transspråking (Chang-Bacon et al., 2021, s. 43-45). Forskningsgjennomgangen viser at forholdet mellom kritisk literacy og språk kan bidra til å bedre vår forståelse av at språkopplæring og kritisk engasjement kan være gjensidig forsterkende. Samtidig peker Chang-Bacon et al. (2021, s. 45-46) på noen spenninger i forskningsfeltet der de legger frem noen anbefalinger for videre forskning. Anbefalingene handler kort sagt om å *tilføre*, *oppretholde* og *utvide* det kritiske perspektivet i språkopplæring. De trekker frem at fremtidig arbeid med kritisk literacy og språkopplæring bør fortsette å tilføre kritiske perspektiver inn i stort sett tradisjonell språkopplæring. De mener også at arbeidet med kritisk literacy må opprettholdes ved at det ikke vannes ut med tiden når i utgangspunktet radikale tilnærminger blir aksepterte. Den tredje anbefalingen er å utvide det kritiske aspektet hos elever. Når elever har lært seg å bli kritisk engasjert i tekster, kan elevene selv identifisere og avsløre spesifikke former for undertrykking (Chang-Bacon et al., 2021).

I en norsk empirisk studie, undersøkte forskerne mulighetene for å arbeide med kritisk literacy og transspråking gjennom flerspråklige sangtekster på ungdomstrinnet (Simers et al., 2023). De fant blant annet at elevene hadde mye kunnskap om språk og sangtekster, men at elevenes evne til å forholde seg kritisk til tekstenes innhold var varierende. Forskerne fant at ved å ta i bruk tekster fra elevens livsverden, kan de lettere tilegne seg verktøy for kritisk literacy, for så å ta verktøyene i bruk på andre tekster innenfor temaer de ikke kjenner så godt (Simers et al., 2023, s. 47). En *kritisk transspråklig* tilnærming som vises i de tre ovenstående artiklene, er relevant for min studie der jeg forsøker å bruke transspråkingsperspektivet som en inngang til å utvikle kritisk bevissthet hos elever.

2.2 Transspråking og estetisk, multimodalt skapende arbeid

Begge studiene jeg viser til i denne kategorien er norske empiriske undersøkelser, hentet fra boka *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (2022). Jeg valgt ut to kapitler som begge viser hvordan estetiske arbeidsmåter kan brukes sammen med transspråking. Kapittel 10 av Sindre Dagsland (2022) viser til undervisnings- og forskningsprosjektet «Lydrik(k)», der ungdomsskoleelever med et stort språklig og kulturelt repertoar jobbet med sanglyrikk, rim, og musikkproduksjon. Prosjektet viste mulighetene som ligger i en vid forståelse av transspråkingsbegrepet, ved at transspråking innebærer å uttrykke seg ved hjelp av ulike semiotiske ressurser. Studien fant hvordan transspråking er et naturlig utgangspunkt for arbeidet med estetiske uttrykk som sanglyrikk, og hvordan transspråkingsperspektivet bygger bro mellom hjemmespråk og skolespråk (Dagsland, 2022, s. 202). Videre hevder Dagsland (2022) at det å ta estetiske og multimodale valg i låtlingen, er et godt utgangspunkt for læring for elevene.

Kapittel 12 er basert på Anette Brekke (2022) sitt masterprosjekt. Studien beskriver hvordan tre deltagere i en mottaksklasse på 7. trinn tok i bruk flere språk, semiotiske ressurser og modaliteter i tekstsaking med digitale verktøy. De mest sentrale funnene viste at bruk av digitale verktøy inviterte til naturlig samhandling mellom elevene, slik at elevene ble aktive aktører i større grad enn ved annen type arbeid. De multimodale mulighetene i verktøyene skapte rammer for å være utforskende og kreative, og gjorde at elevene kunne ta i bruk eget språk som ressurs i form av å legge på stemme og utfylle det skriftlige meningsinnholdet. Dette bidro til at elevenes flerspråklighet ble en ressurs (Brekke, 2022). Ved å åpne opp for

bruk av ulike estetiske og multimodale arbeidsmåter i kombinasjon med elevenes flerspråklige kompetanse, kan det bidra til å utvikle elevenes metaspråk om tekster og utfylle meningsinnhold i egenproduserte tekster. Dette er viktige aspekter inn mot mitt masterprosjekt.

2.3 Kritisk literacy og estetisk, multimodalt skapende arbeid

Ungdomsskoleelevers multimodale skapende arbeid med kritisk redesign, digital collage og grønn markedsføring, ble undersøkt i en delstudie knyttet til et norsk forskningsprosjekt kalt CritLit-prosjektet (Kruse et al., under publisering). Delstudien undersøkte problemstillingen: *Hvordan anvender ungdomsskoleelever multimodale og estetiske uttrykksformer i arbeid med å redesigne grønnvasket reklame i et kritisk literacy perspektiv?* (Kruse et al., under publisering). Artikkelen er under fagfelleevaluering og publisering i løpet av 2024 og vil derfor bli referert til på generelt grunnlag. Primærempirien var blant annet elevtekster i form av redesigna mottekster. Mottekstene var formet som digitale collage og ble kalt antireklamer, og disse ble analysert gjennom multimodal tekstanalyse. Forskerne i studien til Kruse et al. fant at elevene fikk til å uttrykke seg kritisk med bruk av både verbale og visuelle argumenter, og konkluderer med at elevene gjennom multimodale komposisjoner snur opp ned på maktrelasjoner og inntar en tydelig kritisk og utforskende posisjon i diskusjonen om grønnvasket markedsføring (Kruse et al., under publisering).

En studie fra Canada undersøkte samspillet mellom kritisk redesign og kunst, med vekt på lærere sitt skapende arbeid (Albers et al., 2019). I workshops, jobbet de med ulike materialer som leire, demontert foreldet teknologi og papir. Studien undersøkte hvordan kritisk skapende arbeid med ulike verktøy, teknikker og materialer, har evne til å snakke med og imot ideologier. De ulike materialenes potensiale for meningsskaping og påvirkning gjennom uttrykk som tekstur, linjer, form og farge, var et hovedanliggende i studien. Dette er aktuelt for min studie der elevene jobbet med materialer i form av papir og tekstiler. Denne studien konkluderer med at kunst har kraft til å skape empati og handling hos mennesker. Studien konkluderer dessuten med at «Making is also about becoming democratic citizens who can speak with and against social issues» (Albers et al., 2019, s. 76). Metodene presentert i disse to studiene har likhetstrekk med de jeg legger til grunn i min masterstudie. Elevers skapende

arbeid med kritisk literacy gjennom redesign og med materialer er en stor del av mitt undervisningsdesign, og studiene har dermed flere likhetstrekk med min studie.

2.4 Kritisk literacy, transspråking og estetisk, multimodalt skapende arbeid

En relevant studie som kombinerer alle tre feltene er en studie fra USA (Takaki, 2019) ble fire workshops i aldersblandede grupper gjennomført. Gjennom workshops testet de ut alternative måter å nærme seg språkopplæring på. Ved å utvikle et transspråklig og multimodalt prosjekt ble det lagt vekt på det lokale lingvistiske og transkulturelle landskapet workshopene befant seg i. I studien jobbet de også multimodalt skapende, men med andre uttrykksformer enn meg, som dans og poesi. Studien forutsetter kritisk literacy som en sosial praksis, transspråking som en hverdagslig praksis som ligner en dynamisk form for meningsskaping, og der multimodalitet som en iboende interaksjon i kunnskapskonstruksjonen. Resultatet antyder at ressurser og praksiser som er transspråklige og multimodale, kan øke elevenes engasjement, kreativitet, kritiske blikk og etikk. Dette kan legges til rette i skolen ved å modifisere språkundervisning og læring om bruk av teknologi (Takaki, 2019).

2.5 Tidligere forskning oppsummert

Denne forskningsgjennomgangen vil bidra til å inspirere og perspektivere min didaktiske tenkning i denne masterstudien. To av studiene viste hvordan transspråking kan brukes sammen med estetisk og multimodalt skapende arbeid for å fremme flerspråklighet som ressurs. I tillegg viste to studier at skapende arbeid egner seg godt til å etablere kritisk bevissthet hos elever ved bruk av redesign, selv om dette relativt sett er en lite utprøvd didaktisk metode. Jeg finner at alle studiene som jobber skapende - rettet mot transspråking eller kritisk literacy - bruker helt andre uttrykksformer og modaliteter, slik som musikk, digitale collager og tegninger, enn det jeg har valgt. Studien til Albers et al. (2019) jobber med ulike kunstuttrykk som ligner på installasjoner, men rettet mot lærere. Noen av studiene er rettet mot andre fag enn morsmålsfaget, slik som andrespråkopplæring, elever i mottaksklasse eller mot lærere. Den uttrykksformen jeg har valgt i min studie i samspill med transspråkingsperspektivet, er trolig ganske unik innenfor undervisning i kritisk literacy i

norskfaget. På bakgrunn av søkene mine vil jeg tørre å påstå at transspråkingsperspektivet sammen med estetisk og multimodalt skapende arbeid, er to dimensjoner av kritisk literacy som det er forsket lite på både i internasjonal og i norsk sammenheng. Så langt jeg kan finne, viser denne forskningsgjennomgangen at det ligger et uprøvd mulighetsrom her til å gjøre noe nyskapende innenfor kritisk literacy-feltet. I så måte kan denne masterstudien fungere som et bidrag til fagfeltet.

3 Teori

Denne masteroppgavens overordnede teoretiske ståsted er plassert i forskningsfeltet kritisk literacy, som blir gjort rede for først i dette kapitlet. Deretter viser jeg til noen sentrale koblinger mellom kritisk literacy og transspråking, og hvordan dette igjen kan knyttes til sosialesemiotikken, og estetisk og multimodalt skapende arbeid. For å utarbeide et undervisningsdesign som kombinerer de nevnte fagfeltene, og for å kunne utvikle et metaspråk til å gjøre kritiske multimodale analyser av elevenes installasjoner og refleksjoner, er det nødvendig å undersøke det teoretiske spenningsforholdet og relasjonene som finnes mellom fagfeltene nærmere.

3.1 Kritisk literacy og kritisk bevissthet

Veum & Skovholt (2020, s. 14) viser til at begrepet kritisk literacy omfatter: en kompetanse, et teoretisk felt og til didaktiske metoder. Under planleggingen, gjennomføringen og etterarbeidet av undervisningsdesignet, som er selve bærebjelken i denne masteroppgaven, er alle de tre feltene relevante. Dette danner noe av det teoretiske grunnlaget for å svare på forskningsspørsmålene der *kritisk bevissthet* er et sentralt begrep. Derfor gjør jeg i dette delkapitlet rede for hvilke forståelser av kritisk literacy og kritisk bevissthet jeg legger vekt på. Deretter ser jeg kort på hvordan ulike teoretiske paradigmer og tradisjoner har utviklet kritisk literacy-feltet slik det blir definert og praktisert i dag. Den didaktiske metoden «redesign og mottekst» (Veum & Skovholt, 2020, s. 99-114; Janks, 2010, s. 183), blir gjennomgått ytterligere fordi undervisningsopplegget i masteroppgaven blant annet baserer seg på denne.

Kritisk literacy springer ut av literacy-begrepet som tidligere handlet om kognitive skrive- og leseferdigheter (Veum & Skovholt, 2020, s. 12). I dag blir literacy koblet til det å kunne identifisere, forstå, tolke, skape og kommunisere i et samfunn som blir stadig mer digitalisert og tekstbasert, og der vi alle har stadig bedre tilgang til stadig større mengder informasjon (Blikstad-Balas, 2023, s. 17-18; Veum & Skovholt, 2020, s. 13). På denne måten viser literacy-begrepet til en sosial tilnærming der tekster alltid er bundet til en sosial kontekst, og er en «forutsetning for reell demokratisk deltagelse» (Blikstad-Balas, 2023, s. 18). Literacy-feltet er komplekst og jeg finner at det har mange underkategorier med tilnærminger til ulike

fagfelt, blant annet kritisk literacy som jeg vektlegger. Kritisk literacy som kompetanse innebærer at man har innsikt i hvordan språk og tekster konstruerer virkelighetsbilder (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Denne kompetansen må øves på gjentatte ganger for elever slik at de tar med seg den viktige kompetansen ut i livet etter endt skolegang. Kritisk literacy som kompetanse handler også om at man stiller seg spørsmålet: «er det viktige tekster jeg *ikke* har tilgang til» (Blikstad-Balas, 2023)? Her har skolen et spesielt ansvar for å undervise elever om sjangre og tilgang til tekster for at alle elever skal oppleve at de reelt har en stemme i demokratiske prosesser også etter endt skolegang.

Det didaktiske hovedmålet for elevene med undervisningsopplegget i denne masteroppgaven, som blir presentert mer inngående i metodekapittelet, er å fremme det jeg har valgt å kalle *kritisk bevissthet* hos elevene. Men hva er egentlig forskjellen mellom *kritisk literacy* og *kritisk bevissthet*? Først og fremst er det sentralt å påpeke at innenfor kritisk teori, viser ikke begrepet *kritisk* til en negativ praksis. Ifølge Grue i boka *Teori i praksis* (2015), viser *kritisk* heller til en «detaljert og grundig vurdering og analyse av noe» (2015, s. 40). Kritisk literacy-teori bygger på tradisjoner fra den kritiske pedagogikken der pedagogen Pablo Freire (1921 - 1997) er et sentralt navn. Han oppfattet kritisk literacy som et mål for frigjøring (Janks, 2014, s. 6), og var opptatt av å gi marginaliserte grupper i samfunnet en stemme ved å utføre handlinger gjennom språket, og på denne måten endre sin sosiale situasjon (Janks, 2014; Veum & Skovholt, 2020, s. 18). Som et bidrag til en metode for å arbeide kritisk med tekster, da hovedsakelig verbalspråk og skrift, ble den kritiske diskursanalysen utviklet på 1980-tallet. Norman Fairclough er særlig kjent for sitt bidrag i denne retningen der man ser på språkbruk og tekster som sosiale praksiser som både reflekterer og produserer ideologier i samfunnet (Veum & Skovholt, 2020, s. 18-19). Utover på 90-tallet utviklet termen *multimodalitet* seg, som en videreutvikling fra det lingvistiske og sosialsemiotikken, for å understreke at mening skapes i tekster ikke bare gjennom verbalspråk, men også gjennom det visuelle og andre uttrykksmåter (Ledin & Machin, 2018, s. 24). Teorier om sosialsemiotikk og multimodalitet kommer jeg tilbake til i kapittel 3.3. Fairclough understreker at lærere og elever i skolen har behov for det han kaller *Critical Language Awareness (CLA)*, her oversatt til *kritisk bevissthet*, som kan opparbeides gjennom kritisk multimodal analyse (Ledin & Machin, 2018, s. 27 ; Veum & Skovholt, 2020, s. 19). Sterkt inspirert av den kritiske diskursanalysen, har Hilary Janks bygget videre på denne metoden og bakt det inn i sine egne didaktiske modeller for å jobbe kritisk med tekster. Janks sier dette om kritisk bevissthet:

Critical Language Awareness emphasizes the fact that texts are constructed. Anything that has been constructed can be de-constructed. This unmaking or unpicking of the text increases our awareness of the choices that the writer or speaker has made (Janks, 1993, sitert i Janks 2010, s. 23).

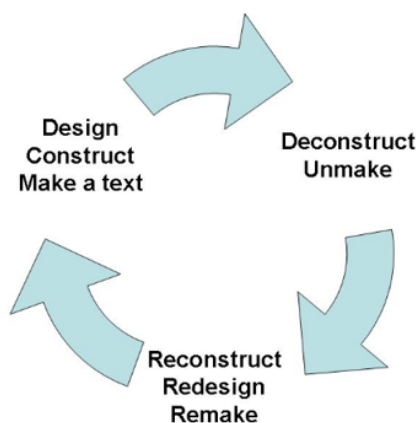
Med en kritisk bevissthet er man opptatt av at alle tekster er konstruerte av noen. Videre mener Janks (2010; 2014) at man ved å plukke fra hverandre tekster, tydeligere kan se hvilke valg tekstskaperen har tatt. Når man skal lete etter de underliggende vedtatte sannhetene i en tekst, må man nærlese teksten og se på de språklige og semiotiske valgene som er tatt for å fremstille virkeligheten (Veum & Skovholt, 2020, s. 15). Janks (2010) benytter uttrykkene *med-* og *mot-*lesing. Å lese *med* teksten innebærer å analysere og avkode tekst og vurdere tekst i kontekst. Å lese *mot* teksten handler om at leseren gjennom å undersøke teksten, forstår at en tekst alltid fremstiller en versjon av virkeligheten (2010, s. 22). Både *med-* og *mot-*lesing er viktig for å utvikle kritisk bevissthet hos elever. Det er glidende overganger mellom begrepene kritisk literacy og kritisk bevissthet. Jeg velger å benytte begrepet *kritisk literacy* når jeg behandler teori og didaktiske metoder for å legge til rette for å fremme det jeg har valgt å kalle *kritisk bevissthet* hos elevene.

3.1.1 Kritisk literacy i undervisning

Før jeg beveger meg inn på redesign som didaktisk metode innenfor kritisk literacy, presenterer jeg i dette avsnittet Janks (2010, s. 22-26) sin overordna syntesemodell for arbeid med kritisk literacy. Modellen viser fire elementer knyttet til språk og makt som kan ses på hver for seg, men som også er i et gjensidig avhengighetsforhold. De fire elementene er: *makt*, *tilgang*, *mangfold* og *design/redesign*. Maktelementet handler om at leseren lettere kan se hvordan en tekst er bygd opp ved å nærlese teksten. Slik avsløres det, hvordan makt opprettholdes og reproduseres gjennom bruk av språk, tegn og diskurser. Elementet om tilgang handler om at lærere må la elever få arbeide med et spenn av ulike tekster slik at alle, uavhengig av sosioøkonomisk bakgrunn, skal ha tilgang til de samme sjangrene, språk og tekster. Det tredje elementet, mangfold, handler om å la elever bli bevisst hvordan ulike identiteter og relasjoner fremstilles i tekster gjennom språket. Ved å la elevene jobbe med multiple tekster om samme tema, i denne studiens tilfelle; melk og D-vitamin, kan elevene oppdage at ingen tekster er «sanne», men snarer er et uttrykk for tekstskaperens perspektiv og

dermed representerer en versjon av virkeligheten (Veum & Skovholt, 2020, s. 115). Videre påstår Janks (2010) at å møte et mangfold av identiteter gjennom tekster, er et viktig grep for å bygge opp toleranse og respekt ovenfor mennesker som er annerledes enn seg selv. Design/redesign er det siste elementet, og viser til praktiske ferdigheter i arbeidet med å oppdage, utfordre og endre etablerte diskurser (Janks, 2010, s. 22-26). Der elever dekonstruerer tekst gjennom analyse, og bruker funnene fra analysen til å rekonstruere teksten for å endre opprinnelige fremstillinger, kaller Janks (2010) for «productive power» (2010, s. 181-183). Dette krever både analytiske ferdigheter og evner til å reprodusere tekst, for eksempel ved å konstruere multimodale tekster slik elevene skal gjøre i min undersøkelse.

Janks (2010) argumenterer for at kritisk tilnærming til tekst ikke bare handler om lesing og analyse av tekster, men at elevene selv skal få en økt kritisk bevissthet gjennom design (tekstskaping) og redesign (omarbeiding) av tekst (Veum & Skovholt, 2020, s. 23; Janks, 2010, s. 183). Dette peker tilbake til Freire sin agenda om å utføre handlinger gjennom språket. Janks (2014) understreker at hvis kritisk literacy bare skulle oppnå kritisk bevissthet uten å utvikle menneskers mulighet til å handle i møte med diskriminering eller urettferdighet – ville det ført til fortvilelse (2014, s. 145). Med dette masterprosjektet ønsker jeg å gjøre elevene til mer enn kritiske mottakere av tekst. Jeg vektlegger elevene som aktører i form av tekstskapere. Å la elevene redesigne, er en kreativ didaktisk strategi for å utvikle kritisk



Figur 1: Janks' redesignsirkel
(Janks, 2010, s. 183)

literacy. Ved å redesigne en tekst gjennom å lage mottekster, må elevene først analysere en tekst, jamfør *maktelementet*, for så å identifisere et problem i teksten, og av dette lage egne alternative versjoner, jamfør *design/redesign-elementet* (Janks, 2010, s. 181-183). Figur 1 viser hvordan redesignprosessen er syklisk. På denne måten blir elevenes redesignede tekster gjenstand for en ny dekonstruksjon, fordi disse tekstene igjen innehar andre verdier og interesser som bør undersøkes (Janks, 2010, s. 183).

Jeg velger å bruke begrepet *mottekst* for elevenes redesignede installasjoner, fordi elevene lager noe i en annen uttrykksform enn den kommersielle teksten som er utgangspunktet for

det skapende arbeidet. Janks (2010) mener at det er nødvendig med metoder som jobber for å opprettholde elevenes egne språk, samtidig som det fremmer og verdsetter flerspråklighet (Janks, 2010, s. 143). I tillegg til redesignmodellen til Janks (2010), lar jeg meg inspirere av Veum & Skovholt (2020) sitt undervisningsopplegg, «Redesign og mottekst» (2020, s. 99-114) og til dels undervisningsopplegget «Å lese eit mangfald av tekster» (2020, s. 114-128).

I forlengelse av at kritisk literacy i stor grad handler om å avdekke og utfordre de implisitte virkelighetsbildene slik de blir presentert i tekster (Veum & Skovholt, 2020, s. 14), står skolen ovenfor en utfordring. En forutsetning for kritisk literacy, er nettopp at tekstmottakeren forstår hva teksten eller avsenderen forsøker å formidle. Flere studier har vist at de ulike sosiale språkene tilegnet fra hjemmemiljøet, altså primærdiskursen, gir barn helt ulike utgangspunkt i møte med skolens sosiale språk, som da er sekundærdiskursen. Doktoravhandlingen til Sylvi Penne (2006) fant blant annet at «elever som kjenner seg igjen i tekstkulturen de møter på skolen, forholder seg til skolens tekster med et større engasjement og en annen forståelse enn de elevene som ikke kjenner seg igjen i skolens diskurs» (Blikstad-Balas, 2023, s. 52). En konsekvens er at de elevene som ikke kjenner seg igjen i skolens diskurs blir tapere i undervisningssammenheng, men også i demokratiske prosesser etter endt skolegang. I likhet med Janks (2010) legger Penne (2006) vekt på at skolen har et særlig ansvar for å bringe alle elever inn i sekundærdiskursene (Blikstad-Balas, 2023, s. 55; Penne, 2006). Sammenlignet med andre land, har Norge ingen tydelige klasseskiller. Likevel peker nettopp Pennes (2006) studie på at selv om Norge har et godt utviklet demokrati bør man ikke ta det for gitt, men jobbe aktivt for å verne og utvikle det. Ann-Magritt Hauge sier i sin bok *Den felleskulturelle skolen* (2007) at «alles synspunkter, verdier, bakgrunner og ferdigheter kommer felleskapet til gode i den felleskulturelle skolen» (Hauge, 2007). Hauge hevder videre at «kritisk vurdering av informasjon og kritisk lesing av ulike typer litteratur, inngår som en naturlig antirasistisk aktivitet» (2007, s. 110). For å forsøke å fremme og verdsette elevenes kulturelle og språklige mangfold, har jeg valgt en transspråklig tilnærming til mitt redesign-prosjekt.

3.2 Transspråkingsperspektivet

For å forstå det transspråklige perspektivet, er det hensiktsmessig å vise noen lange linjer for hvordan forståelsen av begrepet *språk* har endret seg fra 1900-tallet og frem til i dag. Selv om de fleste av oss snakker, hører, leser og skriver på det vi oppfatter som forskjellige språk, er

det uenighet innenfor språkvitenskapen om hva man legger i selve begrepet språk. Tradisjonelt sett har språk gjerne vært knyttet til en nasjon med et geografisk avgrenset område, og på denne måten blitt ansett som nasjonalspråk. Der man tidligere forsto språk som noe mer statisk og uforanderlig, er det i dag ingen tvil om at språk er dynamiske og i stadig endring. Dette er betegnet som den «flerspråklige vendingen» slik flere forskere viser til (Lau et al., 2021, s. 182; Svendsen, 2021). En tidligere mer strukturalistisk forståelse av språk kom med lingvisten Ferdinand de Saussure (1857-1913) da han definerte språk som et system av tegn med en forbindelse mellom lydbilde og begrep, der mening skapes gjennom vilkårlige konvensjoner i hvert enkelt språk (Svennevig, 2020, s. 45). Utviklingen av diskusjonen om hva språk er, førte etter hvert til en kritikk av Saussures språkforståelse, der blant annet Mikhail Bakhtin (1895-1975) argumenterte for at språk uløselig er bundet til den konteksten det eksisterer i (García & Wei, 2019, s. 25). Lingvisten M. A. K. Halliday (1999) argumenterte for å se språk i et sosiosemiotisk perspektiv, som jeg viser til i delkapittel 3.3. Med denne debatten som bakteppe, oppsto begrepet *språking*. Språket kan ikke bare ses på som et system av strukturer som er uavhengig av menneskers samhandling med hverandre. Begrepet språking beskriver den «kontinuerlige prosessen der vi selv og språkpraksisen vår blir til samtidig, etter hvert som vi samhandler med verden og skaper mening» (García & Wei, 2019, s. 25). I et slikt perspektiv ser man på språk som sosialt betinget, som både former og formes av konteksten. Sociolingvisten Pennycook (2021) ser på språk som en aktivitet vi gjør, heller enn et system vi bruker i boka si *Critical applied linguistics*. García & Wei (2019) argumenterer imidlertid for at et annet begrep enn språking trengs for å henvise til dagens komplekse flerspråklige situasjon, nemlig *transspråking*.

Med begrepet transspråking hevder García & Wei (2019, s. 35) å kunne tilby en mer helhetlig ramme for å forstå språk, flerspråklighet og opplæring av flerspråklige elever. Det er flere forskere som definerer hva transspråking er. Jeg vektlegger García & Wei (2019) sin forståelse av transspråking i boka *Transspråking : Språk, flerspråklighet og opplæring*, fordi den er tettere knyttet til den norske skolekonteksten via oversettelsen av flerspråklighetsforsker Joke Dewilde ved UiO. «Transspråking dreier seg om språking mellom systemer som har vært beskrevet som atskilte, og ut over disse systemene» (García & Wei, 2019, s. 58). Hva som menes med «ut over disse systemene» skal jeg her forklare nærmere. Transspråking handler om å bruke alle sine språklige og semiotiske ressurser til å skape mening, uten å la seg begrense av en tanke om at man bare skal bruke ett språk av

gangen (García & Wei, 2019). Videre bruker García & Wei (2019) ikke bare begrepet transspråking for å peke på talerens veksling mellom språk, slik som begrepet kodeveksling går ut på, men de henviser også til «talerens konstruksjon og bruk av originale og komplekse gjensidig relaterte diskursive praksiser [...] som utgjør hele talerens språklige repertoar» (2019, s. 38). Dette sammenfaller med andre ord dårlig med en tradisjonell strukturalistisk definisjon av språk slik det ble presentert over. Et transspråklig perspektiv ser på språk i vid forstand, og er mer opptatt av det kommunikative aspektet ved språk. Flerspråklige individer i et transspråkingsperspektiv har *ett språkrepertoar*, og herfra velger de trekk strategisk for å kommunisere effektivt. Transspråking tar dermed utgangspunkt i at språkpraksisene til flerspråklige er normalen, ikke språket til enspråklige, slik det beskrives i tradisjonell lingvistisk teori (García & Wei, 2019, s. 39). Selv om begrepet transspråking er relativt nytt innenfor flerspråklighetsfeltet, er det likevel et fenomen som mange kjenner til. Takaki (2019) viser et transspråklig eksempel i sin studie; «Teacherzhinha, passo drink water?» som går utover en blanding av to språk og baner vei mot flere dimensjoner, slik som originalitet, identitet, følelser, strategi og innovasjon (2019, s. 169). På grunn av masteroppgavens omfang velger jeg å ikke gå dypere inn i teori om transspråking, men heller rette blikket mot transspråkingspedagogikk.

3.2.1 Transspråking i undervisning

Didaktiske tilnærminger for å tilrettelegge og oppmuntre elever til å transspråke i læringsarbeidet, ble en inspirasjonskilde i planleggingsarbeidet med undervisningsdesignet. Teori om transspråking tar et oppgjør med tankegangen om å hovedsakelig bruke norsk i læringsarbeid og i morsmålsfag, og tilbyr metoder for å bruke elevens flerspråklighet som en ressurs. Et nødvendig premiss for å få til dette, er å skape et *transspråkingsrom* (García & Wei, 2019, s. 40-41). Tenker vi oss dette rommet i opplæringsammenheng, vil elever her kunne bruke sine hjemmespråk inn i skolen på en måte som føles trygg. Transspråking i opplæringsammenheng er:

«En prosess som elever og lærere bruker for å delta i kompleks diskursiv praksis som omfatter *alle* språkpraksisene til elevene, for å utvikle nye språkpraksiser og opprettholde gamle, for å viderebringe kunnskaper og for å gi stemme til nye

sosiolitiske realiteter ved å stille spørsmål ved manglende språklig likeverd» (García og Kano, 2014, s. 261, sitert i García & Wei, 2019, s. 81).

Sitatet over viser hvordan transspråking i undervisning har en klar parallell til likhetsprinsippet som står sentralt i teori om kritisk literacy. Rix Berthelin (2022) peker på at transspråking kan sette tanken fri og brukes som et stilistisk grep i tekster. Dette viste også Dagsland (2022) i «Lydrik(k)»-prosjektet der det transspråklige fikk en estetisk form i elevens arbeid med sanglyrikk ved at de måtte ta multimodale valg i prosessen med å skape selv. Prosjektet viste hvordan slike arbeidsmåter åpner opp for metaspråklige samtaler og analytisk arbeid sammen med elevene (2022). Som en del av skriveprosjektet «Drømmer og virkelighet», skrev 17- og 18 år gamle elever, som gikk grunnskole for voksne, identitetstekster. Altså «personlige, kreative tekster der de brukte hele sitt semiotiske repertoar i kommunikasjon og meningsskapning» (Evensen, 2022, s. 209-210). Evensen (2022) argumenterer for at man som lærer gjennom å vise en ekte interesse for elevens språkkompetanse, bakgrunn og drømmer, kan bidra til å gjøre elevene gode (2022). Prosjektet resulterte blant annet i en diktsamling, rap, musikkvideo og en forestilling (Evensen, 2022, s. 219). Slik jeg ser det viser disse eksemplene at det er en iboende lekenhet og kreativitet i transspråking. Det viser også noe av bredden og mulighetene innenfor transspråkingspedagogikken.

Som lærer bør man være bevisst elevens frykt for uvante praksiser. I denne masterstudien gjelder dette særlig det uvante med å transspråke, men også det uvante med å bruke kreative og skapende metoder, som begge i mindre grad benyttes innenfor norskfaget. «Elevens redsel for å ta i bruk førstespråket i skrift i skolen var noe Tonne et al., fant i sin studie» (Tonne et al., sitert i Svendsen, 2020, s. 197). Svendsen (2020) påpeker at transspråkingspedagogikk forutsetter at læreren setter av god tid for å vise elevene at det er aksept for å ta i bruk andre språk (2020, s. 197). Både Janks (2014), García & Wei (2019) og Svendsen (2020) er tydelige på at et første steg mot å bruke flerspråklighet i en klasse som ressurs, bør være å kartlegge klassens språklige mangfold. Dette kan gjøres ved å tegne språkportrett (Busch, 2018; Svendsen, 2021, s. 199) eller ved at elevene plasserer språk og måter å prate på innenfor tre sirkler der morsmål plasseres i midten og andre språk i grader utover. Metoden med språksirkler ble introdusert til meg av Anja Bakken som har en doktorgrad i engelskdidaktikk. Kartleggingen kan danne en ramme for samtaler rundt klassens språklige og kulturelle

mangfold og språkholdninger og være starten på å etablere et transspråkingsrom. Ved å la elevene bruke alle sine språklige ressurser, anerkjenner læreren at elevene har en kompetanse læreren ikke har.

3.2.2 Kritisk transspråking i undervisning

Lau et al. (2021) peker blant annet på hvordan Janks sin syntesemodell for kritisk literacy gir gjenklang i kjerneprinsipper i teorier om transspråking. Ikke bare fordi modellen samler kritisk og kulturell språklig bevissthet, men også har en flerspråklig tilnærming til kritisk læring (2021, s. 382). Dette er en aktuell kopling for å bruke transspråking som en inngang til å utvikle kritisk bevissthet. Som vist i det forestående er både Janks (2010; 2014) og García & Wei (2019) opptatt av at elevene selv skal være aktører. Gjennom redesign må elevene handle, og gjennom transspråking er elevene selv eksperter på sine språklige og kulturelle ressurser, slik flere av studiene i forskningsgjennomgangen i kapittel 2 også viste. En intensjon jeg har med undervisningsopplegget er at elevene får utfordret hvordan de redesignede installasjonene endrer meningspotensiale og får en kritisk brodd gjennom å bruke sitt språklige og kulturelle repertoar synlig i form av modaliteten verbalspråk som plasseres på selve installasjonen. Dette vender jeg tilbake til i metodekapittelet.

Som med all ny utvikling innenfor et fagfelt, er det viktig å undersøke potensielle fallgruver når nye teorier dukker opp. Dagens anerkjennelse av at flerspråklighet er normen når det kommer til tilegnelse, læring og bruk av språk er viktig, men man må være oppmerksom på at en «flerspråklig vending» i seg selv ikke fordrer en kritisk orientering, mener Pennycook (2021). Videre sier Pennycook (2021) dette om det kritiske aspektet i den flerspråklige vendingen; «Without a broader social agenda around the political economy of multilingualism, a multilingual turn does not carry enough critical weight in itself» (2021, s. 17). I samme henseende trenger den relaterte «transspråklige vendingen» også å veies opp mot sin kritiske orientering. Dette er et vesentlig moment å diskutere i lys av denne masteroppgavens problemstilling som blant annet undersøker hvordan man kan fremme kritisk bevissthet hos elever gjennom et transspråkingsperspektiv. Pennycook (2021) mener at spørsmålet teorien om transspråking reiser om at språk i det hele tatt skal ses som adskilte enheter, trenger en nærmere forklaring. På den ene siden finnes det transspråklige studier som fokuserer på å mikse, tradisjonelt sett, separate språk. På den andre siden finnes studier som

fokuserer mer på utvidelsen av semiotiske domener (Pennycook, 2021, s. 18). Jasper (sitert i Pennycook, 2021, s. 18) sier at påstanden om det frigjørende potensialet i transspråking kan være feilplassert. Jaspers poeng er at idéen om at sosial endring kan skje gjennom å endre hvordan vi bruker og lærer språk, kan gå glipp av poenget om at krefter som handler om sosiale ulikheter strekker seg langt ut over dette. Samtidig finner jeg at García & Wei (2019) påpeker at transspråking, slik de forstår det, «dreier seg om språking mellom systemer som har vært beskrevet atskilt, og ut over disse systemene». Videre spesifiserer García & Wei (2019) at:

Transspråking er språking som innebærer sosiale og subjektive politiske transformasjoner, som gjør motstand mot maktubalansen som skapes av språk og andre meningsbærende koder som er forbundet med den ene eller den andre nasjonalistiske ideologien (García & Wei, 2019, s. 18).

På denne måten understreker García & Wei (2019) hvordan teori om transspråking bør forstås som en del av et større prosjekt som utfordrer de moderne verdenssystemene (2019, s. 18). Samtidig understreker forskerne utfordringene knyttet til å ta i bruk transspråking innenfor utdanningssystemer som er underlagt nasjonalstater, samt hvor vanskelig det er å snakke om transspråking innenfor en skolesammenheng og språkfagene, spesielt med tanke på vurderingssituasjoner (García & Wei, 2019, s. 59 og 144). Følgelig er dette viktige synspunkter å være klar over i forhold til masterens andre ledd i problemstillingen som tar for seg hvilke didaktiske implikasjoner som finnes i tilrettelegging for å fremme kritisk bevissthet gjennom bruk av estetiske og multimodale arbeidsmåter i et transspråkingsperspektiv.

Til nå har jeg vist hvordan teori om kritisk literacy og transspråking sammenfaller på mange områder. Likevel kan det oppleves noe paradoksalt å innta et transspråklig perspektiv i klasserommet der man tenker seg at flerspråklige elever har *ett språkrepertoar*, fordi normen i morsmålsopplæring er å opprettholde strenge retningslinjer for å skille språk i undervisningen fordi vurderingsmekanismer faktisk krever det. Det er uten tvil en tradisjon og forventning om å skille språk i den norske skolen. Det er her interessant at Janks (2010) fastslår at for å forstå hvordan språk og makt henger sammen og hvordan mekanismer bidrar til å reproducere dominans i samfunnet, trenger elever tilgang til de dominerende språkene, til lese- og skriveferdigheter og om sjangre (2010). Transspråkingsperspektivet som oppmuntrer til å

bruke hele sitt språklig og semiotiske repertoar står her i en motsats til Janks (2010) sine tanker om språk og makt. García & Wei (2019) svarer på kritikken ved å si seg enige i at det også må skapes rom der visse monospråklige praksiser forventes (2019, s. 89). På den andre siden er Janks (2010) også opptatt av å fremme og verdsette elevenes flerspråklighet. En mulig løsning for å til begge deler slik jeg ser det, er at klasserommet er et dynamisk sted der det ene ikke nødvendigvis trenger å utelukke det andre.

For å summere opp finner jeg likhetstrekk i teori om kritisk literacy og transspråking som begge er opptatt av det kommunikative aspektet ved språk. Flere studier viser at feltene lar seg kombinere, for eksempel gjennom begrepet *kritisk transspråking*. Slik jeg forstår det, er det et potensiale til å bruke en klasses språklige og kulturelle mangfold aktivt i Janks' overordna syntesemodell (Janks, 2010, s. 22-26) om språk og makt. I likhet med Albers et al. (2019) og Kruse et al. (under publisering) har jeg i tillegg valgt en kreativ retning for elevene gjennom bruk av redesign (Janks, 2010, s. 183; Veum & Skovholt, 2020, s. 99-114), der elevene selv skaper multimodale tekster i form av installasjoner.

3.3 Sosiosemiotikk og multimodalitet

For å danne meg et metaspråk som kan anvendes i analysene av installasjonene, gjør jeg i dette kapittelet rede for noen utvalgte sosiosemiotiske og multimodale teorier, samt teorier som er knyttet til estetisk skapende prosesser. Semiotikk er kjent som teori om tegnet. Ifølge lingvisten Michael Halliday (1999) som er et sentralt navn innen det sosiosemiotiske feltet, er man i et sosiosemiotisk perspektiv mer opptatt av hvordan mennesker bruker meningsskapende ressurser i kommunikasjon (Halliday, 1999, s. 67). Kress og van Leeuwen bygger videre på Hallidays teorier, og er sterke bidragsytere innenfor det multimodale feltet. Van Leeuwen (2005) definerer semiotiske ressurser som handlinger, materialer og artefakter man bruker for å kommunisere og som har et meningspotensial (2005, s. 3 og 285). Det er verdifullt å studere meningsskaping sammen med konteksten fordi dette er sosialt betinget. Halliday (1999) presenterer to grunnleggende kontekster for å forstå en tekst: *Kulturkonteksten* og *situasjonskonteksten*. Kulturkonteksten beskriver den kulturelle rammen, og det sosiale miljøet der en tekst blir skapt og mottatt (Veum & Skovholt, 2020, s. 20; Halliday, 1999, s. 70-71). Situasjonskonteksten deles ytterligere inn i dimensjonene: *felt*, *relasjon* og *mediering*. Felt viser hva slags sosial handling som skjer i situasjonen, og hva

som er temaet i teksten. Relasjon viser til forholdet mellom tekstskaper og mottakeren. Mediering refererer til hva slags rolle språket og mediet der teksten formidles, spiller i den aktuelle kommunikasjonssituasjonen (Veum & Skovholt, 2020, s. 20; Halliday, 1999, s. 76-77). For prosjektet jeg presenterer, vil elevenes skapende arbeid være preget av oppdraget de blir gitt av meg som lærer i en skolesetting. Jeg er opptatt av hvordan både verbalspråk, ulike materialer og det visuelle i elevtekstene formidler et meningspotensial på ulike måter, men også hvordan det opptrer sammen. Hallidays teoretiske rammeverk som er mer rettet mot verbalspråk, er ikke tilstrekkelig for å belyse hvordan elevenes kritiske bevissthet i et transspråkingsperspektiv kommer frem i elevenes installasjoner. Jeg benytter i tillegg til Hallidays teorier, noen utvalgte teorier om materielle og visuelle modaliteter, som jeg analyserer i et denotativ og konnotativ meningsnivå (van Leeuwen, 2005, s. 37). *Det denotative meningsnivået*, viser i verbalspråk til hva et ord betyr. «Ordet mor betyr en kvinne som har barn» (Veum & Skovholt, 2020, s. 53). I et bilde, som har overføringsverdi til de visuelle uttrykkene i elevenes installasjoner, refererer det denotative nivået kort sagt til de konkrete innholdsmomentene i bildet (Ledin & Machin, 2020, s. 39; van Leeuwen, 2005, s. 37). *Det konnotative meningsnivået* viser til en tilleggsbetydning som er kulturelt betinget. For eksempel konnoterer ordet mor «til gode, uselviske og omsorgsfulle mennesker» (Veum & Skovholt, 2020, s. 53). Videre understreker van Leeuwen (2005) at det konnotative meningsnivået ikke er individuelt, men gir mening innenfor en bestemt kultur (2005, s. 37). Med *multimodale tekster*, menes tekster som skaper mening gjennom flere modaliteter, som betyr uttrykksmåter (Kress & van Leeuwen, 2021; Ledin & Machin, 2018). En modalitet er en sosialt skapt og kulturelt betinget semiotisk ressurs som skaper mening (Kress, 2010, s. 79). Det vil si at tekst i tillegg til verbaltekst kan inneholde modaliteter som bilder, materielle uttrykk, farger og form for eksempel. Thorsnes og Veum (2013) fant at det å bruke begreper hentet fra sosialemiotikken kan fungere bevisstgjørende og gi et metaspråk underveis i multimodale skapende prosesser, noe som kan bedre mulighetene for kritisk tenkning, refleksjon og kommunikasjon mellom forsker, lærer og elever (2013, s. 19).

3.3.1 Transspråking og kritisk bevissthet i multimodalt skapende arbeid

Teori om sosialemiotikk og multimodalitet sammenfaller med Garcia & Wei (2019) sin forståelse av begrepet transspråking der «språkbrukeren bruker hele sitt språklige og semiotiske repertoar til å skape mening» (García & Wei, 2019, s. 83). Vellykket flerspråklig

samhandling har alltid fått hjelp fra multimodale uttrykksmåter. Alt fra gester, objekter, visuelle signaler, lyder og andre kommunikasjonsformer enn ord (García & Wei, 2019, s. 44). Flerspråklig samhandling, slik jeg forstår det, er noe de aller fleste mennesker på ett eller annet nivå er vant med. Vektleggingen av det semiotiske innenfor transspråkingsbegrepet gjør det mulig å undersøke kommunikasjonens multimodale natur. Videre trekker García & Wei (2019) frem at:

Ved å bruke flere sett med språklige eller andre modale ressurser for kreativt å fremstille tospråklige tekster i sammenhenger der det ble oppmuntret til flerspråklig kommunikasjon, hevder Kenner at barn kunne uttrykke sin oppfatning av hvordan det er å leve i flere sosiale og kulturelle verdener. (García & Wei, 2019, s. 83)

Sitatet over har betydning for min undersøkelse der elevene får en bestilling av meg om å bruke flerspråklig verbaltekst som en synlig modalitet på sine installasjoner, som jeg forstår som en kritisk transspråklig tilnærming. I likhet med forskerne i redesign-studien til Kruse et al., (under publisering) som konkluderte med at elevene gjennom multimodale komposisjoner snudde opp ned på maktrelasjoner og inntok en tydelig kritisk og utforskende posisjon i diskusjonen om grønnvasket markedsføring, er min intensjon å legge til rette for at elevene selv skal oppdage hvordan en kritisk transspråklig tilnærming gjennom multimodal tekstskaping uttrykker en kritisk bevissthet i diskusjonen om produksjon og salg av melk.

I denne masterstudien er elevenes mottekster *installasjoner*, og jeg bruker begrepene om hverandre. Jeg velger å ikke bruke begrepet *kunst* eller *skulptur* for mottekstene, slik Albers et al. (2019) gjør, fordi jeg i møte med elevene og læreren vurderer det til at disse begrepene er for abstrakte. Et kjennetegn ved installasjoner er at de består av objekter som i seg selv ikke er kunstverk (Thorsnes & Veum, 2018, s. 82), noe som kohererer til mitt prosjekt. Thorsnes & Veum (2018) påpeker at «Det som gjør installasjonen til kunst, er organiseringen og komposisjonen av objektene» (2018, s. 82). I den sammenheng er *design* et viktig begrep. Design vil alltid være basert på valg. Kress (2010) sier at vi alltid tar valg basert på modalitetenes affordans, altså hvilke potensiale som ligger i en modalitet for å kommunisere et meningsinnhold (Kress, s. 273). Her er det viktig å ta i betraktning at både jeg som skal analysere installasjonene og elevene som tekstskapere, er så påvirket av kulturelle konvensjoner at vi tar designvalg både bevisst og ubevisst (Janks, 2014, s. 35). New London

Group, som Kress og van Leeuwen var en del av, skisserte hvordan meningsskapning og læring skjer gjennom en form for design. De vektlegger det kreative elementet som gjør læring til en nyskapende prosess, som både er individuelt og kulturelt forankret (Kress, 2010, s. 6; Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 17). Selv om læringsbegrepet stammer fra den pedagogiske tradisjonen og ikke er en del av det semiotiske feltet, argumenterer Kress (2010) for at teori om læring ikke kan finnes uten teori om mening (2010, s. 178-179). Sagt med andre ord; læring skjer gjennom den meningskapende prosessen. I møte med elevene er hensikten min å anvende designbegrepet for å bevisstgjøre deres valg av modaliteter og samspill, og på denne måten koble det til meningskapning og læring. Ingold (2013) er også en talsmann for at det å skape i seg selv gir kunnskap. For han handler det å skape om en tilstand av oppdagelser i et dynamisk forhold mellom og sammen med den som skaper, materialene og prosessen. Skapelsesprosessen begynner med en idé i samspill med materialene som er tilgjengelige for å oppnå sin intenderte form (Ingold, 2013, s. 20-22). I denne masterstudien er jeg opptatt av hvordan en kritisk transspråklig tilnærming i samspill med en multimodal skapende prosess oppleves for elevene gjennom at jeg analyserer de ferdige installasjonene.

3.3.2 Multimodalt metaspråk om: verbalspråk, materialitet, form og farge

Jeg har valgt ut de semiotiske ressursene; verbalspråk, farge, form, bevegelse, materialitet og tekstur. Kress og van Leeuwen (2021) påpeker at materialer er meningsbærende i seg selv (2021, s. 236), noe som gjør det mulig for meg å tolke frem materialenes meningspotensial i samspill med andre meningsbærende ressurser i installasjonen. Det er naturlig at jeg som forsker analyserer frem flere betydningslag enn det elevene selv uttrykker med egne ord. Det er også viktig å understreke at tolkning alltid er avhengig av den konkrete og kulturelle konteksten materialet inngår i. Måten mennesker blir *kategorisert* eller omtalt på gjennom verbalspråket, kan ha en ideologisk effekt uten at vi som lesere er klar over det (Machin & Mayr, 2012, s. 79). Machin & Meyr (2012) baserer sin bok, *How to do critical discourse analyses*, på teori fra den kritiske diskursanalysen. Innenfor CDA som jeg i dette avsnittet henter analysebegreper fra, presentert i Veum & Skovholt (2020, s. 50-64) og Machin & Mayer (2012, s. 79-85), blir det å fremstille mennesker i tekster omtalt som «representasjon av sosiale aktører». Ord vi bruker for å omtale mennesker eller et fenomen, kan ha positive eller negative konnotasjoner, altså *verdiladning*, og på denne måten uttrykke en bestemt holdning til det/de som blir omtalt. «Den gjerrige kompisen» eller «et imponerende fartøy» er

eksempler på negativt og positivt ladde ordvalg. For å undersøke hvordan mennesker blir framstilt er det også nyttig å se om mennesker blir omtalt som gruppe eller individ, og videre vurdere grunnen til valget som er gjort. Ved å kategorisere andre eller seg selv i tekst kan man tildele eller ta fra mennesker makt, eller tilegne seg selv en rolle som kan gi makt ved selvkategorisering. I tekster kan mennesker fremstilles med *passiv- eller aktivkonstruksjoner*. Den som gjør noe og er den handlende har vanligvis mer makt enn den som ikke handler (Veum & Skovholt, 2020). Verbaltekst på produktemballasje kan ha ulike funksjoner, slik som et slagord «Have a Coke and smile» eller mer formelle funksjoner som å vise til produktets ingredienser (Ledin & Machin, 2018, s. 86. Teori om produksemballasje har overføringsverdi til elevenes tekster.

Materialene elevene får benytte seg av i det skapende arbeidet er ulike tykkelser av papp og papir og ulike typer tekstiler, som jeg vender tilbake til i metode og analysekapitlene. Jeg benytter her innsikt fra Ledin & Machin (2018) om hvordan produktemballasje kan kommuniserer mening fordi melkekartongen er representert i alle elevinstallasjonene som jeg analyserer. Hvordan emballasje er utformet er et resultat av et nøye gjennomtenkt samspill mellom modaliteter som bygger på komplekse idéer og verdier som er rekontekstualisert med det formål å selge et produkt (Ledin & Machin, 2018, s. 85). Gjennom å analysere emballasjens modale ressurser vil man kunne se at emballasjen «draws on and communicates wider discourses about things» (Wagner, 2015, sitert i Ledin & Machin, 2018, s. 85) som for eksempel helse, miljø, kosthold eller dyrevelferd. Ledin & Machin (2018) viser til at en motstandsdyktig overflate, som for eksempel kartong eller papp, er hard og kan assosiere til en tekstur med høy grad av *stabilitet*. Når en overflate blir mykere, avtar også motstandsdyktigheten og grad av stabilitet, som for eksempel silkepapir. Det som er hardt og stabilt kan bli oppfattet som sterkt og kraftig. Motsatt kan en myk tekstur bli tolket som svakt i noen kontekster eller tilgivende. Papir kan gi inntrykk av en skjørhet som kan assosieres med noe håndlaget eller tradisjonelt. Brød eller fersk fisk pakket i gråpapir gir et mer tradisjonelt og håndlaget inntrykk enn om det var pakket i plastemballasje (2018, s. 95 og 127). Basert på de ovenstående teoriene argumenterer jeg for at silkepapir i tillegg til skjørhet kan kommunisere noe dynamisk for eksempel om silkepapiret blir krøllet sammen for så å formes.

Materialer kan være i sin *naturlige opprinnelse* slik som et stykke tre, eller være produsert og kunstig, slik som plast eller stål (Ledin & Machin, 2018, s. 98 og 126-128). Lin i naturlige farger eller heklede duker av bomull er eksempler på tekstiler som ligger nærmere sin naturlige opprinnelse. Disse kan bringe en følelse av alder og autentisitet gjennom å være produsert av håndverkere. I den andre enden av skalaen, kan syntetiske tekstiler med glitter i sterke farger gi et upersonlig, moderne og kunstig inntrykk (2018, s. 98 og 128). Ledin & Machin (2018) trekker frem kategorien *regelmessighet*, for å analysere tekstur. Tekstur som er regelmessig, kan oppfattes forutsigbar og konstante. Motsatt, kan uregelmessig tekstur oppleves som kreativt og lekent. Overflater som er en anelse irregulær, kan oppfattes mer naturlige (2018, s. 98 og 128). Som jeg har vist i det forestående, har materialer og tekstur hver sin semiotiske effekt som i samspill produserer en kompleks effekt av mening (2021, s. 236).

van Leeuwen (2022) understreker at *form* også er en semiotisk ressurs som skaper mening (2022, s. 55), enten det dreier seg om form innenfor typografi, todimensjonale eller tredimensjonale tekster (2022, s. 60). Sirkler som er uten start eller ende, denoterer evighet, varme og beskyttelse, og er ofte ilagt spirituell mening. Firkantethet kan denotere orden og kan representere ærlighet og integritet. I motsetning til firkanten, er trekanten dynamisk. Gjennom sin form kan den være retningsgivende og gi en følelse av handling (2022, s. 58). De geometriske formene kan strekkes og tiltes for derved å skape andre typer former eller gjøre formen mer irregulær (2022, s. 58). Form er en fundamental del av stiluttrykk som kan være både abstrakt slik som diagrammer eller kunst, eller mer figurativ tredimensjonal tekst som karakteriserer mennesker eller objekter fra virkeligheten på en gjenkjennelig måte (2022, s. 62-63). Slik van Leeuwen (2022) presiserer, bør formens meningspotensial ses i samspill med andre formuttrykk, farger og tekstur, og i samspill med kontekst (2022, s. 61-63), altså tekstens samla *komposisjon*.

Bevegelse vil alltid måtte analyseres med bevisstheten om at det er bevegelsen av noen eller noe, og kan være fremstilt både i objekter eller visuelt (van Leeuwen, 2022, s. 123). For å analysere meningspotensialet kan man se på hvilken retning bevegelsen skjer. At noe løfter seg eller klatrer kan være inspirerende, mens at noe går nedover kan bety at det synker eller går i feil retning (2022, s. 126). Bevegelse i kroppsspråket vårt kan variere fra langstrakt og voldsomt til innesluttet og ydmykt. Å være energisk og langstrakt kan være imponerende og

dominerende. Motsatt kan korte og kompakte bevegelser fremstå som ydmyke, høflige eller sjenerte (2022, s. 127-128). Høy hastighet kan insinuere høy energi, positivitet og effektivitet, men kan også være preget av hastverk.

Farger er en viktig semiotisk ressurs, og jeg velger å se spesielt på fargenes metaforiske meningspotensial, fargenyanser og hvilken rolle farger har i komposisjon (van Leeuwen, 2011, s. 56-57). Man må være bevisst hvordan farger kan frembringe følelser og assosiasjoner som kan symbolisere og konnotere ulike ting i ulike kulturer, ifølge Ledin & Machin (2018, s. 102). Enkelte farger er *metaforiske*, slik som fargen hvit kan assosieres med renhet. Videre vet vi at himmelen er blå når sola skinner, og fargen blå blir ofte brukt for å kommunisere refleksjon, vitenskap og objektivisering. Dette kan være relatert til at en blå himmel er åpen og dermed lar oss tenke klart. Rød og oransje kan assosiere varme fordi de er fargene til sola og ild. Fargene grønn og brun er ofte relatert til jorda og naturen (2018, s. 102). Farger kommer i forskjellige *nyanser* som må ses i sammenheng med tekstens formål. De kan være rike og mettede eller mer fortynnet og dempet. Mettede farger kan assosieres med høyere følelsesmessig temperatur, mens fortynnede farger brukes for å oppnå en mer dempet og reservert stemning (2018, s. 102). I tillegg kan farger være komponert i et fargespekter. Et «barnevennlig» fargespekter består ofte av farger som assosieres med noe lekent og optimistisk (2018, s. 86). Som med de andre semiotiske ressursene, er det nødvendig å analysere fargene i samspill med den helhetlige komposisjonen.

4 Metode

Det overordna teoretiske ståstedet i denne masteroppgaven er plassert innenfor kritisk literacy, der problemstillingen omhandler hvordan elever responderer på et tverrfaglig undervisningsopplegg for å fremme kritisk bevissthet. For å undersøke problemstillingen, har jeg utviklet et kvalitativt forskningsdesign - med inspirasjon fra aksjonsforskning. Kvalitativt forskningsdesign sikter på å «beskrive og forstå menneskers handlinger og meningsskapning i deres naturlige kontekst» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133). I metodekapitlet beskrives først studien sin vitenskapsteoretiske tilnærming, deretter masterprosjektets metodologiske ståsted. Videre beskrives og drøftes valg av metoder, datainnsamlingsprosessen og bearbeidelsen av datamateriale. Jeg argumenterer for studien sin forskningskvalitet og diskuterer noen etiske utfordringer knyttet til metodologien og metodene som er valgt i denne studien. Avslutningsvis beskriver jeg arbeidet med analysekategoriene og fremgangsmåte for analysen.

4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

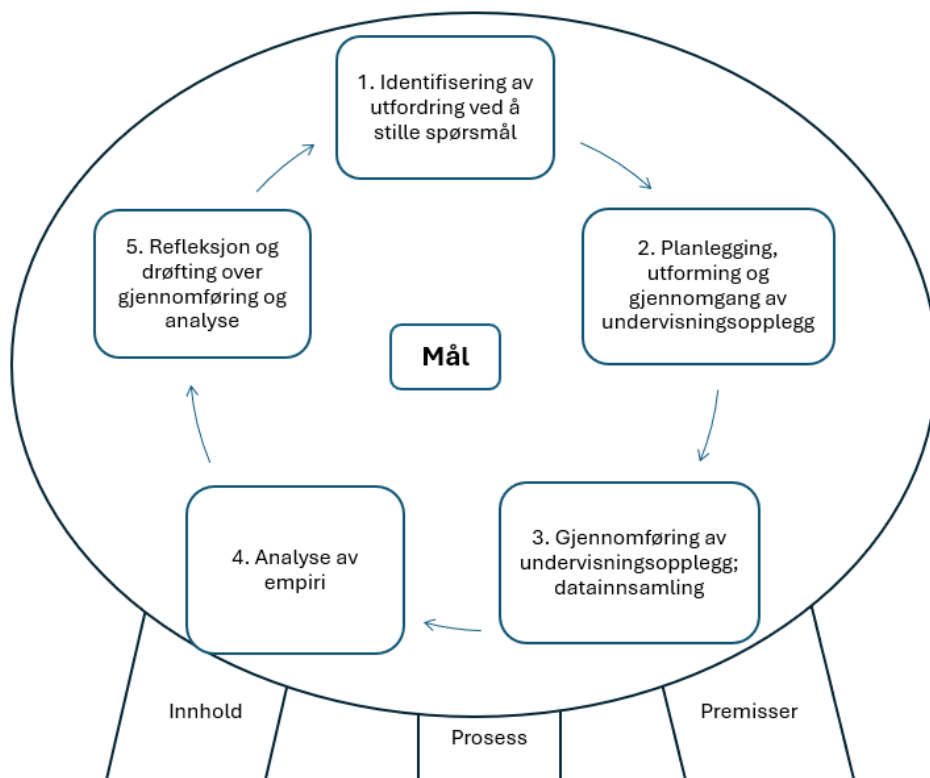
Gjennomgående i forskningsprosjektet ønsker jeg å komme tett på praksisfeltet i den videregående skole, og jeg har valgt et elevperspektiv i min kvalitative studie. Som jeg vil vise mer inngående i delkapittel 4.2.1, innebærer dette at jeg inntar en dobbeltrolle som «lærerforsker». Postholm & Moen (2018) har skolen som forskningsfelt, og de presenterer tre ulike epistemologiske perspektiver som gir føringer for hvordan man kommer frem til kunnskap på: det kognitivistiske, det positivistiske og det konstruktivistiske perspektivet (2018, s. 17). Jeg plasserer mitt forskningsprosjekt innenfor et sosialkonstruktivistisk paradigme. Felles for den konstruktivistiske retningen er at «kunnskap oppfattes som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial handling» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49), og er dermed alltid i endring. Innenfor den sosialkonstruktivistiske retningen finner man blant annet læringsteorier presentert av John Dewey (1859-1952) om hvordan mennesker ikke utelukkende lærer av ytre stimuli, men gjennom å gjøre seg egne erfaringer. Her finner vi også sosiokulturell læringsteori, representert ved Lev Vygotskij (1896-1934), hvor oppmerksomheten er rettet mot samspillet mellom individet og de sosiale omgivelsene personen befinner seg i. Vygotskij var opptatt av

at forskning må fange opp både menneskelige prosesser, men også helheten (Postholm & Moen, 2018, s. 26). I min studie vil kunnskapsutvikling skje på flere nivåer; hos elevene, hos læreren, og meg selv som både lærer, «lærerforsker» og forsker. Som jeg viste til i delkapittel 3.3, vektlegger jeg at læring hos elevene skjer gjennom skapende prosesser. Når jeg studerer et sosialt fenomen i et sosialkonstruktivistisk perspektiv må jeg være klar over at det er «umulig å skille forsker fra objektet som studeres» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Det betyr dessuten at elevenes skapende prosesser – altså læringsprosesser – i klasserommet vil være påvirket av meg som lærer i vår sosiale relasjon i den gitte konteksten. På et nivå designer jeg et undervisningsforløp som skal legge til rette for læring hos elevene, der jeg i høy grad vil påvirke mine egne data og ha en sterk nærhet til materialet. På et mer overordna nivå har jeg utviklet et forskningsdesign som kan bidra til at jeg også kan innta en distanse til datamaterialet mitt. Det er også et mål at læreren som jeg samarbeider med, og meg som lærer, sammen skal utvikle kunnskap gjennom samtaler både før og etter gjennomføringen av undervisningsopplegget. Som forsker vil jeg komme frem til kunnskap gjennom valg av metoder og ved å innta en kritisk reflekterende posisjon til datamaterialet som jeg samler inn. Mer om valg av metoder i delkapittel 4.2.3. Det er likevel viktig å understreke at selv om kunnskapsutvikling skjer på ulike nivåer, vil det alltid være en sammenheng. Forståelsen om at mening er sosialt konstruert av personer som befinner seg i den aktuelle konteksten, der konstruksjonen og forståelsen av virkeligheten er en dynamisk prosess i stadig endring, er som vist i teorikapitlet, helt sentral i alle de tre fagdomenene som jeg legger til grunn i denne masteroppgaven. Denne grunnleggende forståelsen av hvordan kunnskap utvikles, flytter forskningen fra «forskerrommet» og ut i mer virkelighetsnære settinger, som klasserommet er (Øgreid, 2021b, s. 214). Det at lærere selv eller i samarbeid med forskere konstruerer og utforsker problemstillinger for forskning i en praktisk sosial kontekst, er sentralt i aksjonsforskning som er det forskningsdesignet som setter rammene for denne empiriske masterstudien.

4.2 Forskningsdesign

Øgreid (2021) skriver at formålet med intervensjonen i aksjonsforskning er «både et middel til å løse en konkret utfordring i praksisfeltet og en utprøving som studeres i vitenskapelig forstand med hensikt til teoriutvikling rundt den aktuelle utfordringen» (2021b, s. 215). Videre understreker Øgreid (2021) at praksisfeltet ikke bare viser til det enkelte

undervisningsopplegget eller den enkelte lærer, men til praksisfeltet i et større perspektiv. Tradisjonelt sett var utgangspunktet for aksjonsforskning at et praktisk problem kan løses gjennom en syklisk prosess som inneholder: planlegging, handling, observasjon og refleksjon (Postholm & Moen, 2018, s. 32). Studien min tar utgangspunkt i den praktiske erfaringen jeg innledningsvis pekte på som problematisk i klasserommet og samtidig åpner et mulighetsrom, nemlig min observasjon om at flerspråklige elever faller utenfor når det kommer til undervisning knyttet til kritisk tilnærming til tekst, og at kreative skapende arbeidsprosesser kan stimulere til læring. Øgreid (2021) viser til at man i aksjonsforskning er opptatt av at samspillet mellom forsker og lærer må være drevet frem av idealet om et «forskende partnerskap» i en forskningsprosess som bygger på samarbeid, gjensidig læring og felles kompetanseutvikling (2021b, s. 215-217). Som jeg viser i delkapittel 4.2.2 blir det forskende partnerskapet seende annerledes ut i min studie. Postholm & Moen (2018, s. 54) benytter begrepet «lærerforsker» når lærere arbeider systematisk for å hente inn informasjon i egen undervisning. Jeg inntar en rolle som «lærerforsker» i gjennomføringen av undersøkelsen i denne studien, og velger strategisk metoder for datainnsamling for at jeg kan være til stede som lærer under selve undervisningsforløpet når datainnsamlingen tar sted. Aksjonsforskningsbegrepet har utviklet seg i ulike retninger, og jeg har latt meg inspirere av aksjonsforskningsmodellen til Postholm & Moen (2018, s. 41-51). Sirkelmodellen i figur 2 visualiserer utviklingsprosessen i forskningsdesignet mitt i sin helhet, som er tilpasset mitt forskningsprosjekt og rammene for masteroppgaven.



Figur 2: Aksjonsforskningsssyklusen i dette masterprosjektet. Tilpasset etter modell av Postholm & Moen (2018).

Aksjonsforskningsssyklusen i dette masterprosjektet består av i alt fem trinn, som her presenteres kort før jeg går inn i hvert trinn mer inngående. Det første trinnet i forskningsprosessen er å identifisere en utfordring ved å stille spørsmål for å utarbeide en problemstilling. Problemstillingen er plassert som et mål i midten av modellen og fungerer som en rettesnor for hvordan jeg forsker på undervisningsdesignet. Det neste steget innebærer planlegging, utforming og gjennomgang av et utprøvende undervisningsdesign. Steg tre omhandler den praktiske gjennomføringen av undervisningsopplegget der datainnsamlingen finner sted. Empiri blir hentet inn gjennom observasjoner skrevet ned i en forsker-logg og gjennom video-opptak, elevtekster i form av tredimensjonale multimodale installasjoner, og elevsvar på refleksjonsskjemaer. I det fjerde steget analyseres empirien systematisk med analysekategorier som er utarbeidet med en abduktiv tilnærming (se kapittel 4.5), altså en vekselvirkning mellom teori og det empiriske materialet i seg selv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). Det siste steget i aksjonsforskningsssirkelen handler om min refleksjon og drøfting over studien som helhet. I likhet med Postholm & Moen (2018, s. 41) sin aksjonsforskningsmodell har jeg tegnet inn tre grunnpilarer: *Innhold*, *prosess* og *premisser*.

Grunnpilarene fungerer som støtter i min metalæring, på samme måte som Postholm & Moen (2018) understreker at «metalæring skjer når handling blir reflektert over og analysert» (2018, s. 38-39). De tre stolpene inngår i alle trinnene i aksjonsforskningscyklusen min. Det betyr at både *innhold*, hvordan jeg går frem i *prosessen* og hvilke forutsetninger, muligheter eller *premisser* som avgjør handlinger, samt «hvordan utviklingen beveger seg i henhold til oppsatte mål, må tas med i refleksjonene» (2018, s. 38-39). Et eksempel på denne dynamikken, er synlig i samtykkeskjemaet (se vedlegg 1) som elevene fikk i forkant av undersøkelsen der problemstillingen og forskningsspørsmålene ser noe annerledes ut enn slik det kom frem innledningsvis. Etter hvert som oppgaven utviklet seg mellom materialet fra datainnsamlingen og forståelse og refleksjoner av teori, ble justeringer gjort. Postholm & Moen (2018, s. 48-50) opererer med refleksjon på tre nivåer i sin modell. Jeg velger en lignende tilnærming som jeg velger å kalle refleksjon på: *handlingsnivå*, *metanivå* og *forskerplata*. Refleksjon på handlingsnivået og metanivået vil foregå som en dynamisk prosess mellom praksis og refleksjoner rundt denne satt inn i en teoretisk sammenheng, og vil være synlig gjennom analysen og drøftingen i denne masteroppgaven. Refleksjon på forskerplata følges opp i drøftingen og er ikke direkte knyttet til de definerte trinnene i aksjonsforskningsmodellen min. På dette nivået vil jeg forsøke å danne meg et helhetlig overblikk over studien.

4.2.1 Forarbeid, rekruttering og roller i prosjektet

Innledningsvis beskrev jeg hvordan spørsmål om utfordringer knyttet til flerspråklige elevers kritiske tilnærming til tekst, dukket opp i praksisperioder og i arbeidet som lærer. I tråd med det demokratiske aspektet (Postholm & Moen, 2018, s. 33) innenfor aksjonsforskningsteori, ble denne utfordring diskutert med medstudenter og praksisveileder fra tidligere praksisperiode. I mitt masterprosjekt er jeg dessuten nysgjerrig på hvordan lærere kan legge til rette for estetisk og multimodalt skapende arbeid i norskfaget fordi en del av utfordringen er knyttet til min erfaring om at det jobbes lite praktisk og kreativt i norskfaget.

Problemstillingen som ble stående i denne masteroppgaven, er derfor: *Hvordan responderer elever i en vgl-klasse på lærerens tilrettelegging for å fremme kritisk bevissthet gjennom bruk av estetiske og multimodale arbeidsmåter i et transspråkingsperspektiv, og hvilke didaktiske implikasjoner kan dette ha for undervisning i kritisk literacy?* Problemstillingen refererer til det første trinnet i aksjonsforskningsmodellen.

Fordi undervisningsopplegget mitt i sin helhet er så omfattende og på grunn av tidsrammen for prosjektet, valgte jeg å ikke gjennomføre et fullt pilotprosjekt i forkant av den empiriske studien. Istedenfor brukte jeg refleksjoner og erfaringer fra undervisningsopplegg som jeg har gjennomført i tidligere praksisperioder, som arbeid med transspråking og skapende, kreative og multimodale metoder. Som en del av forarbeidet til undervisningsopplegget gjorde jeg to grove kritiske analyser av verbaltekst av to kommersielle tekster, som lignet den elevene skulle få, ved hjelp av spørsmål hentet fra Veum & Skovholt (2020, s. 78-79). Dette gjorde jeg av to grunner; for det første brukte jeg analysene til selv å lage mottekster i form av installasjoner av tekstiler og papir i likhet med elevenes hovedoppgave (som vises i neste delkapittel) som modellering for elevene. For det andre ville jeg benytte noen av spørsmålene for å utforme et støtteark for elevenes analyse av en kommersiell tekst.

Alle klasser og nivåer på videregående skole kvalifiserte til å delta i undersøkelsen.

Opprinnelig brukte jeg bekvemmelighetsmetoden ved å danne et samarbeid med praksisveileder fra tidligere praksisperiode som var interessert i prosjektet mitt.

Praksisveileder var dessuten engasjert i transspråking og ville fungere som en faglig og praktisk støtte i arbeidet med å utvikle et konkret undervisningsopplegg, særlig fordi transspråkingsteori var det området jeg hadde minst faglig tyngde i ved oppstarten av prosjektet. Uheldige omstendigheter gjorde at denne personen ikke kunne gjennomføre undersøkelsen likevel. Da sto jeg med et ganske ferdig forskningsdesign og undervisningsopplegg som var planlagt å gå over to uker, tenkt til en vg3 klasse på studieforberevende programfag, på let etter en ny lærer å samarbeide med.

Rekrutteringsarbeidet måtte starte på nytt, men ved å forhøre meg med tidligere kollegaer landet jeg en avtale på en annen skole, med en lærer jeg ikke kjente fra før. Læreren og jeg hadde to møter i forkant av undersøkelsen og en i etterkant. De største endringene ved bytte av lærer, var grad av involvering fra læreren i prosjektet og tidsrammen for undersøkelsen. På møtene gjorde vi mindre justeringer, som å velge en kommersiell tekst elevene skulle analysere for å senere lage mottekster, og vi diskuterte praktiske utfordringer. Læreren ønsket at presentasjonene av mottekstene skulle være en muntlig vurderingssituasjon med måloppnåelse lav/middels/høy for alle elevene i klassen. På bakgrunn av hvilke elever som hadde svart på samtykkeskjemaet at de ville delta eller ikke på studien min, delte læreren inn grupper til hovedoppgaven. Læreren var usikker på hvordan installasjonen best skulle vurderes og valgte heller en vurderingssituasjonen ut ifra kriterier knyttet til muntlige

ferdigheter og ikke installasjonene i seg selv. Undersøkelsen ble kortere enn det som opprinnelig var planlagt, noe som førte til justeringer. Jeg fikk en økt på 90 minutter den første dagen, og hele fagdagen påfølgende dag som besto av 3 og ½ økt. Klassen jeg skulle inn i var en vg1-klasse på studieforbereende som allerede var inne i en periode der de jobbet med kritisk tilnærming til tekst og hadde analysert sammensatte kommersielle tekster. Det at klassen hadde forkunnskaper her, gjorde at jeg kunne vie mindre undervisningstid til akkurat denne delen. Det at læreren i mindre grad ønsket å involvere seg i gjennomføringen av undersøkelsen, er ikke optimalt i en aksjonsforskningsprosess der idealet er et forskende partnerskap. Men noen ganger må man forholde seg til rammefaktorene som inntreffer, og en fordel med dette var at det er jeg som hadde den faglige tyngden rundt opplegget. Samarbeidet og kommunikasjonen mellom læreren og meg var likevel verdifull i mitt forskningsarbeid, særlig med tanke på at læreren nettopp hadde undervist i kritisk tekstlesing. Endringene i forkant av undersøkelsen bød altså på utfordringer og muligheter i prosjektet mitt. Selv om samarbeidselementet i aksjonsforskning er sentralt, understreker Postholm & Jacobsen (2018, s. 93) at forskeren som det viktigste forskningsinstrumentet i all empirisk forskning, fordi forskeren legger frem sine perspektiver, antakelser og meninger for leseren og viser hvordan de kan ha påvirket analysen og funnene i studien. Valg av strategier for datainnsamling gjorde at jeg kunne opptre som en tilstedeværende lærer i undervisningsaktivitetene og forsker i forkant og etterkant av undersøkelsen. Likevel gjør utfordringene rundt min rolle som «lærerforsker» og min nærhet til materialet at det er ekstra viktig med åpen formidling av alle stegene i prosessen i dette masterprosjektet. Men selv om jeg er tett på mine egne data i form av å ha skapt og gjennomført undervisningsopplegget selv, så gjør elevperspektivet det enklere for meg å innta en viss distanse i analyseprosessen der fokus er på elevenes responser og svar på undervisningsopplegget. Det er også viktig å presisere at selv om funnene i denne studien ikke umiddelbart kan generaliseres, kan de brukes til å drøfte mulig overføringsverdi og videre didaktiske implikasjoner på feltet.

4.2.2 Utforming og gjennomføring av undervisningsdesign

Det overordna didaktiske målet for undervisningsdesignet jeg har forsket på er; *Å fremme kritisk bevissthet hos elever gjennom bruk av estetiske og multimodale arbeidsmåter i et transspråkingsperspektiv*. Utforming og gjennomføring av undervisningsforløpet er trinn 2 og 3 i aksjonsforskningsmodellen. Undervisningsdesignet beskrives i tre faser i tabellen under.

Faser	Oppgave	Beskrivelse	Tid i min.	Kompetansemål norsk vg1
Introduksjon		Introduksjon: prosjektet og samtykkeskjema	10	
Fase 1 (1 økt): Introduksjon til temaene språk/kritisk bevissthet/kreativitet + Analyse av multimodal reklametekst	Kartlegge språklige ressurser	Elevene tegner språksirkler. Helklassesamtale.	15	sammenligne særtrekk ved norsk med andre språk og vise hvordan språklige møter kan skape språkendringer gjøre rede for og reflektere over bruken av retoriske appellformer og språklige virkemidler i sakprosaetekster
	Leke med transspråking	Elevene tester ut transspråking i en identitetstekst.	10	
	Kritisk tilnærming til tekst	Undervisningsøkt om hvordan ulike virkelighetsbilder blir framstilt i tekster.	10	
	Kritisk analyse av multimodal reklametekst med et transspråkingsperspektiv	Elevene får utdelt reklamen (Tine melk) sammen med spørsmål til analyse av verbaltekst i reklamen + rammenotat for kritisk tekstanalyse. Helklassesamtale: oppsummering av funn og transspråkingsperspektivet.	45	
Fase 1 (65 min) Tolkning av multiple tekster	Lese multiple tekster	Elevene leser to alternative tekster som viser et annet virkelighetssyn om Tine som aktør enn den gitte reklamen, og D-vitaminmangel. Elevene svarer på spørsmål om tekstene + helklassesamtale.	25	
Vise eksempel på mottekst/ installasjon	Modellere kritiske multimodale mottekster. (ligner på hovedoppgaven elevene får)	Viser eksempler på reklamer sammen med mottekster laget av lærerforsker. Mottekstene er laget av papir/tekstil/ulike språk, men er knyttet til andre reklamer. Samtale om begreper: modaliteter, multimodalt samspill og design. Vi ser på de ulike materialenes: konnotasjoner/kontraster/tekstur/farge/form. Diskusjon rundt modellene: Hva kan ulike sammensetninger av modaliteter gi uttrykk for? Hvordan kommer det kritiske frem i disse installasjonene sett i lys av reklamene de hører til?	30	bruke ulike kilder på en kritisk, selvstendig og etterrettelig måte greie ut om og drøfte norskfaglige eller tverrfaglige temaer muntlig
	Kreativ lek med materialene	Vi gjør en kreativ øvelse der elevene lager papirfigurer av gråpapir og tekstil.	10	
Fase 2 (omtrent 1,5 økt)	Utdeling av hovedoppgave: Gruppeoppgave, Lage	På bakgrunn av reklameanalysen av Tine-reklamen og de multiple tekstene, skal elevene lage en mottekst i form av en installasjon laget av tekstiler og papir i	25	

Lage kritiske multimodale mottekster	multimodale mottekster til reklamen (Tine)	kombinasjon med verbaltekst synlig på installasjonen, hentet fra gruppas språklige ressurser. Elevene får en detaljert oppgavebeskrivelse sammen med vurderingskriterier av muntlig presentasjon.		kombinere virkemidler og uttrykksformer kreativt i egen tekstskaping
Fase 2 Lage kritiske multimodale mottekster		Gruppene jobber selvstendig med hovedoppgaven. Lærerforsker veileder. Gruppene skriver notater underveis der de beskriver prosessen i arbeidet med den kritiske multimodale installasjonen. Notatene benyttes som støtte til presentasjon og for å svare på refleksjonsskjema på slutten av dagen.	90	vurdere og bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger og faglige kriterier
Fase 3 (1 økt) Presentasjoner	Muntlig presentasjon av gruppas mottekst (video-observasjon)	Presentasjoner av installasjonene. 10 grupper med 6 minutter hver = 60 minutter. Spørsmål/undringer mellom hver presentasjon.	90	
Fase 3 (45) Refleksjon	Refleksjon Lærerforsker samler inn skjemaer og installasjoner på slutten av dagen	Helklassesamtale rundt hvordan de kritiske multimodale installasjoner (mottekster) kan fungere som en stemme i debatten om Tine som aktør og melkeproduksjon. Refleksjon rundt hvordan elevenes installasjoner nå viser andre virkelighetsbilder og påvirker oss. Svare utfyllende på refleksjonsskjema.	45	

Tabell 2: Oversikt over undervisningens forløp i tre faser

Fase 1 består av en introduksjon til tematikken språklig og kulturelt mangfold, kritisk bevissthet og kreativitet. Dette blir gjort for at elevene allerede fra begynnelsen av skal oppleve at områdene snakker sammen. I tråd med Janks (2014) og Garcia & Wei (2019) blir klassens språklige og kulturelle ressurser kartlagt tidlig. Deretter skal elevene teste ut egne språklige ressurser ved å skrive transspråklige identitetstekster. Se vedlegg 2 for oppgavebeskrivelse slik elevene fikk det. En PowerPoint-presentasjon blir brukt som støtteark til deler av undervisningsforløpet, og finnes som vedlegg 3. Videre i fase 1 er det planlagt en kort undervisningsøkt om hva kritisk tilnærming til tekster innebærer (se PP i vedlegg 3). Deretter får elevene utlevert utskrifter med en kommersiell tekst fra Tine, vist i figur 3, sammen med «Spørsmål til analyse av verbaltekst i reklamen» for å undersøke konteksten og

verbalteksten i reklamen, og et «Rammenotat for kritisk tekstanalyse» for å gjøre notater i analysearbeidet. Dette gjør jeg for at elevene skal lese *med-* og *mot* teksten på bakgrunn av Janks overordna syntesemodell (Janks, 2010) der jeg benytter praktiske fremgangsmåter slik Veum & Skovholt (2020) og Machin & Mayr (2012) presenterer knyttet til CDA. Tine-reklamen og spørsmålene til analysearbeidet kan ses i vedlegg 4. Jeg valgte en kommersiell tekst fra Tine med mye verbaltekst fordi, i samråd med lærer, teksten ligner noe elevene har analysert tidligere. Enda en grunn for valg av tekst er at jeg så et potensiale for aktiv bruk av transspråking ved at elevene lekent og kreativt kan få transformere elementer fra verbalteksten til visuelle uttrykk. En tredje grunn til valg av tekst, var at kulturkonteksten (Halliday, 1999) datert til januar 2024 gjorde at diskusjon rundt melkebønder i Norge og melkeproduksjon var et aktuelt tema, noe som jeg så som et potensiale for redesign. Kulturkonteksten vender jeg tilbake til i analysen. For å vise andre perspektiver rundt melk enn det som kommer frem i den opprinnelige Tine-reklamen, skal elevene lese to tekster, slik Janks (2010) foreslår å lese et mangfold av tekster. For å sikre at alle elevene får med seg kritiske momenter skal vi i helklassesamtale dele funn fra analysearbeidet. Den ene teksten, *figur 4*, er en artikkel fra Landbruksdirektoratet og omhandler hvordan melkekonsumet har gått kraftig ned de siste årene. Teksten i *figur 5* er et nyhetsbrev fra Nettavisen med mange annonser flettet inn i saken som handler om at man bør ta kosttilskudd av D-vitamin fordi det ikke er nok å drikke melk eller å spise fet fisk. Elevene får spørsmål, vist i *tabell 3*, knyttet til tekstene for å bevisstgjøre hvilke virkelighetsbilder som kommer frem. Idéen om at en tekstmottaker kan øke sin kritiske bevissthet ved å dekonstruere tekster (Janks, 2010; 2014) er et sentralt poeng i undervisningsopplegget, der elevene i fase 1 dekonstruere en kommersiell tekst, og så selv skal designe multimodale mottekster i fase 2.

Får du for lite
-vitamin?
En av to
nordmenn
gjør et.

En av to nordmenn får for lite vitamin D.*

Og det er ikke bra. D-vitaminet er viktig for å utvikle et sterkt skelett fordi det hjelper kroppen med å ta opp kalsium fra mat og drikke. Solen er en viktig kilde til D-vitamin, men den er ikke sterk nok store deler av året. Derfor må vi huske på å få nok vitamin D gjennom kosten. Men betydelige mengder D-vitamin finnes bare naturlig i tran og fet fisk. For å bidra til høyere inntak har vi tilsatt D-vitamin i TineMelk Ekstra Lett. Drikk du Ekstra Lett får du både i pose og sekk - vitamin D og kalsium. Så møter du hverdagen litt sterkere.

Vite mer? Se tine.no

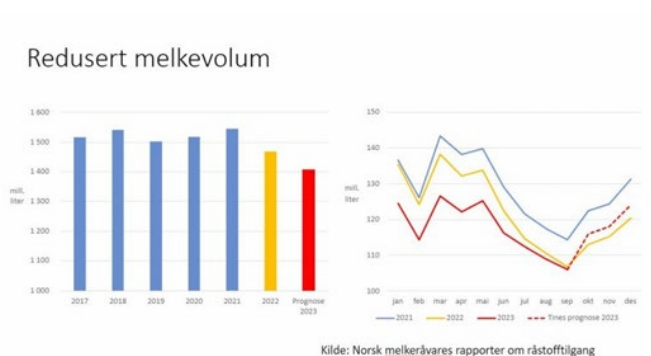
TineMelk Ekstra Lett. Med ekstra D-vitamin.

*Med tillegg av D-vitamin og kalsium i TineMelk Ekstra Lett. For informasjon om kosttilskudd, se tine.no.



Figur 3: Utvalgt markedsføringstekst som utgangspunkt for redesign av installasjon

De siste fire årene har salget av melk gått ned med 6,6 prosent. Det er særlig skummet- og lettmeik vi drikker mindre av. Tallene per tredje kvartal 2023 viser at hver gjennomsnittsnordmann drikker 2,4 dl melk hver dag, tilsvarende 54,9 liter melk per person hittil i år.



Figur 4: Utdrag fra artikkel (hentet 2024) fra Landbruksdirektoratet [Skjermdump]

Nettavisen Livsstil. Direktesport Pluss Na Live Nyhetsbrev Sportspill Annonsering Meny

D-vitaminmangel har de fleste på vinterstid helt uten symptomer: Å spise fet fisk eller drikke melk er ofte ikke nok

ANBEFALER: Marte Kvittum Tangen (innfelt, øverst) og Tine Sundfør (innfelt, nederst) anbefaler nordmenn å ta D-vitamintilskudd i vinter.

Selv om du spiser fet fisk eller drikker melk, mener ekspertene at du fortsatt bør ta D-vitamintilskudd i vinter. Men hvor mye bør du ta?

- D-vitamin er et unntak

Klinisk ernæringsfysiolog Tine Mejlbo Sundfør forteller at undersøkelser av norsk kosthold viser at man får i seg under 5 mikrogram, mens anbefalingen for folk mellom ett til 74 år er 10 mikrogram per dag.

Slik er Helsedirektoratets anbefaling for spedbarn, barn og voksne

Fra spedbarn er fire uker gamle, anbefales D-vitamintilskudd. Anbefalt inntak er 10 mikrogram (ug) per dag for barn i alderen

- Friske mennesker trenger egentlig ikke kosttilskudd, men D-vitamin er unntaket i forhold til alle andre ting, forteller Sundfør Mejlbo.

Kilder til D-vitamin er produkter som fet fisk eller ekstra lett melk beriket med D-vitamin, men inntaket vårt er som regel ikke nok sammenlignet med hvor mye vi behøver.

Figur 5: Utdrag nyhetsbrev (hentet 2024) Rikke Monsen/ Nettavisen [Skjermdump]

1	Hva er din umiddelbare reaksjon på de to tekstene? enig/uenig, holdninger, følelser?
2	Hva slags sjanger er de to tekstene?
3	Hvilke virkelighetsbilder av melk og løsning på D-vitaminmangel kommer fram her?
4	Drøft i hvilken grad innholdet passer med virkelighetsbildet som kom fram da du analyserte Tine-reklamen.

Tabell 3: Oversikt over spørsmål elevene fikk til de multiple tekstene

Den kreative leken som avslutter fase 1 er ment for å vise at alle kan lage noe og for å sette i gang kreative prosesser ved å ufarliggjøre materialene slik Albers et al. (2019) foreslår. I den kreative leken skal elevene lage menneskelignende figurer, se *figur 6*, i gråpapir og legge på en tekstilremse på figuren. Det er en øvelse for å få elevene til å se hvordan man kan bruke papir og tekstil i samspill, og intensjonen er at elevene selv får oppleve hvordan meningspotensialet, som Kress & van Leeuwen presiserer, endrer seg i det skapende arbeidet ut ifra valg av tekstil man bruker, valg av farge og valg av plassering på papirfiguren. For eksempel kan teksten fungerer som et skjørt eller en turban på papirfiguren, noe som vil gi helt ulik mening til figuren.



*Figur 6: Figurer laget av elever.
Foto: Lise Thorsnes*

Fase 1 utgjør viktig forarbeid som skal benyttes inn i fase 2, men er også knyttet direkte til kompetansemålene som vist i høyre kolonne i tabell 2 som blant annet er: «gjøre rede for og reflektere over bruken av språklige virkemidler i sakprosaetekster» og «bruke ulike kilder på en kritisk, selvstendig og etterrettelig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I arbeidet med redesign-oppgaven (Janks, 2010), altså hovedoppgaven, er det naturlig at gruppa må gå tilbake til arbeidet med reklameanalysen og de multiple tekstene for å kunne lage en mottekst. Beskrivelse av hovedoppgaven som elevene får i fase 2, har denne ordlyden:

Med utgangspunkt i den originale kommersielle teksten fra Tine (reklamen) og egne notater fra analysearbeidet, skal dere lage en kreativ installasjon. **Formålet med installasjonen er å rette salg av melk mot en annen kultur eller en annen gruppe av mennesker enn det som kommer fram i Tine-reklamen.**

I oppgavebeskrivelsen er det krav om at installasjonen skal inneholde: Materialer av papir, materialer av tekstil, ord/uttrykk på språk som gruppa velger selv ut ifra gruppas språklige og kulturelle forkunnskaper. Oppgavebeskrivelsen kan ses i vedlegg 5. De kreative installasjonene vil være preget av materialvalgene som er tatt av meg som forsker i forkant. Materialene var ulike kvaliteter av tekstiler i ulike farger, samt gamle duker og ulike papir – alt fra papp til silkepapir i ulike farger. Materialene ble valgt fordi dette var kjente materialer for elevene for å komme raskt i gang med skapelsesprosessen. Det blir satt av omtrent to timer til selvstendig gruppearbeid med installasjonene. I fase 3 skal gruppene presentere arbeidet sitt for resten av klassen. Etter presentasjonene er det planlagt en helklassesamtale rundt hvordan de kritiske multimodale installasjoner (mottekster) kan fungere som en stemme i debatten om Tine som aktør og melkeproduksjon. I tråd med Janks redesignsirkel (2010) skal de redesignede mottekstene bli gjenstand for refleksjon rundt hvordan disse viser virkelighetsbilder og har påvirkningskraft. Enda en hensikt er å reflektere over hvordan mening skapes i installasjonene ved bruk av transspråking i samspill med utvalgte semiotiske ressurser. I forbindelse med utformingen av undervisningsopplegget satt jeg opp noen tenkte utfordringer i *tabell 4* som kunne dukke opp underveis i gjennomføringen. Disse betraktningene vil jeg ta med videre i analysene og drøfting.

Overordna didaktisk mål: Fremme kritisk bevissthet hos elever gjennom bruk av estetiske og multimodale arbeidsmåter i et transspråkingsperspektiv			
	Fase 1) Introduksjon og analyse av reklame →	Fase 2) Lage kritiske multimodale mottekster →	Fase 3) presentere og reflektere over mottekster
Mål	1) Kartlegge og teste ut språklig og kulturelt mangfold + elevene føler det trygt å transspråke 2) Analysere reklame og lese multiple tekster kritisk 3) Ufarliggjøre materialer og forstå at dette er et kreativt rom ved å vise eksempel på mottekst og kreativ lek	1) Bruke analysen av reklamen, multiple tekster og gruppas språklig og kulturelle mangfold til å lage mottekster/ installasjoner 2) Elevene skal være kreative og skapende med materialene de får utdelt av meg	1) Presentere installasjonen 2) Elevene reflekterer over hvordan installasjonene presenterer ulike virkelighetsbilder og har påvirkningskraft + Elevene reflekterer over hvordan mening skapes og endres i installasjonene ved bruk av transspråking og andre semiotiske ressurser
Utfordring	1) Elever kan føle at det er "feil" å bruke hjemmediskurs inn i skolediskurs 2) Det kan være uvant å jobbe med tekster kritisk på denne måten 3) Elever kan herme for mye etter min modellering	1) Frykt for vurderingssituasjon kan virke hemmende i en kreativ prosess. Frykt for å bruke eget språk synlig i installasjon 2) Elevene kan synes at skapende arbeid er vanskelig eller ikke like slikt arbeid	1) Elevene kan bli for opptatt av vurderingssituasjon 2) Elevene kan være slitne og velge minste motstands vei uten å reflektere i særlig grad

Tabell 4: Oversikt over undervisningsforløpets mål og utfordringer i de ulike fasene

Planen for gjennomføring av undervisningsopplegget ble stort sett opprettholdt i selve gjennomføringen. I det følgende vil jeg trekke frem noen viktige betraktninger fra gjennomføringen notert i forsker-loggen som videre vil bidra til å belyse analysearbeidet. Med oppsatte mål og utfordringer i minnet, forøkte jeg å møte elevene på en tydelig måte, med tålmodighet og nysgjerrighet under hele prosjektet. I introduksjonen var jeg tydelig på at det var frivillig å delta, at data skulle anonymiseres og at de kunne trekke samtykke (se vedlegg 1). De elevene som valgte å ikke delta i prosjektet var likevel med på hele undervisningsopplegget, men da uten at jeg samlet inn data fra dem. Jeg veiledet likevel alle elevene likt for at opplegget skulle oppleves som et autentisk skoleprosjekt der alle deltar på lik linje. Fra første stund oppmuntret jeg elevene til å bruke sitt språklige og kulturelle mangfold gjennomgående i hele undervisningsopplegget for å forsøke å skape et trygt transspråkingsrom så tidlig som mulig, og for å vise elevene at lek og kreativitet med språk er verdsatt. Det var et stort språklig og kulturelt mangfold i klassen, noe læreren ble overrasket over (FL1). Jeg understreket opptil flere ganger at det var ønskelig å stille spørsmål, være uenige og si ifra om det var noe de ikke forsto i løpet av tiden jeg var der. Elevgruppa var stort sett aktive både i gruppearbeid og i helklassesamtaler ved å stille spørsmål underveis (FL2). I pausen før elevene skulle i gang med hovedoppgaven gjorde jeg klart et stort bord hvor jeg la ut alle materialene og utstyr for å synliggjøre valgene. Mange av elevene brukte pausen på å se og kjenne på utvalget. Det var tre elever på hver gruppe, og da jeg hadde gjennomgått oppgaven kunne de hente materialer som de ville. Det var få direkte henvendelser til meg i arbeidet med redesign-oppgaven, men elevene hadde mye å si når jeg gikk rundt til hver gruppe. Jeg observerte at 7 av 10 grupper ble værende igjen i lunsjpausen for å jobbe videre med installasjonen (FL2). Ved prosjektets avsluttende helklassesamtale var elevene mer reserverte enn de hadde vært i presentasjonene og under selve arbeidet.



Figur 7: Situasjonsbilder fra arbeid med redesign-oppgave

4.2.3 Datainnsamling og det empiriske materialet

Problemstillingen i denne masteroppgaven etterspør elevenes responser på et utprøvende undervisningsopplegg knyttet til kritisk literacy. For å undersøke bredden av elevenes responser er det hensiktsmessig å basere studien på flere ulike empirityper. Dette avsnittet refererer til trinn 3 og 4 i aksjonsforskningsmodellen. Tabellen under viser en skjematisk oversikt over empiritypene og omfanget.

Type data	Status	Mengde og betegnelse
Videoobservasjon. Transkripsjoner fra elevpresentasjoner av mottekster	Primærdata	VT 1-3
Elevtekster: Estetiske og multimodale mottekster (installasjoner)	Primærdata	M 1-8
Refleksjonsskjema fra elever	Primærdata	RS 1-8
Forskerlogg	Sekundærdata	FL 1-2

Tabell 5: Oversikt over empiri, status og kode

Begrensninger og utvalg blir foretatt innenfor hver metode. Refleksjonsskjemaene har jeg valgt å kategorisere til hver av de åtte gruppene selv om de ble individuelt skrevet. Jeg skal her gjøre rede for hver enkelt metode, hvordan metodene komplementerer hverandre og for noen metodiske utfordringer knyttet til de ulike metodene. I denne studien studerer jeg *elevtekster* i form av installasjoner. Øgreid (2021a) beskriver noen utfordringer ved bruk av elevtekster som data. Fordi teksten er konstruert i en skolepedagogisk kontekst med en fiktiv mottaker med læreren som skal vurdere teksten, er teksten laget i en ikke-genuin kontekst (Øgreid, 2021a, s. 334). Som tidligere vist, vet vi fra kritisk teori hvor viktig avsender og mottaker i tekster er, og denne dobbeltsidigheten kan derfor påvirke dataen. I mitt tilfelle blir elevene oppfordret til å vise sin stemme i debatten om melk og melkeproduksjon, men med visshet om at det er en fiktiv stemme. Elevene som deltar i prosjektet er dessuten klar over at jeg skal analysere installasjonene, noe som også kan påvirke prosessen. Videre forklarer Øgreid (2021a) at det kan være et misforhold mellom elevens intensjon og lærerens forventning. Dette er viktige metodiske utfordringer å være klar over når jeg gjør en kritisk multimodal analyse av elevtekster.

Som siste ledd i undervisningsopplegget svarer elevene på et *refleksjonsskjema*.

Refleksjonsskjema som datamateriale kan gi et innblikk i elevenes erfaringer (Postholm & Moen, 2018, s. 62), noe som er nyttig i mitt prosjekt. Jeg har derfor knyttet spørsmålene til prosessen med å lage installasjonen slik at svarene jeg får her kan supplere min analyse av elevtekstene, og gi innsikt i hva slags metaspråk om kritisk bevissthet og læringsprosessen som kommer frem. Spørsmål 1-3 etterspør konkret informasjon og spørsmål 4-5 er åpne for at elevene skal tenke over prosessen i sin helhet (Postholm & Moen, 2018, s. 62). Svarene vil bidra til å få frem elevperspektivet på et individuelt plan. Spørsmålene er skrevet ut på et ark med god plass i hver boks til å svare utfyllende for hånd. For å sikre at elevene svarer utfyllende, setter jeg en minstetid på 20 minutter for å svare. Spørsmålene de får, ser slik ut:

Spørsmål i refleksjonsskjema	
1	Hvordan jobbet dere med å løse oppgaven i gruppa? (prosessen)
2	Gjør rede for hvilke designvalg dere gjorde for å lage installasjonen (sammensetning av de ulike materialene) og hvordan dette bidro til å svare på formålet med installasjonen.
3	Gjorde dere noen endringer underveis, hvorfor/hvorfor ikke?
4	Hva synes du fungerte godt i deres installasjon, og hva kunne vært bedre?
5	Reflekter over hvilke erfaringer du sitter igjen med etter å ha deltatt på undervisningsopplegget som helhet. (F.eks - Hva synes du om å lage en kreativ installasjon som arbeidsmetode i norskfaget? Hvordan var det å jobbe transspråklig?)

Tabell 6: Spørsmål elevene fikk i refleksjonsskjema

Jeg gjennomfører to typer observasjonshandlinger; video-observasjon og forsker-observasjon. Video-observasjon er til hjelp når man ønsker å fange opp detaljer og kompleksiteten i en situasjon som man ikke klarer med egne sanser. Video-opptak gjør det mulig å observere et fenomen flere ganger med et analytisk blikk (Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 154-155; Postholm & Moen, 2018, s. 58). Jeg velger å kun gjøre video-opptak av elevenes presentasjoner av installasjonene, og ikke i løpet av selve undervisningsforløpet. Dette velger jeg hovedsakelig av to grunner. For det første ønsker jeg at undervisningsforløpet skal være så

autentisk som mulig, for at elevene skal kjenne seg trygge i den skapende prosessen uten å føle seg «overvåket». For det andre ville datamaterialet blitt for stort om jeg filmer prosessen i klasserommet med de rammefaktorene denne masteroppgaven har. I presentasjonene skal hele gruppa vise frem installasjonen og fortelle om den, dermed vil video-opptakene vise elevenes kollektive tanker om installasjonen og være supplerende i min kritiske multimodale analyse av installasjonene. En metodisk utfordring ved bruk av video-observasjon er at «datamaterialet blir omfattende - der kompleksiteten som også er en fordel - krever gode analytiske grep for å redusere og forenkle materialet» (Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 163). For å gjennomføre video-opptakene fikk jeg låne video-utstyr av eDU (enhet for Digitalisering og Utdanningskvalitet) på USN, som jobber med problemstillinger om læring, undervisning og vurdering i digitale omgivelser. Der fikk jeg god veiledning av Odd Henry Trønnes Lindtner i bruk av video-utstyr og han tok profesjonell photoshot av elevenes installasjoner i etterkant. Dette bidrar i stor grad til å få frem kompleksiteten i installasjonene.

På grunn av min dobbeltrolle som forsker og lærer i undervisningssituasjonen som beskrevet i delkapittel 4.2.1 om roller, hadde jeg på forhånd planlagt å skrive *forsker-logg* i etterkant av undervisningsøktene og ikke underveis. På denne måten kunne jeg ha fullt fokus på å være lærer underveis i undersøkelsen. I forsker-loggen kommer også lærerens betraktninger frem og benyttes supplerende inn mot resterende data. I tråd med Postholm & Moen (2018, s. 61) er det vesentlig at refleksjon rundt gjennomførte handlingsprosesser blir skrevet ned mens de ennå er ferskt i minnet. Jeg skrev totalt to forskerlogger: en direkte etter undervisningsøkten den første dagen og en etter fullført undervisning på fagdagen. Da skrev jeg ned alt fra undringer og ulike reaksjoner elevene hadde, i tillegg til utfordringer og noe praktisk ved gjennomføring. Både loggskrivning og systematiske analyser i etterkant av undervisningsforløpet kan bidra til å skape en distanse mellom meg som lærer og de prosessene jeg var en del av, slik at det blir enklere å reflektere over dem (Postholm & Moen, 2018). Fordi jeg i forkant av undervisningen var klar over mine delte roller som både forsker og lærer, forsøkte jeg å være føre var på dette blant annet gjennom å beskrive alle gjennomførte prosesser på en transparent og tydelig måte. Som det fremgår benytter jeg ulike metoder som komplementerer hverandre for å få frem flere perspektiver på elevenes responser. I tabellen under har jeg laget en skjematisk oversikt over datainnsamling og tilhørende analysemetoder som er benyttet for å svare på de to forskningsspørsmålene.

Forskningsspørsmål	Datamateriale/ Metode	Analysemetode
1. På hvilke måter gir elevenes estetiske og multimodale installasjoner uttrykk for en kritisk bevissthet i kombinasjon med transspråkingsperspektivet?	Elevtekster	Kritisk multimodal analyse (se kapittel 4.5 for analysemodell)
	Video-observasjon	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Tematisk analyse</u> av elevresponser gjennom koding av grovtranskribert videodata • <u>Næranalyse</u>: benytte transkribert videomateriale for å supplere kritisk multimodal analyse av elevtekster
	Refleksjons-skjema	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Tematisk analyse</u> av elevrefleksjoner gjennom innsamling og koding av elevsvarene fra refleksjonsskjema • <u>Næranalyse</u>: benytte innsamlet elevsvar for å supplere kritisk multimodal analyse av elevtekster
	Forsker-logg	Bidrar til å kontekstualisere materialet
2. På hvilke måter kommer metaspråk om kritisk bevissthet og om læringsprosessen frem hos elevene?	Elevtekster	Jeg benytter funn fra den kritiske multimodale analysen av elevtekstene, supplert med svar fra refleksjonsskjemaene og forsker-logg
	Video-observasjon	
	Refleksjons-skjema	
	Forsker-logg	

Tabell 7: Viser metoder for datainnsamling og tilhørende analysemetoder som er benyttet for å svare på de to forskningsspørsmålene

4.3 Studiens kvalitet og etiske hensyn

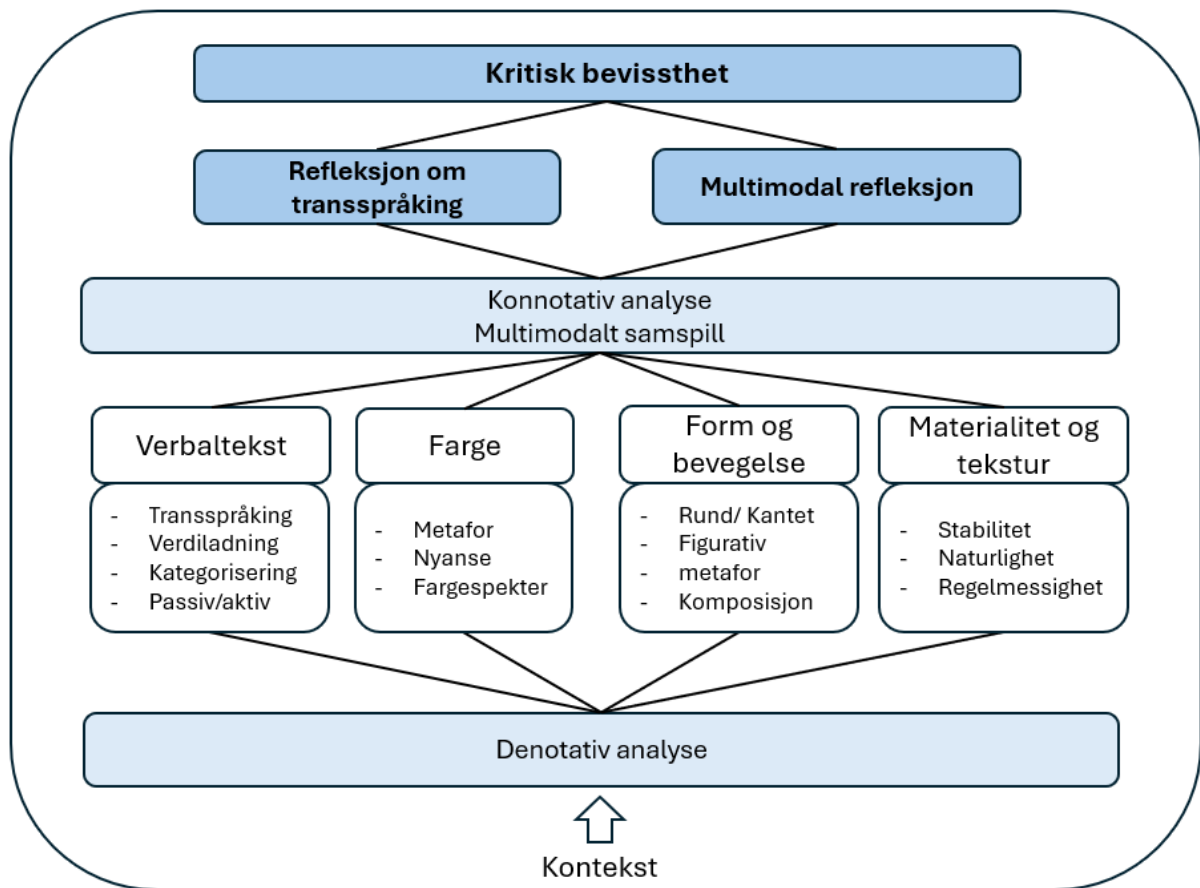
Jeg skal i dette avsnittet si noe om hva som øker kvaliteten på studien min. I en så liten studie som jeg presenterer i denne masteroppgaven, kan det være vanskelig å måle graden av validitet og reliabilitet. En begrensning ved min studie er blant annet at jeg blir værende både lærer og forsker på en og samme tid, slik jeg reflekterer over i delkapittel 4.2.1 om roller.

Neteland og Aa (2020, s. 14) påpeker likevel at det ikke er noen del av definisjonen til OECD som tilsier at forskning skal være objektiv. En styrke ved min delte rolle som lærer og forsker, er at det er jeg som har den faglige tyngden på et tverrfaglig område som det er forsket lite på, slik jeg viste i forskningsgjennomgangen i kapittel 2. Metodene jeg har valgt for å samle inn data fungerer godt overens med min dobbeltrolle som lærer og forsker fordi metodene gjør det mulig for meg å pendle mellom nærhet og distanse i de ulike fasene av arbeidet. Noen kvaliteter ved studien min ligger i *etterrettelighet, transparens og selvrefleksivitet*. Jeg har forsøkt å være etterrettelig i mine kildehenvisninger og ved å følge aksjonsforskningsmodellen min. Jeg viser transparens ved å synliggjøre og være åpen om alle valg jeg har tatt i prosessen. Jeg er selvrefleksiv ved å være kritisk til min egen studie og undervisningsopplegget. Dette viser jeg blant annet eksempler på i metodekapittelet og det følges opp i drøftingen. Etterrettelighet, transparens og selvrefleksivitet legger grunnlaget for høyere reliabilitet i kvalitativ forskning, og dette er igjen en forutsetning for validitet i konklusjonene man trekker fra undersøkelsen (Neteland & Aa, 2020, s. 15; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Reliabiliteten i forskningsprosjektet mitt kan styrkes ved at jeg på forhånd har utviklet et gjennomarbeidet undervisningsdesign basert på relevant teori innenfor feltene. At funnene i undersøkelsen ikke kan generaliseres, betyr ikke at funnene er uten verdi. Funnene vil først og fremst ha verdi for meg som kommende lærer. Sett i et større perspektiv kan funnen brukes til å drøfte mulig overføringsverdi og videre didaktiske implikasjoner på feltet, fordi studien kan gi et innblikk i hvordan tverrfaglige metoder kan brukes for å jobbe med kritisk literacy i klasserommet.

Et viktig forskningsetisk prinsipp er informert samtykke. Det medførte at jeg måtte innhente samtykke fra alle deltagerne i studien, samt sørge for å informere deltagerne om hva de samtykket til (Postholm og Jacobsen, 2018). Ettersom video- og lydopptak ansees som personopplysninger måtte jeg melde prosjektet inn til Sikt. Som en del av meldeskjemaet utarbeidet jeg informasjonsbrev med samtykkeskjema til elevene, med mal fra Sikt. I tillegg måtte jeg redegjøre for hvordan de innsamlede dataene skulle lagres på en forsvarlig måte for å ivareta deltagerens anonymitet. Meldeskjema til Sikt, vurdering fra Sikt med godkjenning og samtykkeskjema til elevene finnes som vedlegg 1.

4.4 Analysekategorier og fremgangsmåte for analysen

Analysearbeidet gjøres i to steg; en grovanalyse via en tematisk analyse, og en næranalyse. Jeg ser gjennom video-opptakene gjentatte ganger og grovtranskriberer de åtte video-opptakene. Elevsvarene fra refleksjonsskjemaene fører jeg inn digitalt for å skaffe oversikt. Et kriterium for valg av installasjoner til næranalysen, er at de har svart på alle delene av oppgavebeskrivelsen. De to jeg valgte ut viser bredden og kompleksiteten i materialet. I den tematiske analysen nærmer jeg meg datamaterialet ved å notere ned interessante tendenser og uttryksmåter, og ved å plassere installasjonene i tematiske kategorier. I næranalysen transkriberer jeg tilhørende video-opptak. For at jeg som forsker skal kunne bringe frem elevperspektivet, slik jeg har som mål i denne masteroppgaven, kan jeg gjøre deltagernes stemme hørbar i framstillingen av forskningen. Jeg har valgt å gjøre dette ved å innta en pragmatisk, abduktiv tilnærming i arbeidet med å analysere datamaterialet. Praktisk kunnskap utvikler seg både gjennom det induktive (man observerer/sanser noe) og det deduktive (man ser om antakelser får støtte eller ikke i empiri) (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102-103). «Abduksjon er altså en kontinuerlig vekselvirkning mellom teori og empiri» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). I et slikt pragmatisk perspektiv ser man på forskning som en stadig pågående prosess. Installasjonene, det transkriberte videomaterialet og responsen fra refleksjonsskjemaene er kodet og blir analysert i kategorier som er teorifunderte, med utgangspunkt i kritisk redesign, sosiosemiotisk og multimodal teori og teori om transspråking som vist i teorikapittelet. I tillegg har analysekategoriene blitt til ved å studere det empiriske materialet i seg selv. Som det kom frem i delkapittel 3.3 uttrykkes meningsskaping på mange ulike måter, gjennom verbalspråk, materialitet og komposisjon (Ledin & Machin, 2018). Jeg har selv utarbeidet en kritisk multimodal analysemodell, se *figur 8*, som brukes for å svare på begge forskningsspørsmålene. Først vil jeg bruke modellen for å svare på forskningsspørsmål 1 som er rettet mot installasjonen. For å svare på forskningsspørsmål 2 om hvilke måter metaspråk om kritisk bevissthet og om læringsprosessen kommer frem, trekker jeg ut fremtredende perspektiver fra den kritiske multimodale analysen av de to installasjonene som jeg ser i lys av responsen fra refleksjonsskjemaene og forsker-loggen. Her velger jeg å presentere respons som fremstår gjentagende i materialet, men også respons som skiller seg ut.



Figur 8: Modell for kritisk multimodal analyse av elevtekster

Som det kommer frem i modellen over, er konteksten en del av det helhetlige rammeverket for analysen og vil synliggjøres både innledningsvis og avslutningsvis i hver analyse. Pilen indikerer at modellen begynner nederst og går trinnvis oppover gjennom fire nivåer. De to første nivåene refererer til den denotative og konnotative analysen hvor jeg undersøker de utvalgte semiotiske ressursene: verbaltekst, farge, form og bevegelse og materialitet og tekstur. I analysene av installasjonene vil jeg ta utgangspunkt i elevenes valg av semiotiske ressurser som i særlig grad gir uttrykk for deres kritiske bevissthet i et transspråkingsperspektiv. Underkodene til hver ressurs benyttes noe ulikt i hver analyse ettersom dette fremstår ulikt i hver enkelt installasjon. Rekkefølgen på de fire semiotiske ressursene i analysen vil også variere ut ifra hva installasjonen inviterer til. De to øverste nivåene i modellen viser til analyse av installasjonene på et overordnet nivå der jeg benytter den denotative og konnotative analysen for å undersøke hvordan «Refleksjon om transspråking» og «Multimodal refleksjon» gir uttrykk for en «Kritisk bevissthet» som er det overordna didaktiske målet.

5 Analyse og tolkning

Sentralt for gjennomføringen av denne studien er konteksten den er tilknyttet, derfor presenteres studiens kommunikasjonssituasjon og kontekst som første ledd i dette kapitlet. Elementer herfra vil bidra til å belyse mine kritiske multimodale analyser og tolkninger av installasjonene og refleksjoner og tolkninger jeg trekker ut i analysearbeidet. Analyse og tolkning av tematikk i det helhetlige materialet danner bakteppet for min kritiske multimodale analyse av de utvalgte installasjonene. Funn fra analysearbeidet vil benyttes til å perspektivere drøftingen.

5.1 Kommunikativ situasjon og kontekst

Innenfor sosialsemiotikken, slik jeg omtale i teorikapitlet, mener man at verbale og visuelle semiotiske ressurser ikke er objektive beskrivelser av verden, men at de bærer med seg et meningspotensiale og videre må tolkes i den konteksten de hører til (Kress & van Leeuwen, 2021). To typer kontekster er av betydning for elevenes skapende prosesser i min studie. Observasjoner hentet fra forskelaggen og respons fra refleksjonsskjemaene skal her bidra til å kaste lys over den felles kommunikasjonssituasjonen som installasjonene har blitt til i, og samtidig vise til den større samfunns- og kulturkonteksten som installasjonene er knyttet til på ulikt vis. Et utdrag av responsen på refleksjonsskjemaene finnes i vedlegg 6. Noen vesentlige rammefaktorer for den felles kommunikasjonssituasjonen var materialene de hadde til rådighet, og at det skapende arbeidet foregikk i deres vanlige klasserom. Utsagn som «annerledes fra hva vi pleier å gjøre» (RS1, spm. 5), «jeg er ikke så kreativ, men det var alikavell en interessant oppgave» (RS4, spm. 5) og «jeg fikk erfaringer med fysiske oppgaver» (RS1, spm. 5) vitner om at elevene ikke fra før var vant med denne måten å arbeide på i norskfaget. Det å jobbe transspråklig var også nytt for elevene, slik denne uttalelsen uttrykker: «Å jobbe med flere språk var en liten challenge» (RS1, spm. 5). En annen elev sier at «det å jobbe transspråklig var [...] helt nytt og relativt forvirrende, man var lett å tilknytte til hovedoppgaven» (RS1, spm. 5). Under oppgavene om transspråking kom det frem at transspråking var noe de var vant med hjemme, men aldri på skolen og ikke skriftlig (FL1). Tidsrammen for det skapende arbeidet var på omtrent to timer, som flere elever synes var liten tid (FL2). Enda en rammefaktor var at jeg opptrådte som lærer under hele prosjektet

og at norsklæreren var litt frem og tilbake, men sto for vurderingssituasjonen under presentasjonene av arbeidet. Flere elever uttrykte misnøye med vurderingssituasjonen, og en elev skriver at «jeg synes kanskje at det var litt teit at vi skulle bli vurdert» (RS2, spm. 5).

I helklassesamtalen i etterkant av analysearbeidet med Tine-reklamen og de multiple tekstene i fase 1, kom viktige aspekter ved kulturkonteksten knyttet til tekstene frem gjennom elevenes utsagn rundt melk, melkeproduksjon og bondeopprør (FL1). De kritiske multimodale analysene av installasjonene som presenteres senere i dette kapittelet, må ses i sammenheng med utsagn som kom frem i helklassesamtalene om kulturkonteksten fordi mange av elevene brukte momenter herfra aktivt i valg de tok for sin installasjon. Dette er dermed med på å påvirke min tolkning av installasjonene. Spørsmålene til analyse av verbaltekt og de multiple tekstene (se vedlegg 4) brukte jeg som utgangspunkt for helklassesamtalen. Spørsmålet om kontekst: *Hva slags makt har avsenderen i kraft av rollen sin?* var et spørsmål mange av elevene ikke forsto. «Hva mener du med makt?» (FL1) spurte en elev. Hvorpå en annen påpekte noe i tråd med at «Tine er på en måte den største melkeprodusenten, så de har mye makt» (FL1). Dette førte samtalen over til teksten fra Landbruksdirektoratet (*figur 4*) om at folk konsumerer mindre melk i dag, noe som kan svekke Tine som aktør. Flere elever mente at Tine-reklamen hadde brukt tilsetning av D-vitamin som en «markedsføringsstrategi» (et begrep de hadde jobbet med tidligere) for å selge melk. Jeg spilte videre på dette utsagnet og spurte hvordan argumentasjonen om D-vitamin i Tine-teksten passet med det bildet om D-vitaminmangel som kom frem i nyhetsbrevet fra Nettavisen (*figur 5*). Herfra tok samtalen en ny vending utover mine utvalgte tekster da en elev ytret noe om at det ikke er noen som drikker melk lenger (FL1). Dermed gikk samtalen over i at melk var viktigere for befolkningen før og at det har kommet mange plantealternativer på markedet som folk heller vil ha. Vi snakket om at mange melkebønder akkurat nå var fortvilet på Tine som blant annet måtte importere melk og bruke melkepulver i noen av sine produkter. En elev nevnte i den sammenheng det fremvoksende bondeopprøret i Europa som preget nyhetsbildet i slutten av januar 2024. Argumenter som at det kanskje var bedre for både miljøet og for helsa å drikke plantebasert melk, samt at det var viktig at melkekuene hadde et godt liv, kom frem i diskusjon om hvorfor vi drikker mindre melk.

5.2 Analyse av tema i det helhetlige materialet av installasjoner

Jeg skal her presentere en analyse av temaer og fremtredende strategier elevene bruker for å løse redesign-oppgaven. Analysene er i stor grad basert på elevenes egne utsagn fra presentasjonen, men også mine egne tolkninger. Et utdrag av tematisk analyse av video-opptakene som er grovtranskribert finnes i vedlegg 7. For å unngå gjentakelser, velger jeg å kun presentere de installasjonene som ikke er valgt ut til næranalyse senere i kapittelet.

Elevene som har laget installasjonen ønsker å gjøre melk til et universalprodukt for alle, og har derfor etablert en ny melkeprodusent ved navn «Milkyway», se *figur 9*. Installasjonen viser en gul melkekartong i senter som gir assosiasjoner til sola som binder mennesker sammen på tross av ulikheter. Parallellen mellom sola og melka er ifølge elevene ment å uttrykke at man får D-vitamin fra både sola og melka. Det gule silkepapiret rundt melkekartongen kan uttrykke lysstråler som treffer enhver kultur, forklarer elevene. Det er plassert fem planeter, med et figurativ utformet menneske, i forskjellige farger rundt melkekartongen, som representerer mangfold. Menneskefigurer klippet ut i en sammenhengende papirlenke skal symbolisere melkas samlende funksjon. Det står skrevet «melk» på forskjellige språk. Elevene har valgt slagordet: «Create diversity, universal. Buy Milkyway, it will repay IN EVERY WAY». Samspelet mellom materialene, verbalteksten og den figurative fremstillingen understreker mangfoldstematikken.



Figur 9: Installasjon nr. 1 «Milkyway» laget av elever. Foto: Odd Henry Lindthner (2024)

I likhet med «Milkyway», retter Gruppe 3 sin installasjon, i *figur 10*, mot salg av melk til et internasjonalt publikum med sin nye bedrift «Cultural Milk». Installasjonen gir uttrykk for å være et redesign av produktemballasjen – altså en melkekartong. Det er likevel et figurativt element ved den hvite tekstilen som, ifølge elevene, er melk som renner ut av kartongen. Elevene valgte å bruke forskjellige fotografier av melkebønder fra fire utvalgte land i verden limt på hver sider for å få en visuell fremstilling av folk over hele verden som er mottakergruppen. Elevene begrunner valget med at de på norske melkekartonger ofte har sett lignende bilder av norske melkebønder. Under hvert bilde er en verbaltekst som navngir landet som er representert. Gruppen har valgt å benytte det skriftspråket som er fremtredende i det gjeldende landet, som for eksempel «Kina» med kinesiske tegn. Fargevalget knytter elevene til OL-fargene fordi OL representerer samhold mellom verdensdelene og helse gjennom idrett. Fargene skal på denne måten vise til helsefordelene ved melka.



Figur 10: Installasjon nr. 3 «Cultural Milk» laget av elever. Foto: Odd Henry Lindthner (2024)

Elevene på Gruppe 4 har valgt å representere NAN fra Nestle som avsendere der målet er å selge morsmelkerstatning. Mottakere er, ifølge elevene, folk som ønsker økologisk og næringsrik morsmelkerstatning. Installasjonen i *figur 11* er en figurativ baby svøpt inn i noe som kan ligne et babyteppe. Installasjonen byr på interaktiv kommunikasjon ved at man kan åpne tekstilen som omslutter babyen. En forventning oppstår når man som mottaker blir invitert til å ikke bare se, men å gjøre noe aktivt. Det kommer en liten grønn tåteflaske til syne



Figur 11: Installasjon nr. 4 «Baby» laget av elever.
Foto: Odd Henry Lindthner (2024)

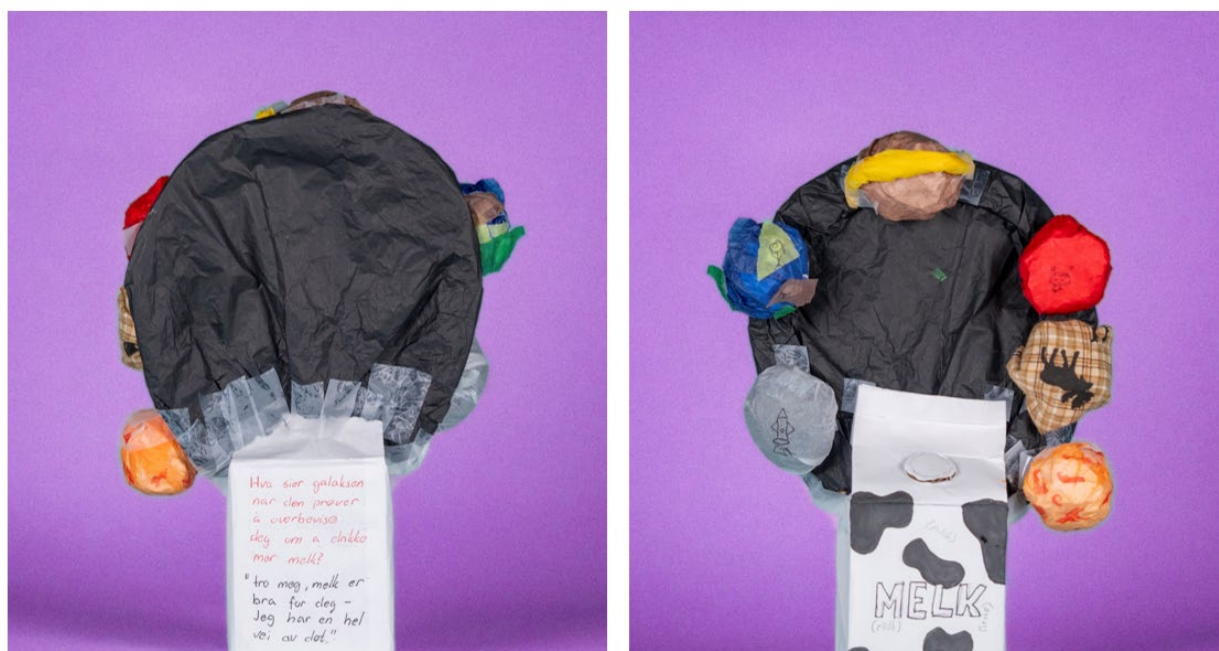
med en sammenkrøllet papirlapp oppi. Selve babyen er laget av hvitt papir og teip i en oval form og babyansiktet er en utskrift av en animert baby som er klippet ut og limt på, noe som gir et humoristisk innslag i utformingen. Elevene forteller at flasken er grønn for å symbolisere at melka er økologisk. På papirlappen inni flasken står det: «Vår morsmålsstatning gir nøye utvalgte ingredienser for optimal utvikling» på norsk. Samspillet mellom den figurative babyen og verbalteksten uttrykker tematikk som bærekraft og helse.

Elevene bak installasjonen vist i figur 12 har konstruert et helt konsept rundt installasjonen. Under presentasjonen går de tre elevene inn i et rollespill som avsendere, i dette tilfelle Tine. De lanserer konseptet med «Supermelken Tinus» der Tine satser internasjonalt med barn som mottakergruppe. Elevene forteller om både TV-serie og salgstilbud i forbindelse med lansering. Gruppen forklarer at sammenhengen mellom superhelt og melk er at melka gjør deg sterk som en superhelt. På denne måten er ordet «sterk» gjenbrukt fra verbalteksten i den originale Tine-reklamen, med et visuelt uttrykk. Elevene argumenterer for at barn ser opp til superhelter, noe som vil bidra til at barn drikker mer melk. Elevene bruker en faktisk melkekartong som utgangspunkt for installasjonen, med påsatte elementer for å uttrykke superhelt-konseptet. Melkekartongen har fått en kappe, øyne og smil og en stor «M» på brystet som gir konnotasjoner til superhelter. Armene er designet med hvitt tvinnet papir, som symboliserer melk som er superkrefter. På kappen står verbalteksten: «Milk is something you have to drink» for å understreke at man må drikke melk for å bli sterk.



Figur 12: Installasjon nr. 7 «Supermelk» laget av elever. Foto: Odd Henry Lindthner (2024)

Produktemballasjen fra melkekartongen preger designvalgene i installasjonen som elevene på gruppe 8 har laget. De har gjenbrukt melkekartongen fra Tine-reklamen i et visuelt uttrykk, konstruert med papp og papir. En rundt, svart flate er festet øverst på melkekartongen hvor det er plassert, det elevene forklarer som, seks planeter jevnt fordelt i en bue. Dette skal symbolisere melkeveien. Planetene er formet som kuler, laget av krøllet papir med silkepapir eller tekstiler i ulike farger eller mønster utenpå. Den ene planeten har en figur som skal ligne en ku for å vise at dyrevelferd er viktig i melkeproduksjon, som elevene selv uttrykker. Fremsiden av installasjonen har et klassisk ku-mønster. Verbalteksten «MELK» er plassert i midten som et blikkfang. Ordet «melk» er plassert i parenteser i mindre synlig skrift på spansk, engelsk og tysk. På baksiden presenterer elevene en vits: «Hva sier galaksen når den prøver å overbevise deg om å drikke mer melk? Tro meg, melk er bra for deg – jeg har en hel vei av det». Det er uklart hvem som er avsender knyttet til installasjonen, og elevene ytrer av målet er å få solgt melk i hele universet.



Figur 13: Installasjon nr. 8 «Planetmelk» laget av elever. Foto: Odd Henry Lindthner (2024)

Noen fremtredende strategier gjør seg gjeldene i den fem installasjonene jeg til nå har presentert. Alle benytter det Janks kaller for nytenkninger (Janks, 2010) elementer fra den originale reklamen er rekonstruert til noe annet. Selve melkekartongen er brukt i alle installasjonen. Enkelte har også brukt verbaltekst som får en ny funksjon i installasjonene. Kreativitet fremtrer på ulikt vis gjennom blant annet humor og ironi, i komposisjoner og

fantasi som går ut over oppgavens krav. De normale grensene for hva vi forstår som mottakergruppe blir i noen av installasjoner trukket ut i universet. Det kan tenkes at elevene påvirket hverandres designvalg i prosessen fordi alle gruppene jobbet side om side i klasserommet. Engelsk og norsk er fremtredende som valgt verbalspråk i installasjonene, med innslag av andre språk. Tematikk jeg har analysert meg fram til som går igjen i installasjonene presenteres i *tabell 8*, og er: bærekraft, dyrevelferd, mangfold og ernæring. I tabellen er også installasjonen som blir presentert i næranalysene med.

Tema	Installasjon
Bærekraft -> miljø	<ul style="list-style-type: none"> - Baby - Melkerakett
Dyrevelferd -> etikk	<ul style="list-style-type: none"> - Melkekua - Planetmelk
Mangfold -> melk som verdensdrikk/ kulturelt mangfold	<ul style="list-style-type: none"> - Cultural Milk - Melkerakett - Planetmelk - Milkyway
Ernæring -> helse	<ul style="list-style-type: none"> - Supermelk - Melkerakett - Baby - Nordmann vs. amerikaner - Cultural Milk

Tabell 8: Tematikk knyttet til installasjonene

Gjennom den tematiske analysen av det helhetlige materialet, finner jeg at elevenes kritiske bevissthet kommer til uttrykk gjennom valg av tema i installasjonene. Tematikken visualiseres gjennom elevenes designvalg og i komposisjonen av de semiotiske ressursene. Samtidig er tematikken bundet til kommunikasjonssituasjonen og konteksten som produktene er skapt i. Elevenes kritiske argumentasjon er knyttet til temaene, og noen av installasjonene spiller på flere temaer. Derfor vil jeg bruke denne tematiske analysen ytterligere når jeg undersøker hvordan kritisk bevissthet kommer frem i installasjonen.

5.3 Næranalyse av to utvalgte installasjoner

De tre refleksjonsnivåene vil hele tiden være underliggende faktorer i analysearbeidet, fordi dette er mine tolkninger av elevenes designvalg og refleksjoner rundt prosessen. Her er det viktig å ta i betraktning at både jeg som analyserer installasjonene og elevene som tekstskapere, er så påvirket av kulturelle konvensjoner at vi tar valg både bevisst og ubevisst (Janks, 2014). I tillegg til å analysere installasjonene i seg selv, analyseres også elevenes valg. Jeg benytter modellen min for kritisk multimodal analyse i næranalysene, slik jeg presenterte i kapittel 4.4.

5.3.1 Analyse av «Melkekua»

I denne elevinstallasjonen ser vi tydelige visuelle kontraster i fargevalg. Kontrasten mellom fantasi og virkelighet i installasjonen bidrar til å vise andre perspektiver knyttet til melkeproduksjon. Kulturkonteksten som preger installasjonen, som i sin helhet er utformet som en ku, (vist i figur 14) retter en særlig oppmerksomhet mot dyrevelferdsaspektet for melkekuer og det synkende melkekonsumet som Tine som meierprodusent har vært preget av. Installasjonen retter blikket utover Norges grenser og setter disse forholdene opp mot det voksende bondeopprøret i Europa som var en del av den dagsaktuelle utfordringen som ble tatt opp i helklassesamtalen (FL1). Den overordna sosiale handlingen i installasjonen er å argumentere for at Tine sin melkeproduksjon er «opptatt av kua sitt liv» (VT1). For å representere et annet perspektiv i diskusjonen om melk og melkeproduksjon enn det som kom fram av den opprinnelige markedsføringsteksten fra Tine, har elevene i installasjonen valgt å legge vekt på dyrevelferd for melkekuer som tematikk. På bakgrunn av konteksten i samspill med installasjonen, har jeg valgt tittelen «Melkekua». Tekstskaperne forklarer at «avsender, liksom Tine da» (VT1) henvender seg til det elevene kaller den «hinduiske kulturen» (VT1). De ovenstående trekkene ved situasjonskonteksten må elevene ta i betraktning når de velger verbalspråk og uttrykk i installasjonen.



Figur 14: Installasjon nr. 5 «Melkekua» laget av elever. Foto: Odd Henry Lindthner (2024)

På et denotativt meningsnivå er «Melkekua» figurativt utformet ved at den karakteriserer en ku på en gjenkjennelig måte. Materialene valgt for kroppen til kua, er i ifølge elevene «krøllet papir med teip og hvitt papir utenpå» (RS5, spm. 2), med nokså høy grad av stabilitet. Kroppen til kua har en noe irregulær oval form med et rundt hode og fire rette bein. Kua er hvit med en fortennet rosa farge som fungerer som jur og mule. I kuas ansikt er det et strektegnet smil og to svarte prikker til øyne. I sterk kontrast til kuas hvite farge, er det plassert det elevene kaller for «kapper» (VT1) av ulike tekstiler på kuas rygg. Den ene kappen har en mett blåtone med irregulære frynser og den andre har en utvannet, svakt glitrende rosa farge. Kappene bidrar til at det ser ut som om kua er i bevegelse enten fremover eller oppover. Verbalteksten på installasjonen er transspråklig ved at den mikser hindi og norsk. Verbalteksten «Doodh» (melk på hindi) er skrevet på for hånd på den blå kapp. Kua ha også fått elementer av «pynt» (VT1) i form av smykke og hodeplagg. Ifølge elevene holder kua et avrundet «skilt» (VT1) med verbaltekst på hindi, skrevet med latinske bokstaver. En av elevene på gruppa oversetter det til norsk: «Gi kua et bedre liv, kjøp Tine melk» (VT1). I den andre kloven holder kua en liten «melkekartong» (VT1) med verbalteksten «Tine melk» (skjult bak skiltet i figur 14).

Jeg skal her gjøre en konnotativ analyse av «Melkekua». Formålet om å rette salg av melk til en annen kultur kommer tydelig frem i elevenes valg om å skrive verbalteksten på hindi: «Gi kua et bedre liv, kjøp Tine melk». Slagordet gir assosiasjoner til hvordan tekst på produktemballasje kan se ut der funksjonen er salg. Et premiss i teksten er at kua får et bedre liv om man kjøper melka. Elevene argumenterer for at hvis kua har det godt, får man «den beste kvaliteten av melka» (VT1). Det at verbalteksten på skiltet er på hindi gir assosiasjoner til en annen kultur enn den norske. På en annen side opprettholdes en sterk kontakt til vestlige land når elevene har valgt å bruke de latinske bokstavene. En tilknytning mellom norske Tine som produsent og den hinduistiske kulturen, som kan befinne seg mange steder i verden, etableres på denne måten. Videre begrunner elevene at valget av den indiske og hinduistiske kulturen som mottakere samsvarer med dyrevelferdstematikken med at «de ser på kua som et hellig dyr, og vi som avsender [...] er veldig opptatt av kua sitt liv» (VT1).

Elevene har valgt fargen hvit på kuas kropp som samsvarer med melk som er hvit. Den hvite fargen har en metaforisk effekt ved at kua og melka den produserer fremstår som ren, og oppfattes som uskyldig. Det uskyldige bekreftes i det forenklete måten ansiktet til kua er fremstilt med et lite smil. Den hvite fargen gjør at de mettede fargene på de påsatte elementene kommer tydeligere frem. Fargekontrasten skaper en dynamisk effekt i installasjonen. Videre påpeker en av elevene på gruppa at fargebruken brukes bevisst for å appellere til tekstmottakerne fordi «det brukes tydelige farger i denne kulturen» (RS5, spm. 2). Den noe irregulære teksturen i papiret sammen med de påsatte innholdsmomentene av tekstil; kappene, smykket og hodeplagget, gir et lekent og barnlig uttrykk til installasjonen. Tekstilvalgene i kappene kontrasterer hverandre både i tekstur og farger. Den blå gir assosiasjoner til en autentisk kjøkkenduk, mot den rosa tekstilen som gir et mer moderne og kunstig uttrykk. Elevene forklarer valg av pynt slik: «i India ærer de kuene ved å pynte dem» (VT1).

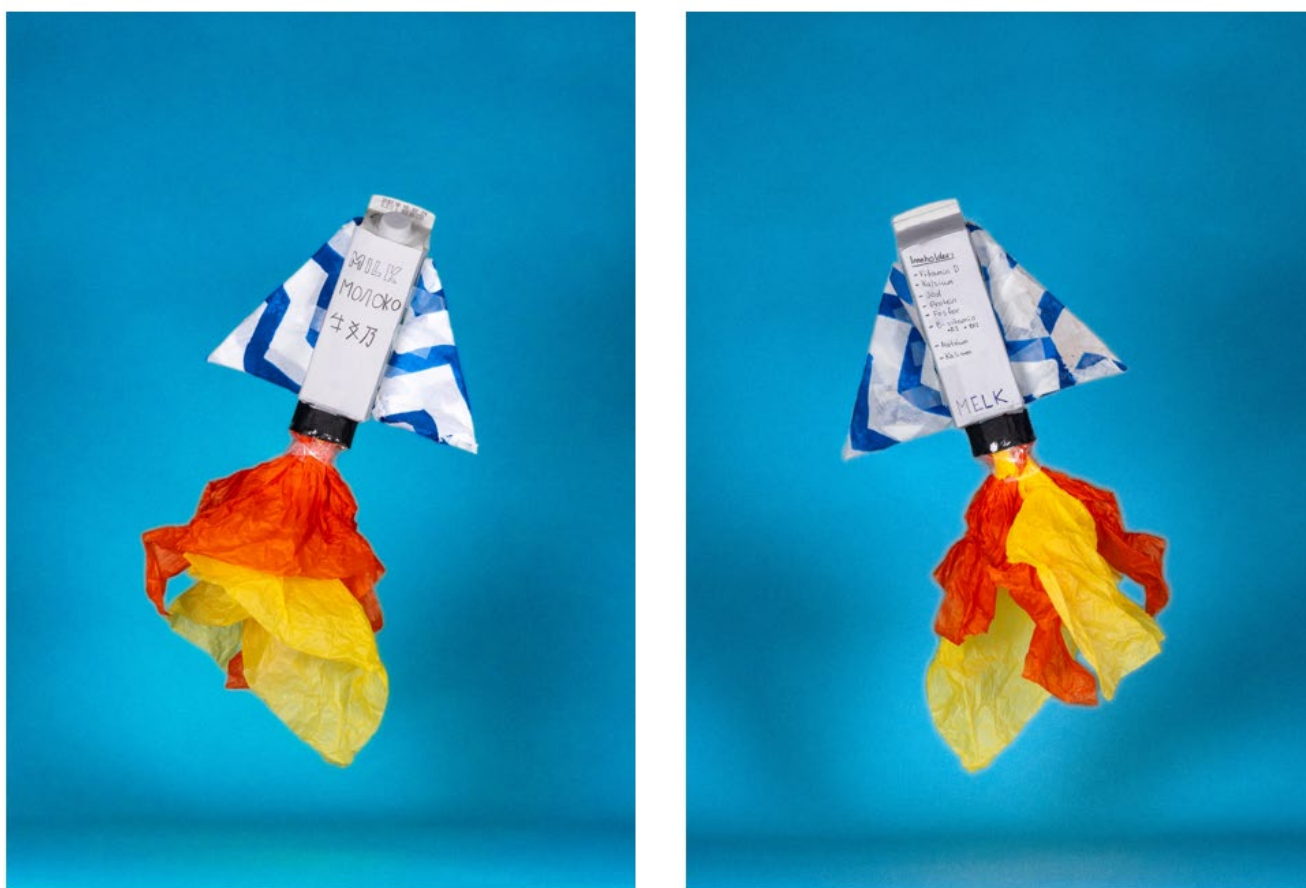
Installasjonens irregulære ovale former bidrar ytterligere til å gi installasjonen et lekent uttrykk. Melkekartongen som kua holder, fremstår som en melkekartong slik man kjenner den i Norge, og peker dirkete tilbake til originaltekstens bilde av en melkekartong. At en ku selv holder en melkekartong danner en parallell til funksjonen som melkekartongen har, altså å være en beholder for melk, og den funksjonen kua har for en meieriprodusent, som en original beholder for melk før den blir produsert og pakket i en melkekartong slik vi kjøper den på

butikken. På denne måten oppfattes kua som et objekt for å oppbevare melk. Samtidig er kua gitt menneskelige egenskaper ved at kua selv holder både en melkekartong og skiltet med tekst i installasjonen. Det fremstår som at utsagnet på skiltet kommer fra kua selv. Kua blir på denne måten personifisert, noe som skjuler den egentlige avsenderen som er Tine. Skiltet konnoterer til protest og demonstrasjon fordi skilt er vanlige i å bruke i demonstrasjoner. Men hva skal kua protestere mot? Ordnes mening på skiltet kan også assosieres med et slagord om en protest rettet mot dårlig dyrehold av melkekuer der Tine står som en løsning. Kua er til vanlig objektivert, et middel for menneskers behov, her får kua sin egen kampsak, nemlig å få et bedre liv. Utviklingen fra «offerdyr til hellig» (VT1) i den hinduistiske kulturen som elevene selv snakker om, gir assosiasjoner til andre fremtredende kampsaker slik som kvinnefrigjøring. Dette understøttes av elevenes utsagn om at kua «fikk et nytt symbol av fruktbarhet, moderhet og kvinnelighet» (VT1). Kappene konnoterer til superhelter, noe som forsterker inntrykket av at det er en kampsak på gang. Tekstilvalgene konnoterer både til noe kunstig og noe autentisk, egenskaper en superhelt har.

Til sammen skaper installasjonens multimodale samspill mellom materialvalg, form, verbaltekst og farge visuelle virkemidler som personifisering og kontraster. Installasjonen berører særlig ved mange kontraster både på denotativt og konnotativt meningsnivå. Sett i lys av kulturkonteksten tar elevene opp utfordringene Tine står ovenfor med mindre konsumering av melk, der elevene ser på den hinduistiske kulturen som et mulig nytt marked. Elevenes bruk av egen språklig og kulturell bakgrunn er på denne måten en faktor for en kritisk bevissthet som kommer til uttrykk i designvalgene for å konstruere installasjonen. Designvalgene viser en sterk mottakerbevissthet. Utfordringer med sinte melkebønder og dyrevelferd for melkekuene aktualiseres ved en visualisering av kontrastene mellom lek og alvor, og mellom en superhelts fantasiverden og den virkelige verden med frigjøringssaker som viktige demokratiske prinsipper. Komposisjonen av valgene som er tatt viser i så måte en høy grad av multimodal refleksjon hos elevene, noe som gjør at installasjonen fungerer som en kritisk stemme inn i debatten om særlig dyrevelferd for melkekuer.

5.3.2 Analyse av «Melkerakett»

Elevene har laget en installasjon som de selv kaller for «Melkerakett» som er utformet som en romrakett med en melkekartong som det bærende elementet i installasjonen for «å gjøre det visuelt tydelig at det handler om melk» (RS6, spm. 2). Installasjonen skal rette salg av melk til «astronauter» og avsender er «Tine» (VT2). Den sosiale handlingen som preger «Melkerakett», er å argumentere for at Tine som melkeprodusent kan levere melk med næringsrikt innhold til astronauter med ulik kulturell og språklig bakgrunn som er på romferd sammen. Installasjonen presenterer en alternativ virkelighet der stormakter samarbeider om vitenskapelige fremskritt ved å sammen utforske verden utenfor jordkloden. På en slik reise er god helse for astronautene helt essensielt, noen en næringsrik melk kan bidra til.



Figur 15: Installasjon nr. 6 «Melkerakett» laget av elever. Foto: Odd Henry Lindthner (2024)

På et denotativt meningsnivå ser vi en melkekartong som har fått festet på vinger på kartongkroppen som danner en trekantform. Ut av raketiformen nederst ser det ut som flammer. På framsiden av kartongen er tre ulike skriftspråk representert i stor skrift. Det står

«melk på engelsk, russisk og kinesisk» (VT2). På baksiden er det en liste over næringsinnhold, som er et vanlig element i produktemballasje. Rakettkroppen er laget av en «gammel Litago-flaske som vi har tatt papir rundt» (VO-G6), og spiller videre på bildet av melkekartongen i den originale Tine-reklamen. Vingene er kledd i hvitt tekstil med blått sikk-sakk mønster. Nederst er silkepapir i fargene oransje og gul krøllet sammen og brettet ut før det lagvis, er festet nederst på «Melkeraketten». Installasjonen kan ikke stå av seg selv, men skal se ut om at den er i lufta på vei oppover.

På et konnotativt meningsnivå gir den harde kartongen et inntrykk av stabilitet, og satt sammen med det lette og myke silkepapiret skaper dette en kontrast som gjør at silkepapiret kan leses som flammer og ild. Klassiske opptak fra romoppskytninger viser et flammehav idet en romraket tar av, og det er dette installasjonen spiller videre på. I samspill med silkepapirets farger og form konnoterer det til noe dynamisk – en bevegelighet. Tekstilen som er valgt til vingene har et sikk-sakk-mønster, men mønsteret ble utydelig når elevene fikk det på plass. «det synes ikke så godt» (V2). Sikk-sakk mønsteret var et aktivt designvalg ifølge elevene for å «representere fart» (V2). Den blå fargen gir assosiasjoner til vitenskap og kunnskap. Elevene spiller videre på originalreklamens verbaltekst som henvender seg direkte til «Nordmenn», ved å innta en annen posisjon som henvender seg til andre kulturer enn den norske, men da ved bruk av selve skriftspråket til mottakerne installasjonen skal henvende seg til. Språkene som er representert tilhører stormaktene USA, Russland og Kina som elevene har valgt er på romfart sammen fordi «det er de tre største romaktørene i verden» (V2). Næringsinnholdet bakpå installasjonen er viktig for at astronautene skal vite hva slags næringsstoffer de får i seg fordi de har «begrenset tilgang til internett», og helsa til astronautene er sentral. Installasjonen spiller derfor på mange av produktemballasjens funksjoner om salg. Elevene sier at mange næringsstoffer er ekstra viktige for astronauter som «får mangel på sollys og andre viktige mineraler og vitaminer» (V2) sier elevene. De legger til at dette er viktig for astronauter fordi «skjelettet stort sett blir ødelagt [...] på grunn av mangel på gravitasjon» (V2). På denne måten har de tatt med seg tilsetning av D-vitamin som et element fra den opprinnelige reklamen. Trekantformen på installasjonen som helhet gir konnotasjoner til bevegelse, noe som gir gjenklang i rakettuttrykket.

«Melkeraketten» viser spesielt gjennom valg av verbaltekst i samspill med raketiformen, en alternativ virkelighet der stormaktene samarbeider om en romferd.

Transspråkingsperspektivet forstås som en pådriver for installasjonens kritiske uttrykk. Tine som melkeprodusent fremstår som en forenende kraft med melk som gir helsegevinster for astronautene. I likhet med «Melkekua» ligger det kontraster mellom de visuelle uttrykkene. Kontrasten mellom dagens uroligheter i verden og en forenende fremtidsoptimisme synliggjøres. Det multimodale samspillet i «Melkerakett» uttrykker en form for politisk kommentar til stormaktenes uenigheter og lite evne til samarbeid med en alternativ virkelighet med der åpenhet og samarbeid foreslås.

5.4 Analyse av metaspråk om kritisk bevissthet og læringsprosessen

Forskningsspørsmål 2 etterspør på hvilke måter metaspråk om kritisk bevissthet og om læringsprosessen kommer frem hos elevene. På bakgrunn av funn i næranalysene om at en transspråklig tilnærming og en multimodal refleksjon viser kritisk bevissthet visuelt i installasjonene, trekker jeg her frem noen refleksjoner fra responskjemaet som understøtter mine påstander. Jeg velger å undersøke den helhetlige responsen i refleksjonskjemaene. Metaspråk om kritisk bevissthet kommer til uttrykk gjennom elevenes refleksjoner rundt bruk av transspråking. Elevene som lagde «Melkekua» skriver at designvalgene om å pynte kua ble gjort for å skape kontakt med mottakergruppen «for å få fram kulturen i India» (RS, spm. 2). De to andre på gruppa svarer blankt på hva funksjonen med valgene deres er. Noe som viser mangel på metaspråklig bevissthet rundt valgene. På en annen side viste jeg i den tematiske analysen og i næranalysene til flere utsagn fra elevenes presentasjon om at de har tatt bevisste valg i den skapende prosessen. En tydelig tendens i det helhetlige materiale er at elevene viser et større metaspråk om læringsprosessen, som i dette prosjektet er knyttet til den skapende prosessen, men på et noe overordnet nivå. I spørsmål 1 i refleksjonskjemaet som omhandlet hvordan gruppene jobbet for å løse oppgaven, uttrykker mange at de hadde en tydelig struktur for arbeidet, delt inn i fire faser som handlet om å først finne ut hvem mottakeren skulle være, deretter idémyldre, utarbeide en skisse for installasjonen (noe jeg hadde satt som et krav), og til slutt begynne å lage. I spørsmål 2 i refleksjonskjemaet får elevene mulighet til å beskrive designvalgene, vise til materiale som er brukt, og si noe om funksjonen til valgene som er tatt. Her har stort sett alle elevene begrunnet designvalgene sine med at funksjonen designvalgene skal ha er å tydeliggjøre tematikken som er valgt for installasjonen. Dette vises med utsagn fra en elev på gruppe 3 om at «vi håpet av mottaker skulle forbinde kartong med melk» eller en

elev fra gruppe 1 som påpeker at valg av flerspråklighet skulle «få frem mangfoldet av ulike språk». Elevene bak installasjonen «Supermelk» nevner begrepet «effekt». Kappen ble valgt for å «forsterke superhelt-effekten» og papir ble brukt til armer fordi «det skulle se ut som melk». Flere elever bruker også begrepet «å symbolisere» for å forklare sine designvalg. Bruk av slagord er en gjenganger i materialet og mange elever trekker frem at slagord brukes for å tiltrekke seg mottakere og for å vekke oppmerksomhet. Ved bruk av slagord er også den transspråklige refleksjonen fremtredende. Elevene bak «Cultural Milk» svarer i spørsmål 2 om at designvalget knyttet til flerspråklighet er å «bruke transspråking for å vise ulikheten, men samtidig likheten».

Oppsummert finner jeg at metaspråk om kritisk bevissthet kommer til uttrykk gjennom elevenes refleksjoner rundt bruk av transspråking og multimodale refleksjoner knyttet til designvalg i installasjonene. Metaspråket synes å uttrykkes på et noe overordnet nivå i refleksjonsskjemaene, men kommer tydeligere frem under presentasjonene hvor elevene muntlig forklarte sine designvalg i installasjonen, slik jeg viste i den tematiske analysen og næranalysene. Jeg finner at elevene som har valgt å spisse mottakergruppen mer enn til å treffe «alle» har en installasjon som kommuniserer en tydeligere tematikk som må ses sammen med det kritiske ved installasjonen. Ved å henvende seg til alle som mottakere, gjør elevene det mulig utfordrende for seg selv. Hvordan er det mulig å nå «alle»? Det blir vanskelig å få tak i konseptet og jeg må i større grad lene meg på elevenes utsagn for å forstå meningen med installasjonen. I etterkant av prosjektet uttrykte læreren også at hun observerte at det var enklere for elevene å hekte på norskfaglige begreper som fargebruk, kontrast, verbaltekst, stereotypi, komposisjon for å nevne noe når de hadde et mer spisset konsept. Jeg finner at de gruppene som aktivt valgte å benytte gruppas språklig og kulturelle mangfold får frem et tydeligere konsept og dermed tematikk ved installasjonen sin som i større grad kan være gjenstand for en multimodal analyse det installasjonen i seg selv uttrykker mening.

6 Drøfting

6.1 Didaktiske implikasjoner for undervisning i kritisk literacy

Som jeg viste i innledningen, er kritisk tenkning, kreativitet og flerspråklighet tre sentrale begreper i Læreplanen LK20, og inngår i denne masteroppgavens problemstilling som handler om hvordan videregående elever responderer på lærerens tilrettelegging for å fremme kritisk bevissthet gjennom bruk av estetiske og multimodale arbeidsmåter i et transspråkingsperspektiv. Jeg skal nå drøfte noen utvalgte didaktiske implikasjoner for undervisning i kritisk literacy på bakgrunn av presenterte teorier og det analyserte datamaterialet hentet fra et utprøvd didaktisk undervisningsopplegg.

Analysearbeidet med Tine-reklamen var i høy grad lærerstyrt der elevene fikk spesifikke spørsmål til analysen av verbaltekst og et rammenotat der de skulle skrive ned språklige ressurser, vise med eksempler og skrive hvordan de tolket funksjonen av dette. Etter dette var det arbeidet med de multiple tekstene som sto på agendaen. Etter analysearbeidet hadde vi en helklassesamtale der viktige perspektiver rundt kulturkonteksten ble tydelig. Under helklassesamtalene identifiserte elevene flere problemer og utfordringer der de også gikk utover de tre tekstene vi hadde lest sammen. I ettertid forsto jeg at jeg i mindre grad eksplisitt hadde vist hvordan elevene kunne brukt de kritiske refleksjonene og utfordringene om kulturkonteksten, inn i den skapende prosessen med mottekstene. Tanken min med å introdusere flere tekster var å vise alternative virkelighetsbilder enn det som kom fram i reklamen, la elevene problematisere dette og bruke dette aktivt for å lage mottekster. De to tekstene viste kort sagt at melkekonsumet var gått ned her i landet, og at melk i seg selv ikke ga nok D-vitamin. Ordlyden i hovedoppgaven til elevene sa at de skulle bruke egne notater fra analysearbeidet til å lage en kreativ installasjon. I uthevet skrift sto det: **Formålet med installasjonen er å rette salg av melk mot en annen kultur eller en annen gruppe av mennesker enn det som kommer fram i Tine-reklamen.** Underveis i prosessen, og etter å ha analysert mottekstene ser jeg at oppgavebeskrivelsen med fordel kunne vært videreutviklet. For eksempel kunne jeg som lærer veiledet elevene enda tydeligere for å identifisere kritiske forhold knyttet til makt og språk i tekstene de arbeidet med og sagt allerede her at disse problemstillingene skulle brukes i en senere oppgave. Min tematiske analyse viste likevel at

elevene har brukt aspekter som kom fram i samtalen om kulturkonteksten. Men at valgene av tema og hva slags funksjoner designvalgene hadde i varierende grad kom frem med et metaspråk. Dette kan knyttes det Janks (2010) sier om at vi gjør valg både bevisst og ubevisst. I en skolesituasjon der læring er målet og i undervisning om kritisk literacy der målet er å undersøke maktforhold, er det vesentlig at elevene får øve opp sitt metaspråk. Jeg som lærer la opp til at formålet med installasjonen var salg av melk. På denne måten la jeg føringer for at elevene skulle drive en form for markedsføring for et bestemt produkt – altså melk. Dermed preget dette valgene elevene tok knyttet til situasjonskonteksten og utformingen av mottekstene i stor grad. Målet med oppgaven kunne også vært at elevene skulle få en større kreativ frihet i å utforme installasjoner, men da måtte oppgaveteksten gitt andre føringer enn at et produkt skulle selges. Elevene spurte meg aldri om de faktisk skulle konstruere produktemballasjer, og dette var heller aldri et tema jeg tok opp, men det ble synlig i installasjonene at dette ikke kom tydelig frem for alle. Skal vi lage en installasjon eller en produktemballasje? Datamaterialet viser at elevene har laget noe midt imellom en produktemballasje og en installasjon. Det overordna didaktiske formålet var å fremme kritisk bevissthet hos elevene, noe elevene i stor grad klarte gjennom å konstruere en installasjon med en transspråking tilnærming. Det var aldri en intensjon fra meg at elevene skulle lage produktemballasjer, men ved å bruke en markedsføringstekst om melk ble melkekartongen et naturlig gjenbrukselement. For å utvikle et større repertoar av metaspråk knyttet til kritisk bevissthet og læringsprosessen kunne valget av tekster vært en mer visuell og multimodal tekst for at elevene kunne analysert de visuelle virkemidlene og undersøkt samspillet mellom modaliteter. Dette kunne dannet et grunnlag for å snakke om hvordan modaliteter, designvalg og samspill skaper mening i multimodale tekster. Samtidig viser prosjektet mitt at elevene evner å transformere verbalspråk til visuelle uttrykk. Som jeg skrev i teorikapittelet, er det skolens oppgave å gi elever tilgang til et spenn av tekster og sjangre for å utvikle kritisk bevissthet. Simers et al., (2023) understreket at ved å ta i bruk tekster fra elevenes livsverden, kunne de lettere tilegne seg verktøy for kritisk literacy (2023, s. 47). Jeg har valgte en kommersiell tekst fra Tine som har som mål å selge lettmelk. Men elevene fikk selv bringe meg seg elementer fra egen livsverden ved å bruke sitt språklige og kulturelle mangfold i redesign-prosjektet.

Drøfting av gjennomføring av refleksjonssamtalen på slutten av undervisningsforløpet der vi muntlig gjennomførte en ny analyse av installasjonene. Her var målet, i tråd med Janks

redesign-sirkel, at mottekstene som elevene selv hadde laget ble gjenstand for kritisk lesning. Det var krevende for meg å analysere installasjonene fortløpende på stående fot og få til en god diskusjon rundt dette i fellesskap. Det jeg gjorde var å bruke noen av de samme spørsmålene som elevene hadde brukt i forkant av analysearbeidet med Tine-reklamen. På denne måten fikk vi reflektert rundt hvilke valg elevene hadde tatt og hvordan dette bidro til å skape mening i installasjonene. Vi fikk diskutert hvordan elevene nå selv hadde bidratt til å konstruere virkelighetsbilder i noen grad, men det var utfordrende å få elevene selv til å reflektere.

Ifølge Li Wei rommer transspråking både *kreativitet* – ved at det lar deg følge eller bryte med språknormer – og *kritisk tenkning* – det vil si bruke forskjellige belegg for å stille spørsmål ved, problematisere eller uttrykke synspunkter» (García & Wei, 2019, s. 40-41). Kreativt arbeid er ikke for alle. Selv om jeg tidligere i teorikapitlet argumenterte for at kreativt skapende arbeid kan utføres av alle betyr ikke dette nødvendigvis at alle elever liker denne typen skapende arbeid. Det kan være krevende og føles for utfordrende for enkelte elever. Dette er det viktig å være klar over, og slik jeg forsøkte å legge opp til i gjennomføringen av denne masterstudien, bør man som lærer forsøke å være forberedt på for å trygge elevene i den skapende prosessen. Det at jeg valgte kjente materialer som papir og tekstil, var en måte å imøtekomme elevenes tidligere erfaringer for å trygge skapelsesprosessen. Som lærer er det mange elever man skal nå ut til i undervisningen, og et undervisningsopplegg vil ikke alltid treffe alle. Dette gjelder også andre arbeidsmetoder som elevene møter i klasserommet. Likevel mener jeg at det er fundamentalt viktig at man som lærer tør å begi seg ut i det ukjente og prøve ut nye arbeidsmetoder. Et sentralt spørsmål man bør stille seg i planleggingsfasen av et hvilket som helst kreativt undervisningsopplegg, kan være: Hvordan kan jeg planlegge for en tilpasset utfordring, og hvordan utvikle gode vurderingskriterier rundt sammensatte tekster for å trygge elevene? Jeg mener likevel at man i norskfaget, der mye av tiden naturlig nok vies til de grunnleggende ferdighetene, skriving, lesing og digitalt, er det viktig at elevene får erfare og oppleve at det finnes andre innganger å lære på. For å knytte det til denne studien mer spesifikt, vise at det finnes alternative arbeidsmetoder for å etablere en kritisk bevissthet og øke sine kunnskaper og ferdigheter rundt kritisk tilnærming til tekster. En sentral faktor i diskusjonen om å tørre å prøve nye arbeidsmetoder i klasserommet, er god kollegastøtte. Jeg har stor tro på at man sammen med faglig dyktige lærerkolleger sammen kan støtte hverandre i å utarbeide og utvikle metoder og

vurderingskriterier innenfor sine fag, og ikke minst evaluere og reflektere rundt det sammen i etterkant. Det kan føles tungt å prøve ut nye ting alene, men i et godt kollegium som er teoretisk forankret, kan det inspirere og ha et styrkende potensiale lokalt på en skole. Jeg mener at man som lærer i møte med elever som lever i en verden i stadig endring, bør benytte seg av de mulighetene dette gir for å være innovativ innenfor faget med rammene som læreplanen gir. Dette er også et mål innenfor aksjonsforskning, å identifisere problemer og gjøre endringer i praksis som kommer både elever og lærere til gode.

6.2 Oppsummering av hovedfunn og avsluttende betraktninger

Et undervisningsopplegg som tar utgangspunkt i estetisk og multimodalt skapende arbeid og et transspråkingsperspektiv som innganger for å fremme kritisk bevissthet gjennom redesign, kan åpne opp for at flere verdier vektlagt i læreplanen LK20 blir realisert. Et gjennomgående aspekt ved dette undervisningsopplegget som helhet, er å gjøre elevene til aktører for egen læring. I det skapende arbeidet måtte elevene hele tiden ta aktive designvalg for at deres installasjon skulle være meningsbringende. Gjennom transspråkingsperspektivet fikk elever som hadde kunnskaper om andre språk vist nye sider ved seg selv. Ved å ta i bruk klassens språklig og kulturelle mangfold, bidro dette til at hele klassens flerspråklighet ble verdsatt som en ressurs. Dette viser dessuten at det å ta i bruk transspråking i klasserommet, ikke nødvendigvis betyr at lærere behøver å utvikle nye og kompliserte praksiser, men snarere være årvåken for å bruke det unike språklige og kulturelle mangfoldet som enhver klasse består av, samt å være bevisst sine egne språkholdninger. Sett i et større perspektiv kan slike didaktiske metoder ha en demokratiserende effekt med en antirasistisk agenda fordi elevene opplever å ha med seg verdifulle ressurser inn i skolearbeidet. Noe som kan bygge bro mellom hjemmediskursen og skolediskursen. Elever bør utfordres og tilbys muligheter til å se ulike virkelighetsbilder og perspektiver som utfordrer de gitte sannhetene i samfunnet vi lever i. En måte å realisere disse verdiene kan være gjennom et tverrfaglig undervisningsopplegg som vist i denne studien.

I mine analyser fant jeg at elevenes metaspråk rundt sin språklige bevissthet var varierende. Jeg fant at det var lettere for elevene å artikulere et metaspråk rundt arbeidsprosessen, men at det var veldig ulikt hva slags metaspråk de hadde om kritisk bevissthet. På mange måter er dette vevd sammen. For når elevene sier noe om den skapende prosessen, og hvilke valg de

gjorde for å skape mening, vil dette indirekte si noe om elevenes kritiske bevissthet. Dette kan vise at det er behov for å arbeide med et eksplisitt og felles metaspråk om kritisk bevissthet for elevene. Målet mitt var at elevene skulle framstille sannheten fra et annet perspektiv enn det som kom fram i den originale Tine-reklamen gjennom å bruke det transspråklige perspektivet som et krav i installasjonen. Det transspråklige perspektivet bidro i sterk grad til at elevene ble nødt til å framstille virkeligheten fra et annet perspektiv enn det den originale Tine-reklamen viste. Næranalysene av mottekstene viste hvordan representasjoner av sosiale aktører kan ha en ideologisk effekt. Elevene viste hvordan makt kan utøves gjennom å endre meningspotensialet i sin rekonstruksjon. På denne måten kom elevenes kritiske bevissthet til syne i installasjonene.

7 Konklusjon, avslutning og videre forskning

Stiduen min viser et stort potensiale for tverrfaglighet der aktuelle samfunnsutfordringer og dagsaktuelle situasjoner kan være gjenstand for å sammenfattes med elevers eget språklige og kulturelle mangfold. Studien min viser flere didaktisk mulighetsrom innenfor undervisning om kritisk literacy. Gjennomføringen av undervisningsdesignet der jeg har forsøkt å koble inn transspråkingsperspektivet og multimodalt skapende arbeidet i arbeid med kritisk literacy i klasserommet kan ha overføringsverdi til klasserommet og fagmiljøet på flere områder. Det kan oppleves krevende å forsøke ut nye didaktiske metoder i klasserommet. Men ved å tørre å begi seg ut i det ukjente kan det også gi autentiske situasjoner som skaper interesse og genererer læring, noe som er givende for både lærere og elever. Jeg har undersøkt en av menneskets grunnleggende kommunikasjonsmåter – som er knyttet til det taktile, det å berøre i samspill med sine språklige og semiotiske ressurser. Gjennom designvalg kommer elevenes forståelse av både den opprinnelig reklamen, og sin egen installasjon til syne. Jeg fant at elevene gjennom å bruke transspråking og andre semiotiske ressurser ble nødt til å strukturere tankene sine for kreativt å skape en multimodal tekst. På denne måten kunne de uttrykke en kritisk bevissthet ved å fremstille et annet perspektiv i sin multimodale tekst. Gjennom å skape multimodale tekster med en transspråklig tilnærming uttrykte elevene en kritisk bevissthet i en større samfunnsdiskusjon om et bestemt tema. Jeg har vist en mulighet med min studie, men ser at det krever mer forskning på feltet for hvordan man kan konstruere gode undervisningsopplegg og vurderingssituasjoner.

Litteraturliste

- Albers, P., Vasquez, V. M., Harste, J. C. & Janks, H. (2019). Art as a Critical Response to Social Issues. *Journal of Literacy and Technology Special Edition*, 20. https://hilaryjanks.files.wordpress.com/2020/09/albers-et-al-2019-artcritresponse_albers_vasquez_harste_janks-1.pdf
- Blikstad-Balas, M. (2023). *Literacy i skolen* (2. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Klette, K. (2021). Video i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 153-166). Universitetsforlaget.
- Brekke, A. (2022). Myndiggjøring gjennom meningsskaping med digitale verktøy. I I. Kjelaas & R. v. Ommeren (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer : tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (s. 223-242). Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning
- Busch, B. (2018). The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations. *Urban Language and Literacies*, 236, 1-13.
- Chang-Bacon, C. K., Khote, N., Schell, R. & Crookes, G. V. (2021). Critical Literacy in English Language Teaching, Bi/Multilingualism, and Translanguaging. I *The Handbook of Critical Literacies* (1. utg., s. 40-49). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003023425-5>
- Dagsland, S. (2022). Sanglyrikk og estetiske arbeidsmåter som inngang til transspråking II. Kjelaas & R. v. Ommeren (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer : tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (s. 187-206). Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning
- Dalland, C. & Andersson-Bakken, E. (2021). *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Evensen, T. (2022). "Drømmer og virkelighet": Identitetstekster i det flerspårklige klasserommet II. Kjelaas & R. v. Ommeren (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer : tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (s. 207-221). Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning
- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking : språk, tospråklighet og opplæring*. Cappelen Damm akademisk.
- Grue, J. (2015). *Teori i praksis : analysestrategier i akademisk arbeid*. Fagbokforlaget.
- Hauge, A.-M. (2007). *Den felleskulturelle skolen* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Ingold, T. (2013). *Making: Anthropology, Archaeology, Art and Architecture* (1. utg.). Oxford: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203559055>
- Janks, H. (2014). *Doing critical literacy : texts and activities for students and teachers*. Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality : a social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2021). *Reading images : the grammar of visual design* (Third edition. utg.). Routledge.
- Kruse, K. L. & Roksvåg, K. (2021). Møter mellom tekst og digital collage – en didaktisk, estetisk og multimodal tilnærming. *Sakprosa*, 13(1). <https://doi.org/10.5617/sakprosa.8109>
- Kruse, K. L., Veum, A. & Burgess, M. Ø. (under publisering). Fra grønnvaska markedsføring til multimodal antireklame - ungdomsskoleelevers skapende arbeid med kritisk

- redesign IA. Veum & G. Kvåle (Red.), *Det tekstkritiske klasserommet. Funn og erfaringer fra utprøving med kritisk tekstarbeid*. O.A Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del* Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?kode=nor01-06&lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Lau, S. M. C., Tian, Z. & Lin, A. M. Y. (2021). Critical Literacy and Additional Language Learning: An Expansive View of Translanguaging for Change-Enhancing Possibilities. I *The Handbook of Critical Literacies* (1. utg., s. 381-390). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003023425-44>
- Ledin, P. & Machin, D. (2018). *Doing Visual Analysis: From Theory to Practice* (1st. utg.). London: SAGE Publications, Limited. <https://doi.org/10.4135/9781529793529>
- Ledin, P. & Machin, D. (2020). *Introduction to multimodal analysis* (Second edition. utg.). Bloomsbury Academic.
- Machin, D. & Mayr, A. (2012). *How to do critical discourse analysis : a multimodal introduction*. Sage.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Portal.
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). *Master i norsk : metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid : norsk på ungdomstrinnet : å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster : fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv* [Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitet i Oslo Unipub]. Oslo.
- Pennycook, A. (2021). *Critical applied linguistics : a critical re-introduction* (Second edition. utg.). Routledge.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Postholm, M. B. & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen : metodebok for lærere, studenter og forskere* (2. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Rix Berthelin, S. (2022). Transspråking i læringsarbeidet - å åpne muligheter ved å skape rom for språk II. Kjelaas & R. v. Ommeren (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer : tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (s. 169-185). Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning
- Simers, C., Dewilde, J. & Frønes, T. S. (2023). Det er veldig fristende å synge med: Ungdomsskoleelevers kritiske tilnærming til flerspråklige sangtekster i norskfaget. *Målbryting*, (14). <https://doi.org/10.7557/17.7165>
- Svensden, B. A. (2021). *Flerspråklighet : til begeistring og besvær*. Gyldendal.
- Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling : innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (3. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Takaki, N. H. (2019). Towards Translanguaging with Students at Public School: multimodal and transcultural aspects in meaning making. *Calidoscópico (São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brazil)*, 17(1), 163. <https://doi.org/10.4013/cld.2019.171.09>
- Thorsnes, T. & Veum, A. (2013). Multimodale skapende praksisar: forsøk på artikulasjonar ut frå sosialsemiotikk og samtidas relasjonelle kunsthåndverk. *Formakademisk*, 6(1). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.593>
- Thorsnes, T. & Veum, A. (2018). *Multimodalitet i skapende arbeid : arkitektur, kunst, design*. Galleberg forl.
- Utdanningsdirektoratet. (2024). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. Hentet 12.01 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og->

- kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/laremiddel-i-norskfaget/kjerneelement-i-norskfaget/#a163365
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Routledge.
- van Leeuwen, T. (2011). *The language of colour : an introduction*. Routledge.
- van Leeuwen, T. (2022). *Multimodality and identity*. Routledge.
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Øgreid, A. K. (2021a). Elevtekster som empirisk materiale i kvalitative studier IE. Andersson-Bakken & C. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 327-354). Universitetsforlaget.
- Øgreid, A. K. (2021b). Intervensjonsbegrepet i fire kvalitative forskningsdesign. I C. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 209-238). Universitetsforlaget.

Figuroversikt

Figur 1: Janks' redesignsirkel (Janks, 2010, s. 183)

Figur 2: Aksjonsforskningssyklusen i dette masterprosjektet. Tilpasset etter modell hos Postholm & Moen (2018).

Figur 3: Utvalgt markedsføringstekst som utgangspunkt for redesign av installasjon

Figur 4: Utdrag fra artikkel (hentet januar 2024) fra Landbruksdirektoratet [Skjermdump] <https://www.landbruksdirektoratet.no/nb/nyhetsrom/nyhetsarkiv/mindre-melk--mye-mer-yoghurt-i-2023>

Figur 5: Utdrag nyhetsbrev (hentet januar 2024) Rikke Monsen/ Nettavisen [Skjermdump] <https://www.nettavisen.no/livsstil/d-vitaminmangel-har-de-fleste-pa-vinterstid-helt-uten-symptomer-a-spise-fet-fisk-eller-drikke-melk-er-ofte-ikke-nok/s/12-95-3423871448>

Figur 6: Figurer laget av elever. Foto: Lise Thorsnes

Figur 7: Situasjonsbilder fra arbeid med redesign-oppgave. Foto: Lise Thorsnes

Figur 8: Modell for kritisk multimodal analyse av elevtekster

Figur 9: Installasjon nr. 1 «Milkyway» laget av elever. Foto: Odd Henry Lindthner (2024)

Figur 10: Installasjon nr. 3 «Cultural Milk» laget av elever. Foto: Odd Henry Lindthner (2024)

Figur 11: Installasjon nr. 4 «Baby» laget av elever. Foto: Odd Henry Lindthner (2024)

Figur 12: Installasjon nr. 7 «Supermelk» laget av elever. Foto: Odd Henry Lindthner (2024)

Figur 13: Installasjon nr. 8 «Planetmelk» laget av elever. Foto: Odd Henry Lindthner (2024)

Figur 14: Installasjon nr. 5 «Melkekua» laget av elever. Foto: Odd Henry Lindthner (2024)

Figur 15: Installasjon nr. 6 «Melkerakett» laget av elever. Foto: Odd Henry Lindthner (2024)

Tabelloversikt

Tabell 1: Oversikt over studier som er relevante for mitt masterprosjekt

Tabell 2: Oversikt over undervisningens forløp i tre faser

Tabell 3: Oversikt over spørsmål elevene fikk til de multiple tekstene

Tabell 4: Oversikt over undervisningsforløpets mål og utfordringer i de ulike fasene

Tabell 5: Oversikt over empiri, status og kode

Tabell 6: Spørsmål elevene fikk i refleksjonsskjema

Tabell 7: Viser metoder for datainnsamling og tilhørende analysemetoder som er benyttet for å svare på forskningsspørsmålene.

Tabell 8: Tematikk knyttet til installasjonene

Vedlegg 1: Samtykkeskjema til elever, Meldeskjema til Sikt og Vurdering fra Sikt

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Å fremme kritisk bevissthet gjennom estetiske og multimodale arbeidsmåter i et transspråkingsperspektiv»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse hvordan elever på videregående skole opplever å delta i et norskfaglig undervisningsopplegg. Der klassens språklige og kulturelle mangfold brukes (transspråking) sammen med estetisk og multimodalt skapende arbeid for å fremme kritisk bevissthet. I undervisningsoppleggets slutfase skal elevene selv skape estetiske og multimodale installasjoner av ulike materialer innen papir og tekstiler. Prosjektet er en masteroppgave. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan elevene i en videregående klasse opplever at et spesifikt undervisningsopplegg fremmer kritisk bevissthet. Helt konkret betyr det at jeg som prosjektansvarlig, Lise Thorsnes, i samråd med klassens norsklærer, legger til rette for et undervisningsforløp der hovedmålet er å fremme kritisk bevissthet ved å skape en mottekst i form av en fysisk installasjon. I løpet av undervisningsforløpet vil elevene få undervisning knyttet til flerspråklighet, nærmere bestemt transspråking, kritisk tilnærming til tekst, kritisk tekstanalyse, samt estetiske og multimodale arbeidsmetoder knyttet til papir og tekstiler. Elevene vil deretter bli utfordret til å skape egne installasjoner knyttet til disse fagområdene med materialer som papir og tekstiler. Installasjonene skal presenteres på slutten av undervisningsforløpet. Prosjektets omfang varer fra 1. august 2023 til 3. juni 2024. Problemstillingen jeg skal undersøke er: *Hvordan responderer elever i en vg1-klasse på lærerens tilrettelegging for å fremme kritisk bevissthet gjennom bruk av transspråking, estetiske og multimodale arbeidsmåter?*

Basert på hva jeg tenker elevenes respons kan belyse, har jeg utformet to forskningsspørsmål:

1. (Selve produktet) På hvilken måte gir elevenes estetiske og multimodale installasjoner uttrykk for en kritisk bevissthet?
2. (Elevrefleksjon i etterkant) Hva slags refleksjoner om kritisk bevissthet og arbeidsprosessen kommer frem hos elevene i refleksjonsskjemaene?

Opplysningene som hentes inn, skal kun brukes i masteroppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Lise Thorsnes er student ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN), og har ansvar for dette forskningsprosjektet. Lise er tilknyttet Fakultet for humaniora, idretts- og

utdanningsvitenskap, Institutt for språk og litteratur. Veileder for forskningsprosjektet er førsteamanuensis i norsk, Kirsten Linnea Kruse.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget til undersøkelsene skal være en ordinær klasse som går på studiespesialiserende linje, videregående skole, derfor får du og resten av klassen din spørsmål om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, betyr det at du deltar i et undervisningsforløp i norskfaget sammen med Lise Thorsnes og din norsklærer i de tidene norskøktene allerede er satt opp. Omfanget av undervisningsforløpet vil gå over 5-7 økter.
- Opplysninger som skal samles inn er lyd- og videoopptak fra én økt av elevsamtaler der elevene presenterer estetiske og multimodale installasjoner laget av tekstiler og papir. Dette blir i sluttfasen av undervisningsforløpet.
- Det innebærer at du fyller ut et skriftlige refleksjonsskjema i etterkant av undervisningsforløpet. Det vil ta deg ca. 30 minutter, og du vil få tid til dette i en norskøkt. Refleksjonsskjemaet inneholder spørsmål der du må svare reflekterende rundt prosessen fra planleggingsfasen til den ferdige installasjonen.
- Underveis gjennom hele undervisningsforløpet vil det bli noe observasjonslogg fra forsker, uten lyd- og videoopptak. Disse registreres for hånd, anonymiseres fortløpende og handler om:
 - Hvordan elevene arbeider med å skape de estetiske og multimodale produktene laget av tekstiler og papir (prosessen).
 - På hvilken måte elevene bruker sitt språklige og kulturelle mangfold i arbeidet med å skape de estetiske og multimodale produktene laget av tekstiler og papir.
- Den primære metoden som benyttes for å undersøke datamateriale i denne masteroppgaven er multimodal tekstanalyse av de estetiske og multimodale installasjonene som er skapt av elevene, sammen med en tematisk analyse av elevenes refleksjoner foretatt gjennom koding av videomaterialet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Dette kan gjøre på to måter: gi skriftlig eller muntlig beskjed til norsklæreren din eller til Lise Thorsnes. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg i ditt forhold til skolen hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. I samråd med norsklæreren skal elever som ikke velger å delta, fremdeles følge med på undervisningsforløpet, men da uten at data registreres om denne eleven.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som har tilgang til opplysningene ved institutt for språk og litteratur på USN, er prosjektansvarlig Lise Thorsnes. I mindre grad vil veileder Kirsten Linnea Kruse få tilgang til opplysninger.

- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Opplysningene som hentes inn lagres på forskningsserver, og er kryptert.
- Materialet fra lyd- og videoopptak vil bli anonymisert, og deltagere vil ikke kunne gjenkjennes i en eventuell publikasjon i etterkant av prosjektet. Dersom dette i særlige tilfeller ikke er mulig, tar jeg nærmere kontakt i etterkant.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når masteroppgaven er godkjent, 01.08.2024. Etter prosjektslutt vil all data som inneholder din stemme eller videoopptak av deg bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institusjon for språk og litteratur har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Institutt for språk og litteratur ved prosjektansvarlig student Lise Thorsnes, mail: 226240@usn.no, telefon: 92244783 eller prosjektansvarlig veileder Kirsten Linnea Kruse, mail: Kirsten.L.Kruse@usn.no, telefon: 35 02 64 52.
- Vårt personvernombud på USN: Paal Are Solberg, mail: personvernombud@usn.no eller telefon: [35 57 50 53](tel:35575053) / [918 60 041](tel:91860041)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Lise Thorsnes
Student/Forsker

Kirsten Linnea Kruse
Veileder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Å fremme kritisk bevissthet gjennom estetiske arbeidsmåter i et transspråkingsperspektiv» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjonslogg av undervisningsforløpet (uten lyd og video).
- å delta i lyd- og videoobservasjon i en økt i undervisningsforløpet der elevenes multimodale installasjoner presenteres.
- å delta på refleksjonsskjema
- at forsker kan analysere anonymiserte videoopptak fra klasserommet
- at forsker kan benytte anonymiserte multimodale installasjoner som elevene har laget.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



Meldeskjema

Referansenummer

711857

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Personer på bilde eller videoopptak
- Stemme på lydopptak

Prosjektinformasjon

Tittel

Å fremme kritisk bevissthet gjennom estetisk og multimodalt skapende arbeid i et transspråkingsperspektiv

Sammendrag

Formålet med masteroppgaven er å undersøke hvordan elever opplever et undervisningsopplegg som bruker transspråking sammen med estetisk og multimodalt skapende arbeid for å skape fysiske produkter for å fremme kritisk bevissthet. Masteroppgaven vil drøfte didaktiske implikasjoner i krysningsfeltet mellom transspråking, kritisk literacy, samt estetisk og multimodalt skapende arbeid.

Prosjektets omfang varer fra 01.08.2023 til 03.07.2024. Problemstillingen er: Hvordan responderer elever i en vg3-klasse på lærerens tilrettelegging for å fremme kritisk bevissthet gjennom bruk av transspråking, estetiske og multimodale arbeidsmåter? Opplysningene som innhentes, skal brukes i masteroppgaven. Basert på hva jeg tenker elevenes respons kan belyse, har jeg laget to forskningsspørsmål: 1) På hvilken måte gir elevenes estetiske og multimodale produkter uttrykk for en kritisk bevissthet? 2) Hva slags refleksjoner om kritisk bevissthet og arbeidsprosessen kommer frem hos elevene i refleksjonsskjema

Hva er formålet med behandlingen av personopplysninger?

Video-observasjonene er nødvendige for å gi en utdypet, deltajrrik og nyansert forståelse av hvordan elevene responderer på undervisningsopplegget for å fremme kritisk bevissthet. Dette er nødvendig for å kunne svare på masteroppgavens problemstilling. Dette kan best gjøres ved å analysere video-observasjonene gjentatte ganger.

Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

Type prosjekt

Master

Kontaktinformasjon, student

Lise Thorsnes, lise.thorsnes@gmail.com, tlf: 94422783

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Kirsten Linnea Kruse, Kirsten.L.Kruse@usn.no, tlf: 35026452

Er behandlingsansvaret delt med flere institusjoner?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Elever på videregående skole

Beskriv hvordan du finner frem til eller kontakter utvalget

Jeg spør skoler som jeg tidligere har vært i praksis hos

Aldersgruppe

16 - 20

Hvilke personopplysninger vil bli behandlet om utvalg {{i}}? 1

- Personer på bilde eller videoopptak

- Stemme på lydopptak

Hvordan innhentes opplysningene om utvalg 1?

Annet

Beskriv

Lyd- og videoopptak i en økt (90 minutter) der elevene presenterer estetiske og multimodale produkter de har laget selv.

Lovlig grunnlag for å behandle alminnelige personopplysninger

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for ungdom 16 og 17 år?

Ungdom

Deltakende observasjon

Lovlig grunnlag for å behandle alminnelige personopplysninger

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for ungdom 16 og 17 år?

Ungdom

Refleksjonsnotat, elevtekster o.l.

Lovlig grunnlag for å behandle alminnelige personopplysninger

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for ungdom 16 og 17 år?

Ungdom

Informasjon til utvalg 1

Mottar utvalget informasjon om behandlingen av personopplysningene?

Ja

Hvordan mottar utvalget informasjon om behandlingen?

Skriftlig (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

[samtykke Master Lise.docx](#)

Tredjepersoner

Innhenter prosjektet informasjon om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Dette kan gjøres på to måter: gi skriftlig eller muntlig beskjed til norsklæreren din eller til Lise Thorsnes på mail eller telefon. Denne informasjonen er gitt til deltagerne i samtykkeskjema.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

Om deltagerne har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte seg av sine rettigheter, ta kontakt med: • Institutt for språk og litteratur ved prosjektansvarlig student Lise Thorsnes, mail: 226240@usn.no, telefon: 92244783 eller prosjektansvarlig veileder Kirsten Linnea Kruse, mail: Kirsten.L.Kruse@usn.no, telefon: 35 02 64 52. • Vårt personvernombud på USN: Paal Are Solberg, mail: personvernombud@usn.no eller telefon: 35 57 50 53 / 918 60 041. Denne informasjonen er gitt i samtykkeskjema.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Vil noen av de følgende godkjenninger eller tillatelser innhentes?

Ikke utfyllt

Sikkerhetstiltak

Vil personopplysningene lagres atskilt fra øvrige data?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Fortløpende anonymisering
- Kryptert lagring
- Flerfaktorautentisering
- Adgangsbegrensning
- Andre sikkerhetstiltak

Hvilke

Jeg låser inn de fysiske samtykkeskjemaene og lagringsenhet i et egnet skap frem til prosjektet avsluttes og data destrueres.

Hvor blir personopplysningene behandlet?

- Mobile enheter
- Maskinvare
- Fysisk isolert maskinvare

Hvem har tilgang til personopplysningene?

- Student (studentprosjekt)

Overføres personopplysninger til et tredjeland?

Nei

Avslutning

Prosjektperiode

01.08.2023 - 03.06.2024

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data slettes (sletter rådataene)

Vil enkeltpersoner kunne gjenkjennes i publikasjon?

Nei

Tilleggsopplysninger



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

711857

Vurderingstype

Automatisk

Dato

10.01.2024

Tittel

Å fremme kritisk bevissthet gjennom estetisk og multimodalt skapende arbeid i et transspråkingsperspektiv

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Kirsten Linnea Kruse

Student

Lise Thorsnes

Prosjektperiode

01.08.2023 - 03.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 03.06.2024.

[Meldeskjema](#) **Grunnlag for automatisk vurdering**

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

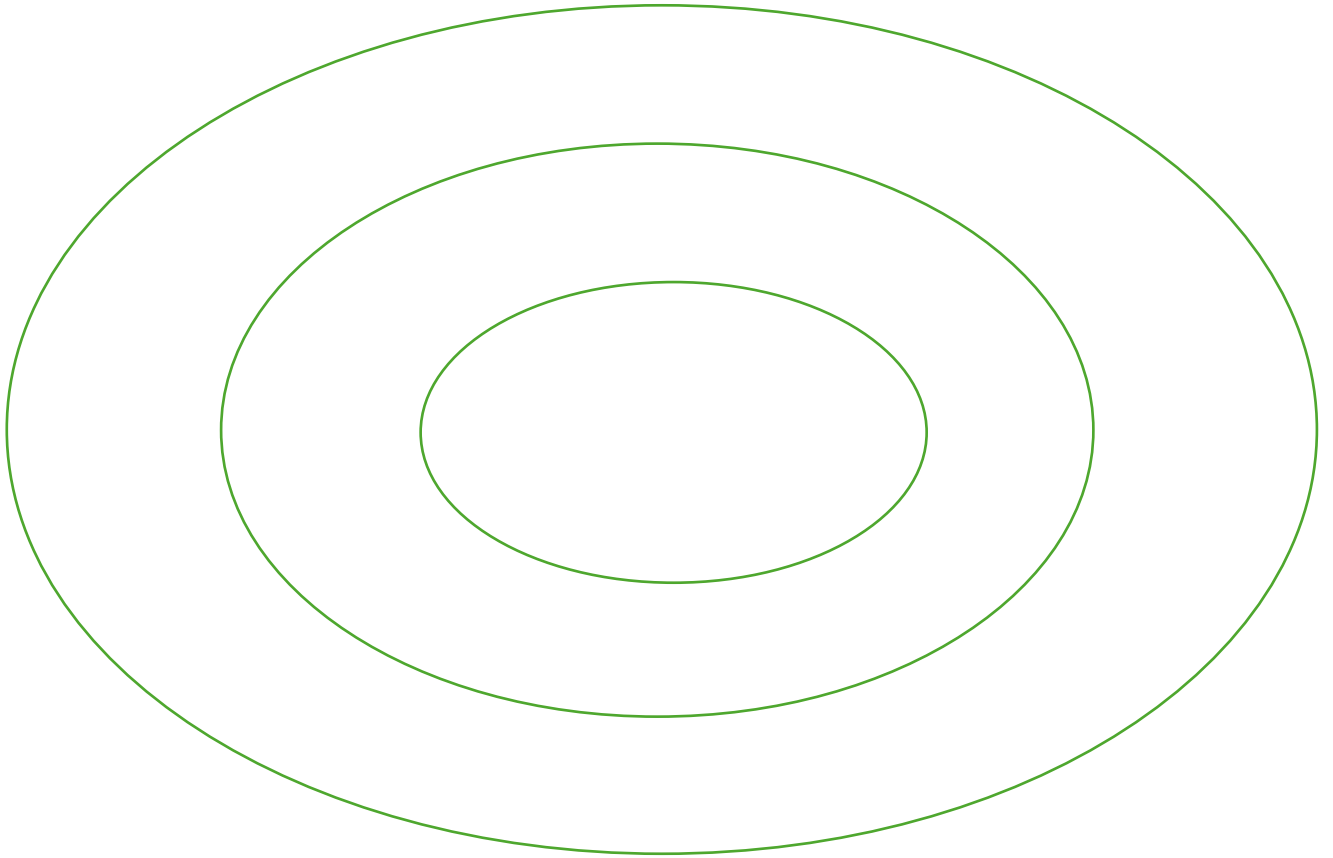
- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 2: Kartlegge klassens språklige og kulturelle mangfold



Oppgave språksirkel: Plasser språkene dine fra de du kan godt i midten av sirkelen, til de du kan mindre godt i sirklene lengre ut. Du kan også ta med måter å prate på som er viktige i ditt liv, slik som dialekter eller slang.

Oppgave transspråking: Skriv en transspråklig tekst der du presenterer deg seg selv (hvor du er fra, interesser, hobbyer osv.) for en ny (tenkt) elev i klassen. Du kan skrive en blanding på de språkene/måter å prate på som passer for deg. Her er det bare å være kreativ 😊

VELKOMMEN!

Lise heter jeg. I dag og i morgen skal vi jobbe med et undervisnings-
opplegg jeg har laget

VIL DU DELTA I MITT FORSKNINGSPROSJEKT? GJENNOMGANG AV SAMTYKKESKJEMA

- Som avslutning på lærerutdanningen skriver jeg en masteroppgave, og jeg skal forske i klasserom.
- Problemstilling: *Hvordan responderer elever i en vg1-klasse på lærerens tilrettelegging for å fremme kritisk bevissthet gjennom bruk av transspråking, estetiske og multimodale arbeidsmåter?*
- Hva innebærer det for deg å delta?
 - Du deltar i undervisningsopplegget som Lise har laget. Lise og norsklærer kan skrive logg - hva som skjer i klasserommet.
 - Du fyller ut refleksjonsskjema på slutten av opplegget. Lise bruker disse til masteroppgaven, de er anonymisert.
 - Under gruppenes presentasjoner av kreative installasjoner, gjøres det video-opptak. Opptakene blir anonymisert, det vil si at ingen kan gjenkjenne deg, og opptakene brukes KUN av Lise for å skrive masteroppgaven.
- Det er frivillig å delta. All data (logg, video, refleksjonsnotat) slettes når prosjektet er ferdig.
- Velger du å *ikke delta* i prosjektet, må du fremdeles delta i undervisningsopplegget som er planlagt.
- Spørsmål eller undringer?
- Signering av samtykkeskjema

DETTE SKAL VI GJØRE I DAG OG I MORGEN



FASE 1

HVILKE SPRÅK ER VIKTIGE FOR DEG?

Oppgave: plasser språkene dine fra de du kan godt i midten av sirkelen, til de du kan mindre godt i sirklene utenfor.

- Du trenger *ikke* å kunne lese og skrive på språkene du plasserer.
- Språk kan også være dialekter, måter å prate på (som gaming-språk eller slang) eller språk du kan forstå, men ikke skrive osv.

Se eksempel på Lises språksirkel !



EKSEMPEL PÅ EN TRANSSPRÅKLIG ELEVTEKST

Fernando: «den dagen kom, den dagen vi har ventet på lenge, den dagen blir du min for alltid»

Gabrielle smiler med de fine hvite tenner. og sier « jeg har alltid drømt om den dagen»

Fernando: «jeg elsker deg, ana bahebek, dostet darom, I love you, teiamo, Eg elsker deg og myliu tave»

Gabrielle: «Ah, ah, Fernando»

Fernando: «jeg vil ikke forlate deg mer. La oss si til hele landsbyen, den 17. juni er bryllupet vårt»

OPPGAVE

Vi pressskriver en transspråklig tekst i 5 minutter.

- Hvordan opplevde du det? Snakk med den du sitter ved siden av.

KRITISK TILNÆRMING TIL TEKST

Å ha en kritisk tilnærming til tekst innebærer at vi reflekterer over hvordan tekster kan påvirke både oss og samfunnet vi lever i.

Kritisk arbeid med tekst handler om å forstå at tekster **aldri er nøytrale**.

For at vi skal kunne gjøre oss opp en selvstendig mening om det vi leser om, må vi reflektere over hvordan sakprosaetekster virker, og hvilken troverdighet de har. Det handler altså ikke bare om å lese og forstå innholdet i en tekst, men også om å gi teksten litt motstand (*Grip teksten*, s. 131 og www.tekstkritisk.no)

VIRKELIGHETSBLDER I SAKPROSA-TEKSTER

De som lager en tekst, fremstiller alltid en versjon av virkeligheten. Dette kalles for tekstens virkelighetsbilde.

Hva slags virkelighetsbilde som skapes i teksten henger sammen med hva man ønsker å formidle.

Virkelighetsbildet i en sakprosa-tekst skapes både gjennom: innholdet teksten formidler, temaet den handler om, og gjennom måten språket brukes på.

Men er det så farlig da?

Å vise et virkelighetsbilde er ikke et problem i seg selv, men det kan være et problem dersom den versjonen som velges er preget av ujevne maktforhold og agendaer som ikke er til det beste for enkeltmennesker og samfunnet.

Å beskrive virkelighetsbildet i en tekst er dermed en viktig del av det å ha en kritisk tilnærming til tekster. Det gjør det dessuten lettere å forstå hvordan folk forsøker å påvirke oss og samfunnet.

Det betyr at vi som lesere må vurdere om det som er valgt ut, gir et godt bilde av saken som formidles, hvordan formidlingen er preget av avsenderen, og om vedkommende har noen holdninger og verdier som preger teksten. Vi bør også undersøke om avsenderen har noen spesielle motiver for å framstille teksten akkurat slik.

DET ER VIKTIG Å VÆRE KRITISKE TIL TEKSTER

Å ha en kritisk tilnærming til tekster er også viktig for å unngå å bli lurt eller manipulert av tekster som kommer med urimelige eller løgnaktige påstander. Selv om sakprosa tekster handler om virkeligheten, betyr ikke det at alt de sier, er like fornuftig og klokt.

Å ha en kritisk tilnærming til tekster, betyr å «undersøke teksten nøye». Det kan vi gjøre gjennom kritisk tekstanalyse og gjennom å skape multimodale tekster selv!

FASE 2

VI JOBBER MED Å
ANALYSERE REKLAMEN
I GRUPPER

Får du for lite
-vitamin?
En av to
nor menn
gjør et.

En av to nordmenn får for lite vitamin D.*

Og det er ikke bra. D-vitaminet er viktig for å utvikle et sterkt skjelett fordi det hjelper kroppen med å ta opp kalsium fra mat og drikke. Solen er en viktig kilde til D-vitamin, men den er ikke sterk nok store deler av året. Derfor må vi huske på å få nok vitamin D gjennom kosten. Men betydelige mengder D-vitamin finnes bare naturlig i tran og fet fisk. For å bidra til høyere inntak har vi tilsatt D-vitamin i TineMelk Ekstra Lett. Drikk du Ekstra Lett får du både i pose og sekk - vitamin D og kalsium. Så møter du hverdagen litt sterkere.

Vite mer? Se tine.no

TineMelk Ekstra Lett. Med ekstra D-vitamin.

*Kilde: rapport fra Statistisk sentralbyrå, 2014. Beregning basert på data fra 2014.



TineMelk
Må ha det. Bare må ha det.

VI LESER FLERE KILDER

MULTIMODALE TEKSTER = SAMMENSATTE TEKSTER

- Vi jobber med et **utvidet tekstbegrep**
- En multimodal tekst er satt sammen av flere modaliteter, altså **uttryksmåter**
- En modalitet kan være skrift, bilde, lyd eller farge.
- Hver modalitet har sine kjennetegn, men hva skjer med meningen når de settes sammen?
- Man lager en multimodal tekst gjennom **designvalg**

Vi ser på Lises eksempler

Tenk over: Hva består installasjonene av, hvilke designvalg er tatt? Hva uttrykker installasjonene til Lise sett i lys av reklamene de hører til?

VI LAGER PAPIRFIGURER

Tid: 10 minutter



Lag en figur av papir og tekstil



Husk: vær kreativ og ha det gøy!

REFLEKSJON



- Hvordan opplevde dere å se de andre installasjonene?
- Brukte dere elementer fra den opprinnelige reklamen ? Hvordan?
- Hvilke virkelighetsbilder kom frem i installasjonene?

Vedlegg 4: Analysearbeid med Tine-reklame

Inneholder: Spørsmål til analyse av verbaltekst i reklamen, Rammenotat for kritisk tekstanalyse og Tine-reklame

Spørsmål til analyse av verbaltekst i reklamen

Om kontekst:	Svar:	Eksempel :
Hva slags sjanger er teksten?		
Hvem er avsender og mottaker av teksten? Hva slags relasjon har de?		
Hvem er teksten retta mot, og hvordan vet du det?		
Hva slags makt har avsenderen i kraft av rollen sin?		
Hva slags verdier og syn på verden må leseren dele for å forstå teksten?		
Om verbalteksten:		
Hva er formålet med teksten, og blir det formildet på en direkte eller indirekte måte?		
Hva er tema i teksten, og blir det formildet på en direkte eller indirekte måte?		
Hvilke ord og uttrykk blir brukt for å beskrive tema i teksten? (gjentakelse, kontraster, metafor, fagspråk, slang, utelatelse)		
Er ordene positive eller negative?		
Hvordan blir mennesker omtalt i teksten? (med navn, som gruppe eller enkeltmenneske) se på pronomenbruk		
Hvem blir presentert som aktiv/passiv i teksten? (hvem kan gjøre noe?)		
Er det noen (gruppe eller personer) som blir omtalt,		

men som ikke kommer til ordet direkte?		
Hva slags relasjon blir konstruert til leseren (nærhet/distanse) og hvilke ord blir brukt for å skape denne relasjonen?		

Rammenotat for kritisk tekstanalyse

Språklige ressurser	Eksempel	Tolkning av funksjon/refleksjon
Observasjon 1 Gjentagelse av ord	Sterkere, sterkt, sterk	Man vil føle seg sterk. Gir en følelse av at man blir sterk av å drikke melk.
Observasjon 2 Mangler bokstav i tittel	Bokstav D mangler	Vekker oppmerksomhet og en følelse av at noen snakker direkte til meg
Observasjon 3		
Observasjon 4		
Observasjon 5		

Får du for lite D-vitamin? En av to nordmenn gjør det.

En av to nordmenn får for lite vitamin D.*

Og det er ikke bra. D-vitaminet er viktig for å utvikle et sterkt skjelett fordi det hjelper kroppen med å ta opp kalsium fra mat og drikke. Solen er en viktig kilde til D-vitamin, men den er ikke sterk nok store deler av året. Derfor må vi huske på å få nok vitamin D gjennom kosten. Men betydelige mengder D-vitamin finnes bare naturlig i tran og fet fisk. For å bidra til høyere inntak har vi tilsatt D-vitamin i TineMelk Ekstra Lett. Driker du Ekstra Lett får du både i pose og sekk - vitamin D og kalsium. Så møter du hverdagen litt sterkere.

Vite mer? Se tine.no

TineMelk Ekstra Lett. Med ekstra D-vitamin.

* Ref. rapport: Tiltak for å sikre en god vitamin D-status i befolkningen, Nasjonalt råd for ernæring 2006.



TINE
TineMelk
Må ha det. Bare må ha det.

Vedlegg 5: Oppgavebeskrivelse: lage kritiske multimodale mottekster

Gruppeoppgave – lage kreative installasjoner

Husk å vær kreativ og ha det gøy!

Plan for arbeidet med installasjonene		Tid
Delmål 1	Gruppene MÅ levere en skisse eller tydelig plan for hvordan de tenker å lage installasjonen til Lise/Ane	Leveres innen 09.50 (gjærne før)
Pause		09.50-10.05
Delmål 2	Gruppene lager installasjonene og viser en nesten ferdig installasjon til Lise/Ane for en siste veiledning	Vises kl. 11.05
Delmål 3	Gruppene øver på å presentere installasjonen sin (se vurderingskriterier lengre ned + forberedelsesark) slik at de er forberedt til å presentere etter lunsj.	Mellom 11.05-11.35
Lunsj		11.35 – 12.05
Delmål 4	Gruppene presenterer installasjonene for hverandre for å se hvordan vi har løst oppgaven ulikt og lære av hverandre. 😊	12.05-13.35
Pause		13.35-13.50
Delmål 5	Oppsummering og tanker/opplevelser/refleksjoner rundt oppgaven. Svare utfyllende på refleksjonsskjema til Lise	13.50-14.35

Oppgavebeskrivelse:

Med utgangspunkt i den originale kommersielle teksten fra Tine (reklamen) og egne notater fra analysearbeidet, skal dere lage en kreativ installasjon. **Formålet med installasjonen er å rette salg av melk mot en annen kultur eller en annen gruppe av mennesker enn det som kommer fram i Tine-reklamen.**

Dere kan bruke gruppas språklige og kulturelle forkunnskaper for å velge en annen kultur eller gruppe av mennesker installasjonen skal rettes mot. Det trenger ikke å være en kultur med ett språk, det kan være en tenkt kultur som kommuniserer på flere språk.

I form, farge og materialenes tekstur skapes mening i installasjonen. Sammen må gruppa ta designvalg for å fram formålet med installasjonen.

Installasjonen skal inneholde:

- Materialer av papir
- Materialer av tekstil
- Ord/uttrykk på språk som gruppa velger selv ut ifra gruppas språklige og kulturelle forkunnskaper. (Det er lov å bruke google translate og skrive ut f.eks. ord)

Her er noen spørsmål/tanker for å komme i gang:

- 1) Hvem skal være mottakere av installasjonen (en annen kultur/gruppe mennesker)
- 2) Hvem er avsenderen? Er dere Tine, en ny melke-aktør eller noe helt annet?
- 3) Finn noen verbale momenter fra originalreklamen som dere kan spille videre på i installasjonen.
- 4) Er det noe spesielt i den kulturen/gruppe mennesker dere kan spille på for å selge melk til akkurat dem?

Dette skal med i den muntlige presentasjonen:

- Hver gruppe får 6 minutter til å presentere – kan være lurt å øve ved å ta tiden
- Dere skal først **beskrive** installasjonen
 - Hva er det vi ser her?
 - Hvilke materialer er brukt?
 - Er det ord eller uttrykk som må forklares for klassen?
- **Begrunn/forklar** hvorfor dere har satt sammen materialene på denne måten (designvalg), og hvordan dette får fram formålet med installasjonen. Bruk gjerne forberedelsesskjema for dette.

Vurderingskriterier av presentasjon:

Innhold

- Du er grundig i din beskrivelse av installasjonen
- Du kan begrunne/forklare hvorfor dere har satt sammen materialene på denne måten (designvalg), og hvordan dette får fram formålet med installasjonen.
- Du viser evne til selvstendig refleksjon rundt designvalg

Muntlige ferdigheter

- Det er god flyt og sammenheng i det du formidler
- Saklig, presist og variert språk
- Språket er selvstendig
- Alle på gruppa snakker like mye

Forberedelsesskjema til muntlig presentasjon:

Gjør rede for hvilke designvalg dere gjorde for å lage installasjonen (sammensetning av de ulike materialene), og hvordan dette bidro til å svare på formålet med installasjonen.

Hva ser vi?	Eksempel	Tolkning av kommunikativ funksjon/refleksjon
Designvalg 1		
Designvalg 2		
Designvalg 3		

Vedlegg 6: Utdrag av respons fra refleksjonsskjema

Spørsmål/ Elevnr. og gruppenr.	Spørsmål 1) Hvordan jobbet dere med å løse oppgaven i gruppa? (prosessen)	Spørsmål 3) Gjorde dere noen endringer underveis, hvorfor/hvorfor ikke?
1: G1	Vi jobbet sammen for å komme opp med en ide, før vi gikk for å finne materialer vi trengte, for så å ferdigstille produktet, øve og til slutt presentere.	Vi gjorde egentlig ingen store endringer, men det er fordi vi la opp et veldig åpent utgangspunkt, så vi gjorde det vi følte passet underveis, i stedet for å legge en helt nøyaktig plan før vi begynte
2: G1	Vi startet med å komme med ideer og deretter lagde vi en skisse ut av dette. Deretter gikk vi på jakt etter ekstra utstyr til produktet og startet å bygge installasjonen.	Nei, ikke <u>noe endringer</u> , kun et tillegg ved å putte hender rundt planetene – fordi det var en fin ekstra detalj på hvordan vi står som samfunn.
3: G1	Vi begynte med å diskutere oppgaven, før vi begynte å skissere litt. Vi gikk så for å finne gjenstander før vi begynte på installasjonen også framførte vi.	Vi bestemte oss for å lage en kjede med mennesker i papir.
4: G2	Vi begynte å tenke ut hvilke kulturer vi kunne representere, så fant vi ut hvordan vi best kunne representere de.	Ja, vi valgte å droppe ski på nordmannen fordi vi ikke fikk tid.
5: G2	Vi startet med å <u>idemyldre</u> . Da vi kom opp med ideen om å lage en amerikaner og en nordmann, startet vi med å planlegge utseende, farger og størrelse. Da skissen var tegnet satte vi i gang med å lage figurene.	På skissen hadde vi tegnet ski på nordmannen. Det ble ikke noe av, av tidsmessige årsaker. Ellers gjorde vi egentlig ingen endringer i installasjonene.
6: G2	Vi gikk gjennom ideene vi hadde og etter litt tid kom vi fram til et konsept. Vi fordelte på hvem som skulle lage hva og det var veldig fint samarbeid.	Underveis kom vi opp med flere kreative detaljer vi kunne legge til på figurene for å framstille ideen og konseptet vårt på best måte.
7: G3	Vi startet med å skissere en kartong. Etter dette brettet og teipet vi sammen ark til vi hadde en kartong, som vi så dekorerte med OL-fargene og bilder fra melkebønder fra forskjellige land.	Vi gjorde ingen endringer fordi vi tenkte at det kunne bli kaotisk med flere ting.
8: G3	Vi begynte med litt idemyldring, og ble etter hvert enige i hva vi skulle lage. Vi samarbeidet med klipping, <u>teiping</u> osv.	Nei, fordi planen vår fungerte slik vi trodde så godt det lot seg gjøre.
9: G3	Vi kom opp med en ide. Når vi var fornøyde, startet vi med å lage den. Vi fant bilder, farger og stoff. Deretter bygde vi	Først ville vi bare bruke forskjellige, tilfeldige farger fordi det var fint og for å inkludere forskjellige kulturer, men så kom vi på at OL-

Spørsmål/ Elevnr. og gruppenr.	Spørsmål 2) Gjør rede for hvilke designvalg dere gjorde for å lage installasjonene (sammensetning av de ulike materialene) og hvordan dette bidro til å svare på formålet med installasjonen		
	Hva ser vi?	Eksempel/materiale som er brukt	Tolkning av kommunikativ funksjon/refleksjon
1: G1	DV1: Sitat (rim)	«Create diversity universally. Buy Milkyway, it will repay in every way.»	Melk og selskapet ønsket å gjøre melk til noe universalt, for alle
	DV2: Melk som sol		Sola/melk er senteret i universet, og er noe som lyser på alt og alle
	DV3: Transspråking	Ordtaket på engelsk. Ordet «melk» på flere forskjellige språk.	Får frem ulikhetene mellom oss og viser at melka binder oss sammen.
2: G1	DV1: Planeter	Isoporkuler	Som funksjon på å fremstille de ulike kulturene/landene
	DV2: Sola	Melkekartong	For å fremstille D-vitamin, sola er midtpunktet for alle mennesker.
	DV3: Flerspråklig skrift	Tusj	For å få frem mangfoldet av ulike språk
	DV4: Quote	Tusj & papir	Få rim – slik at det fenger, og husker
	DV5: Mennesker	Klippe papirlenke	For å vise at vi er et fellesskap
3: G1	DV1: Solen	En melkekartong som vi gjorde gul	Representerer at melk kan være et midtpunkt + D-vitamin
	DV2: Jordklodene	«Baller» med silkepapir	Representerer at melk er for alle uansett land eller kultur
	DV3: Melk på ulike språk	Tusj	Viser til et mangfold
	DV4: Sitat	Tusj	Viser til et mangfold i verden

Spørsmål/ Elevnr. og gruppenr.	Spørsmål 4) Hva synes du fungerte godt i deres installasjon, og hva kunne vært bedre?	Spørsmål 5) Reflekter over hvilke erfaringer du sitter igjen med etter å ha deltatt på undervisningsopplegget som helhet. (f.eks. – Hva synes du om å lage en kreativ installasjon som arbeidsmetode i norskfaget? Hvordan var det å jobbe transspråklig?)
1: G1	Jeg syntes det aller meste fungerte veldig godt, og er veldig fornøyd, men plantene kunne kanskje sett litt mer ut som planeter og ikke bare ballonger	Jeg syntes denne oppgaven var veldig gøy og annerledes fra hva vi pleier å gjøre. Det var gøy å gjøre noe kreativt, selv om jeg vanligvis ikke liker sånne typer oppgaver
2: G1	Konseptet og resultatet, det eneste som kunne vært bedre var stødigheten på plantene	Jeg fikk erfaringer med fysiske oppgaver som gjaldt <u>og lage</u> produkter i form av materialer som resultat. Jeg gjorde også rede for hvordan man fremstiller/selger et produkt. Det å jobbe transspråklig var også noe helt nytt og relativt forvirrende, men var lett å tilknytte til hovedoppgaven. (Takk for gøyale fagdager)
3: G1	Jeg synes konseptet funkete godt, og hvordan det ble framstilt	<ul style="list-style-type: none"> - Jeg klarer nå å analysere en reklame, og lage en installasjon på det. - Hvordan man skriver melk på forskjellige språk. - Det var mye bedre å lage noe, istedenfor å sitte ved en PC hele dagen. - Hvordan lage noe som kan «selge». - Å jobbe med flere språk var en liten <u>challenge</u>, fordi det var jeg ikke <u>vandt</u> til.
4: G2	Vi var flinke til å samarbeide og vi fikk godt til å vise de kulturelle forskjellene. Vi kunne nok prøvd å vise konseptet med melken mer tydelig.	Det var gøy å ikke gjøre noe som var faglig tungt, også var det gøy å være kreativ.
5: G2	Jeg synes stereotypien og kontrasten kom veldig godt fram. Vi brukte dramatisering, noe jeg også synes ble bra og kom godt fram. Jeg tror egentlig ikke jeg ville endret på noe!	Det var en annerledes, men spennende oppgave. Jeg synes det var gøy å være kreativ sammen med andre og å gjøre noe litt annerledes. Jeg synes kanskje at det var litt teit at vi skulle bli vurdert, da det var en ganske alternativ oppgave som i hovedsak handlet om selve installasjonen. Jeg har lært hva <u>transspråk</u> er, og synes det var interessant å lære om. Selve oppgaven om installasjonen er kanskje noe jeg bare ville gjort en sjelden gang <u>i blant</u> . Det var ganske

Vedlegg 7: Utdrag: Analyse av transkripsjon av video-opptak

Grønn = materialvalg

Gul = avsender og mottaker

Blå = tema

Lilla = semiotiske valg

VT1 «Melkekua»

Tid: totalt 2.40 minutter

E1: Elev 1

E2: Elev 2

E3: Elev 3

- E1: okay, vi kan starte med å si litt om hva den her (holder opp installasjonen) er lagd av. Den er da lagd av masse **papir krøllet sammen** og dekt igjen med **hvitt papir** for å lage kua hvit. Beina er **rulla sammen papir** og igjen dekt med **hvitt papir**, det samme med armene. Også har vi brukt **forskjellige stoffer** til å **pynte** den litt rundt halsen og på hodet. Også har vi lagd en **melkekartong** ut av en pappkopp, også et **skilt** laget av **pappkopp** og papir.
- E2: Ja, så vår installasjon er **retta mot den indiske og hinduistiske kulturen**, fordi de ser på kua som et **hellig** dyr. Og vi som **avsender, liksom Tine** da, så er vi veldig opptatt av **kua sitt liv**. Også få **beste kvaliteten** av melka.
- E3: På det skiltet (peker på et lite skilt som kua holder) så står det på hindi: «**gi kua et bedre liv, kjøp Tine melk**».
- E1: du må lese hva som står på hindi!
- E3: *Leser på hindi*
- E1: Ja! Også har vi i tillegg på **kappen**
- E3: ja, der står det på hindi «**melk**»
- E1: ja, og hva står det?
- E3: *Leser på hindi*
- Fortsetter...