

Svein Erik Unsgård

# Kritisk lesing av multimodale sakprosaetekster

En studie av undervisningspraksis med fokus på lærernes utvikling

Masteroppgave i DID3960 Masteroppgave i norskdidaktikk

Veileder: Elin Strømman

Mai 2024

NTNU  
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning

## Kritisk tilnærming til tekst (kritisk literacy)

Multimodal  
analyse

Diskursanalyse

Retorisk analyse

"Krakk-modell" (Unsgård, 2024)



Svein Erik Unsgård

# Kritisk lesing av multimodale sakprosaetekster

En studie av undervisningspraksis med fokus på lærernes utvikling

Masteroppgave i DID3960 Masteroppgave i norskdidaktikk  
Veileder: Elin Strømman  
Mai 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



## Forord

De siste to årene har vært en reise inn i norskdidaktikkens akademiske verden. Jeg har tidligere studert allmennlærer og tatt ulike halvårsstudier i flere fag gjennom ordningen *Kompetanse for kvalitet (KfK)*. Jeg må likevel si at steget opp til et masterstudie var betydelig. Jeg har møtt på mange utfordringer og erfart at kravene til akademisk lesing og skriving på dette nivået er mer omfattende. Jeg er takknemlig for at foreleserne viste forståelse og hadde tålmodighet, men samtidig hadde høye forventninger og stilte tydelige krav. En spesiell takk til Elin Strømman, min fabelaktige veileder som har gitt meg god hjelp gjennom konstruktive og kritiske tilbakemeldinger. Det har vært utviklende og inspirerende å motta dine skriftlig kommentarer og vi har hatt en god og effektiv (men også hyggelig) dialog på telefon, via mail og i møter på Kalvskinnet.

Det ville ikke vært mulig for meg og skrevet en masteroppgave uten en positiv innstilling fra arbeidsgiver. Jeg vil derfor takke Tydal Kommune for at de lot meg få frikjøp gjennom vikarordningen til *KfK*. Det har gitt meg den nødvendige tiden til å få skrevet denne masteroppgaven stort sett innenfor normal arbeidstid.

Jeg vil også få takke mine kollegaer for at de stilte opp som informanter i en ellers hektisk skolehverdag. Dere har vært ubetinget positive gjennom hele prosessen og brukte av deres felles møtetid og undervisningstimer for å delta i mitt prosjekt. Uten dere hadde jeg ikke kunnet gjennomført denne studien.

Til slutt vil jeg takke min familie som har støttet meg gjennom disse to årene. Heidrun har hatt eneansvaret for ungene og husarbeid mens jeg har vært på samlinger. Eiri Andrea, Sivert og Viljar har vært uten pappaen sin fire uker per semester.

Jeg er overbevist om at denne studien har ført til en utvikling av min undervisningskompetanse. Nå er jeg innstilt på å «betale tilbake» Tydal Kommune og staten Norge kostnadene ved at jeg studerer. Jeg skal «gi jernet» og utruste kommende generasjoner god kompetanse i norskfaget og da særlig i læreplanenes kjerneelement *Kritisk tilnærming til tekst*.

Svein Erik Unsgård, Tydal, mai 2024.

## Sammendrag

Dette er en masteroppgave i norskdidaktikk hvor jeg undersøker tre lærere sin undervisningspraksis i kritisk lesing av multimodale sakprosaetekster.

Problemstillingen er: «Hvordan underviser tre norsklærere ved 8.-10. trinn i kritisk lesing av multimodale sakprosaetekster etter et introduksjonsforedrag om bruk av begreper og analytisk tilnærming til tekst?». Studien er inspirert av aksjonsforskning og har til hensikt å legge til rette for kompetanseutvikling for de tre lærerne og meg selv.

Jeg begynte studien med å holde et faglig foredrag for lærerne. I foredraget hadde jeg fokus på analytisk tilnærming til tekster og presenterte teori og begreper fra diskursanalyse, multimodalitet og retorikk. Etter foredraget planla og gjennomførte lærerne et undervisningsopplegg med fokus på kritisk lesing som jeg observerte. Til slutt gjennomførte jeg et fokusgruppeintervju der lærerne drøftet sin undervisning og reflekterte rundt videre utvikling av egen praksis.

For å belyse problemstillingen har jeg utviklet tre forskningsspørsmål: «1.Hvilke begreper og teoretiske perspektiver bruker lærerne? 2.Hvordan begrunner lærerne sin begrepsbruk og bruk av teoretiske perspektiver? 3.Hvordan ønsker lærerne å utvikle sin undervisningspraksis?». Disse har jeg besvart gjennom analyser av observasjonsnotatene og lærernes ytringer i intervjuet.

Hovedfunnene i studien viser at lærerne var bekymret for at arbeidet med tekstene skulle bli vanskelig for elevene. De unngikk dermed bruk av begreper fra multimodalitet og diskursanalyse, mens begreper for de retoriske appellformene, *etos*, *logos* og *patos* ble brukt siden de var kjent fra tidligere. Lærerne påpeker også at egen kompetanse var medvirkende årsak til dette valget. De savnet derfor mer tid til egen kompetanseheving. I undervisningen hadde lærerne et større fokus på teksters omkringliggende forhold enn analyse av innholdet i tekstene. Lærerne ytret ønske om å endre sin undervisningspraksis gjennom å ta i bruk flere fagbegreper og analytiske verktøy i arbeidet med kritisk tilnærming til tekst.

## **Abstract**

This master's thesis examines the teaching practices of three teachers regarding critical reading of multimodal texts. The research question is: "How do three teachers of the subject Norwegian in grades 8-10 teach critical reading of multimodal informational texts after an introductory lecture on the use of theoretical terms and analytical approaches to text?" The study is inspired by action research and aims to facilitate professional development for the teachers and myself.

I began this study by giving an academic lecture to the teachers. In the lecture, I focused on an analytical approach to texts and presented theories and terms from discourse analysis, multimodality, and rhetoric. After the lecture, the teachers planned and implemented three teaching lessons which I observed. At the end of the study, I conducted a focus group interview with the teachers where they discussed their own teaching and reflected on their desires for further development of their practice.

I developed three complementary research questions for further exploration: "1. Which terms and theoretical perspectives do the teachers use? 2. How do the teachers justify their use of terms and theoretical perspectives? 3. How do the teachers wish to develop their teaching practice?" I answered these questions through analyses of notes from the observation and the teachers' statements in the interview.

The main findings of this study suggest that the teachers were concerned that their teaching could be difficult for the pupils. They therefore chose to avoid using terms from multimodality and discourse analysis and only used terms related to rhetorical theory that might be familiar to the pupils from previous lessons. The teachers also believed that their own competence influenced this choice and expressed a need for more time for their own professional development. In their teaching, the teachers focused more on the contextual aspects of the texts than on analysing the content of the texts. The teachers expressed a desire to change their teaching practice by incorporating more subject-specific terms and using more analytical methods in their work with a critical approach to texts.

# **Innholdsfortegnelse:**

1.0	Innledning .....	5
1.1	Relevans til norskfaget og læreplan .....	5
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	8
1.3	Oppgavens struktur .....	10
2.0	Forskningsdesign .....	11
2.1	Forskningsdesign og avgrensinger .....	11
2.2	Aksjonsforskning .....	13
3.0	Tidligere forskning .....	16
3.1	Tidligere forskning på kritisk lesing av sakprosaetekster .....	16
3.2	Oppsummering og betydningen for min forskning .....	20
4.0	Teori .....	22
4.1	Kritisk lesing og kritisk literacy .....	23
4.2	Retorisk analyse .....	25
4.3	Multimodal analyse .....	27
4.4	Diskursanalyse .....	30
4.5	En teoretisk modell for kritisk tilnærming til tekst .....	32
5.0	Metode og innsamling av data .....	35
5.1	Metodiske tilnærminger .....	35
5.2	Informanter .....	36
5.3	Introduksjonsforedraget .....	37
5.4	Undervisningsopplegget .....	38
5.5	Observasjon .....	40
5.6	Fokusgruppeintervju .....	41
5.7	Etiske betraktninger .....	43
5.8	Validitet .....	44
6.0	Analyse .....	48
6.1	Hvilke begreper bruker lærerne? .....	49
6.1.1	Begreper i undervisningen .....	49
6.1.2	Begrepsbruk i fokusgruppeintervjuet .....	52
6.2	Hvilke teoretiske perspektiver bruker lærerne? .....	59
6.2.1	Bruk av multimodalt perspektiv .....	61
6.2.2	Bruk av diskursanalytisk perspektiv .....	62
6.2.3	Bruk av retorisk perspektiv .....	66
6.3	Hvordan begrunner lærerne valgene sine? .....	68
6.4	Hvordan ønsker lærerne å utvikle seg videre? .....	77
7.0	Drøfting .....	83
7.1	Sammenheng analyse, teori og tidligere forskning .....	83
7.2	Hvordan fungerte metodene? .....	88
7.3	Bruk av krakk-modellen .....	91
○	Litteraturliste .....	95
○	Vedlegg .....	97



## 1.0 Innledning

Denne masteroppgaven handler om undervisning og kritisk tilnærming til tekster. Jeg har undersøkt hvordan noen utvalgte lærere i ungdomskolen underviser i kritisk lesing av multimodale sakprosaetekster. Formålet med studien var å legge til rette for kompetanseutvikling hos de involverte lærerne og meg selv.

### 1.1 Relevans til norskfaget og læreplan

I læreplanen LK20 har hvert fag fått noen utvalgte kjerneelement som skal representere det viktigste faglige innholdet av den kompetansen elevene skal tilegne seg i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019). I norskfaget er *kritisk tilnærming til tekst* ett av disse kjerneelementene. Der står det at *elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har* (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Læreplanens kompetansemål er ifølge Veum og Skovholt (2022, s. 13) gjennomstyret av kritisk tilnærming til tekst. Når jeg leser de 16 kompetansemålene i norsk etter 10. trinn, med et fokus på kritisk lesing, vil jeg påstå at det er mulig å jobbe mot alle målene ved bruk av kritisk teksttilnærming som en del av undervisninga. I kompetansemåla etter 10. trinn finner vi blant annet at elevene skal *gjenkjenne og bruke retoriske appellformer, [...] reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler og lage sammensatte tekster og begrunne valg av uttrykksformer* (Kunnskapsdepartementet, 2019). En norsk lærer kan derfor velge å jobbe gjennomgående med kritisk lesing i arbeid med de aller fleste kompetansemålene i læreplanen.

I læreplanens grunnleggende ferdighet *å kunne lese* står det at elevene skal kunne *vurdere tekster kritisk* og at lesing i norsk også innebærer *å lese sammensatte tekster* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det vil altså si at opplæring som fremmer elevenes kritiske leseferdigheter av multimodale tekster, skal være en sentral og viktig del av norskfaget. Når jeg ser på tekstsamfunnet rundt meg, forstår jeg godt at det er et behov for et sterkt fokus på kritisk lesing i læreplanen. Elevene må kunne vurdere bruk av visuelle og språklige virkemidler som blir brukt for å påvirke leseren.

De fleste av oss møter daglig mange ulike multimodale tekster; meldinger på Snapchat, video på TikTok og YouTube, innlegg på Instagram, artikler fra nettaviser, reklamer i Facebook osv. Disse tekstene har alle blitt designet av

noen og har et formål. Med de delingsmulighetene som internett og sosiale medier åpner opp for, kan alle og enhver bli sakprosaforfattere som når ut til mange mottakere (Blikstad-Balas og Foldvik, 2017, s. 29). Moderne teknologi åpner også for at alle kan designe avanserte multimodale tekster, og man kan bruke kunstig intelligens (KI) som hjelp til å utforme både det verbale og visuelle i en tekst. For den vanlige mannen i gata har det aldri vært enklere å dele sine tanker med massene enn i vår digitale tidsalder. Dette fører til at mange av tekstene vi møter i hverdagen kan representere en ensidig tolkning, og i mange tilfeller inneholde ukorrekt informasjon. Slike tekster har svært ofte, bevisst eller ubevisst, også et kommersielt eller idealistisk formål.

Selv om hovedhensikten til enkelte tekster kan være å *informere*, er de sjelden produsert med et pedagogisk formål tilpasset ulike alderstrinn i skolen (Blikstad-Balas og Foldvik, 2017, s. 30). Før det ble vanlig å søke informasjon og bruke kilder fra internett, ble elever i stor grad opplært til å stole på det de leste av informasjon (Veum og Skovholt, 2020, s. 16). Tekstene de møtte var artikler i lærebøker, leksikon eller andre faktabøker, som læreren eller skolen hadde kontroll på. Elevene trengte derfor ikke vurdere troverdigheten og påliteligheten til tekstene de møtte i skolen i særlig grad. Når de nå på egen hånd søker informasjon på internett, vil de i større grad møte tekster som krever kritisk tilnærming (Veum og Skovholt, 2020, s. 16).

Hvilke tekster vi leser daglig, og ikke minst, hvordan vi leser dem, vil påvirke vår oppfatning av virkeligheten. Mediene har en særlig viktig rolle her, og mange av oss orienterer oss om verden ut ifra utvalgte nyhetskilder. Algoritmer i mediene bestemmer hvilke tekster som dukker opp på skjermen vår. Kunnskapen og virkelighetsbildet vi danner oss på bakgrunn av tekstene vi leser i det daglige kan derfor bli rimelig ensidig og lite nyansert.

I de siste årene har nyhetsbildet vært preget av krig og konflikter. Vi ser mange eksempler på udemokratiske beslutninger som fører til et urolig samfunn og menneskelige lidelser. Læreplanens tverrfaglige tema *Demokrati og medborgerskap* skal være en gjennomgripende tverrfaglig del av undervisningen i skolen. I norskfaget vil det si at lærerne skal utvikle elevenes evner til kritisk tenking gjennom arbeid med tekster (Kunnskapsdepartementet, 2019). Et slikt kritisk arbeid med tekst kan, ifølge læreplanen, bidra til at *elevene utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge til rette for konstruktiv samhandling*

(Kunnskapsdepartementet, 2019). Opplæring i kritisk lesing er altså en av de viktigste oppgavene vi norsklærere har med tanke på å kunne bidra til å forme elevene i det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*, slik at de kan bidra til et fredeligere samfunn i fremtiden.

Hvilke verktøy, metoder, leseferdigheter og kunnskaper skal skolen gi elevene slik at de er i stand til å lese tekster med en kritisk tilnærming? Kompetansemåla i læreplanen gir oss noen holdepunkter for hvordan vi skal skape nødvendig kompetanse, slik at elevene er kapable til å lese tekster kritisk. Ifølge læreplanens kompetansemål, både etter 10. trinn og for videregående, skal elevene arbeide med retoriske appellformer (Kunnskapsdepartementet, 2019). I tillegg er det flere kompetansemål som omhandler gjenkjenning av språklig virkemidler (Kunnskapsdepartementet, 2019). For å finne bruk av slike språklige virkemidler, kan en tekstnær og analytisk tilnærming være nyttig. Literacyforskerne Veum og Skovholt (2022, s. 15) mener lærerne må gi elevene en kompetanse som innebærer å ha kunnskap om hvordan tekster er bygget opp og fungerer. De sier videre at denne kompetansen innebærer å mestre et metaspråk slik at man kan snakke om språkbruk i tekster (Veum og Skovholt, 2022, s. 15). Hvis elevene skal analysere multimodale tekster for å reflektere over formål, innhold, sjangertrekk og bruk av virkemidler, slik det står i læreplanen, må de nødvendigvis ha et metaspråk som de kan bruke i denne refleksjonen. Dette metaspråket kan utvikles ved å introdusere sentrale fagbegreper for elevene i arbeidet med kritisk lesing av tekster.

Masteroppgaven min skal undersøke hvilke teoretiske perspektiver og begreper som ligger til grunn for undervisningen hos noen utvalgte lærere i ungdomsskolen. Jeg vil da særlig undersøke hvilket metaspråk lærerne bruker og hvorvidt de øver elevene i tekstnær analytisk tilnærming. Jeg har valgt å fokusere på bruk av begreper og perspektiver fra diskursanalyse, multimodalitet og retorikk (jf. Veum og Skovholt, 2022; Hellum, 2013). Jeg hadde en antakelse om at noen retoriske begreper var en del av lærernes begrepsapparat, siden retorikken står sterkt i læreplanen og blir brukt i lærebøker. Hovedmålet med dette masterprosjektet var at de lærerne som deltok skulle utvikle sin kompetanse. Derfor designet jeg studien slik at jeg først holdt et introduksjonsforedrag for lærerne, der jeg forklarte noen utvalgte begreper fra multimodalitet og diskursanalyse. Foredraget og utformingen av studien blir presentert mer inngående i metodekapittelet. De tre ulike teoretiske

perspektivene og begrunnelsen for valget av disse kommer jeg tilbake til i teorikapittelet.

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvordan tre norsklærere på min ungdomsskole underviser i kritisk lesing av multimodale sakprosaetekster. Jeg holdt først et foredrag for lærerne før de planla og gjennomførte et undervisningsopplegg på tre økter à 90 minutter i løpet av ei skoleuke. Etter at lærerne var ferdig med undervisningsopplegget hadde jeg et felles intervju med dem. Undervisningsgruppen bestod av 24 elever og var sammensatt med elever fra 8.-10. trinn. Studien er utformet som en del av en større aksjonsforskning. Det betyr at kompetanseutvikling for de tre lærerne og meg selv, er hovedmålsettingen. Jeg forklarer dette nærmere i delkapittel 1.3.

Jeg har særlig undersøkt om undervisningen la opp til at elevene skulle bruke og utvikle et metaspråk i teksttilnærmingen, og om de fikk trening i å bruke analytiske tilnærminger til innholdet i tekstene. Når man skal nærme seg en tekst kritisk, er det mulig å bruke metaspråk med begreper fra flere ulike teoretiske perspektiver. Jeg har altså analysert undervisningen til lærerne med utgangspunkt i teoretiske perspektiv og begreper fra retorisk analyse, multimodal analyse og diskursanalyse. En norsklærer i ungdomsskolen har ikke nødvendigvis god kjennskap til multimodalitetsteori og diskursanalyse. Retorikk er derimot særskilt nevnt i læreplanens kompetansemål etter 10. trinn, og begreper og perspektiver derfra blir brukt gjennomgående i læreverket *Fabel*, som skolen vår bruker. Jeg antok derfor at disse tre lærerne kjente til begreper og perspektiver fra retorikken bedre enn diskursanalyse og multimodalitet. For at lærerne også skulle bli bevisst på begreper og perspektiver fra multimodalitet og diskursanalyse holdt jeg altså et foredrag for dem før de begynte planleggingen. Med dette utgangspunktet, ønsket jeg å belyse følgende problemstilling:

### Problemstilling:

*Hvordan underviser tre norsklærere ved 8.-10. trinn i kritisk lesing av multimodale sakprosaetekster etter et introduksjonsforedrag om bruk av begreper og analytisk tilnærming til tekst?*

Med denne problemstillingen ønsket jeg å kartlegge de tre lærernes undervisningspraksis innen kritisk lesing av multimodale sakprosaetekster. Problemstillingen søker å finne svar på hvordan de tre norsklærerne underviser i kritisk lesing, og hvorvidt de bruker analytiske perspektiver og begreper fra introduksjonsforedraget. Dette kommer jeg tilbake til i metodekapittelet.

For å belyse denne problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål som jeg skal undersøke nærmere i analysen:

#### Forskningsspørsmål:

1. Hvilke begreper og teoretiske perspektiver bruker lærerne?
2. Hvordan begrunner lærerne sin begrepsbruk og bruk av teoretiske perspektiver?
3. Hvordan ønsker lærerne å utvikle sin undervisningspraksis?

I det første forskningsspørsmålet ønsker jeg å kartlegge hvilke begreper og perspektiver som blir brukt i lærernes undervisning. Når det gjelder bruk av begreper er dette enkelt å finne svar på, enten blir de brukt, ellers så blir de ikke brukt. Likevel kan det variere hvor mye de ulike begrepene blir brukt og hvor inngående de blir forklart. Det er for eksempel forskjell på om læreren nevner begrepet *interdiskursivitet* i en samtale og kanskje forklarer det kort, enn om en hel sekvens av undervisningen legger opp til at elevene skal lete etter bruk av *interdiskursivitet* i nøye utvalgte tekster og etterpå trene på å bruke det selv. Jeg vil derfor bruke kvalitative metoder som også åpner for å undersøke *hvordan* de ulike begrepene blir anvendt.

Bruk av perspektiver er mer nyansert og kan være vanskeligere å dokumentere i datagrunnlaget. Perspektiver er mer abstrakt og befinner seg på et overordnet nivå i forhold til begreper. Perspektiver omfatter også lærernes didaktiske tilnærminger og representerer på mange måter en slags taus kunnskap som kan være mer utfordrende å finne i klasseromsempirien. Jeg mener likevel det er nyttig å undersøke dette, og ønsker derfor å kartlegge perspektivbruken i den grad det er mulig. Det vil for eksempel være særlig interessant om lærerne bruker et multimodalt perspektiv uten å ta i bruk begreper fra multimodalitetsteori.

Det andre forskningsspørsmålet søker å finne svar på *hvorfor* lærerne har gjort de valgene som blir avdekket gjennom det første forskningsspørsmålet. Her vil det særlig være interessant å undersøke hvordan valgene begrunnes, og om det er bevisst eller mer tilfeldig hvilke begreper og perspektiver som blir brukt i undervisninga.

Det tredje, og siste forskningsspørsmålet har til hensikt å avdekke hvordan lærerne ønsker å videreutvikle sin undervisningspraksis. *Hva har de lært denne uka? Hva tenker de er nyttig å ta med seg videre? Hva vil de gjøre annerledes neste gang?* Her vil jeg forsøke å finne ut hvordan lærerne stiller seg til å utvide sin bruk av metaspråk med et større repertoar av begreper fra alle de tre ulike perspektivene. Svar på dette forskningsspørsmålet vil være sentralt for det videre arbeidet med å utvikle undervisningen i kritisk lesing ved vår skole.

### **1.3 Oppgavens struktur**

Videre i denne masteroppgavene vil jeg først redegjøre for vitenskapelig ståsted og forklare hvordan jeg har blitt inspirert av aksjonsforskning i utarbeidelsen av studien i kapittel 2 «Forskningsdesign». I kapittel 3 «Tidligere forskning» redegjør jeg for et utvalg av forskningsartikler som har hatt betydning for meg og mitt didaktiske ståsted. I det videre presenterer jeg teoretiske perspektiver og begreper som blir brukt eller er relevant for studien i kapittel 4 «Teori». I kapittel 5 «Metode og innsamling av data» forklarer jeg de forskningsmetodene jeg valgte i utformingen av studien og drøfter validitet, reliabilitet og forskningsetikk. Etterpå kommer kapittel 6 «Analyse» der jeg viser frem funn som kan svare på de tre forskningsspørsmålene. Til slutt vil jeg drøfte hvordan mine funn henger sammen med tidligere forskning og teoretiske perspektiver samt hvorvidt forskningsmetodene mine fungerte eller ikke i kapitel 7 «Drøfting».

## 2.0 Forskningsdesign

I dette kapittelet vil jeg først redegjøre for det vitenskapelige ståstedet som ligger til grunn for denne studien. Jeg vil forsøke å formidle mitt syn på forskning og utvikling av kunnskap, og klargjøre noen avgrensninger for studien. Til slutt i kapittelet vil jeg redegjøre for hvordan jeg har designet denne studien med utgangspunkt i aksjonsforskning. De konkrete metodene jeg har valgt å bruke vil derimot bli presentert mer inngående i metodekapittelet senere i teksten.

### 2.1 Forskningsdesign og avgrensinger

Studien min er en kvalitativ klasseromsstudie som undersøker lærernes undervisningspraksis. Den har et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt og er uformet slik at den analyserer data fra én av flere fremtidige runder i en utviklingsprosess ved skolen vår. Ontologisk sett er det en sosialt konstruert virkelighet som er studieobjektet. Jeg tar utgangspunkt i at den virkeligheten jeg skal forsøke å fremstille gjennom studien, er konstruert av alle oss som inngår i handlingene. Jeg kan forsøke å avdekke de andre deltakernes virkelighetsbilder, men vil alltid likevel ha med meg min egen oppfatning av virkeligheten inn i forskningen. Resultatet av denne studien vil derfor først og fremst vise min oppfattelse av den sosialt konstruerte virkeligheten som finnes i klasseromsemperien jeg har valgt å hente inn og studere. Det vil likevel være en styrke for studiens nytteverdi om de andre lærerne som deltar i studien kjenner seg igjen i fremstillingen, analysefunn og drøftinger jeg gjør. På den andre siden kan denne studien også legge grunnlaget for en videre diskusjon mellom oss lærerne, der uenigheter omkring de funnene jeg gjør kan føre til utvikling av ny kunnskap om vår egen praksis.

Epistemologisk sett har jeg da også i denne studien et fokus på at kunnskap utvikles fra empirien. Vi konstruerer ny kunnskap gjennom observasjon av handlinger og påfølgende refleksjon. Det er da også først og fremst ønskelig at denne kunnskapen kan anvendes lokalt. Kunnskapen som kommer ut av denne studien er dermed å anse som viktig og riktig, så fremt den føles riktig og viktig for oss som deltar.

Hovedmålet for meg var at denne studien skulle kunne føre til endring for de involverte lærerne og meg selv. Jeg ville at vi skulle utvikle vår undervisning i en på forhånd ønsket retning, og oppleve det som nyttig i ettertid. Det preger

også problemstillingen, i og med at jeg tar med et introduksjonsforedrag med en målsetting om at lærerne skal ta i bruk nye begreper og perspektiver som de ikke nødvendigvis kjente til tidligere. Med slike mål, vurderte jeg at aksjonsforskning kunne være en hensiktsmessig tilnærming for min studie. Hovedhensikten med aksjonsforskning er nettopp å skape en endring lokalt gjennom å undersøke handling til deltakerne (jf. Brinkkjær og Høyen, 2020; Christoffersen og Johannessen, 2012; Kovac, 2023)

Empirien i studiet er avgrenset til en case slik Tjora (2021, s. 48) presenterer casestudier. Det vil si at jeg bruker en allerede eksisterende grense for hvem studien inkluderer og den er avgrenset i omfang. I mitt tilfelle omfatter dette alle tre lærerne som underviser i norsk på ungdomstrinnet ved skolen der jeg er ansatt og tre planlagte undervisningsøkter. Jeg kunne valgt en studie som kartla hvordan lærerne underviste der og da, helt uten påvirkning, men ønsket altså heller å peke ut en mulig retning for utvikling gjennom å gi dem introduksjonsforedraget. Selv om studien er inspirert av aksjonsforskning og hovedmålsettingen tydelig peker mot en utvikling, undersøkte jeg ikke lærernes utvikling i denne studien. Problemstillingen peker heller ikke mot en undersøkelse av utvikling. Jeg har begrenset meg til å undersøke hvordan situasjonen var på et bestemt stadium i lærernes utvikling. Hvordan statusen var på et gitt tidspunkt, inkluderer også deltakernes daværende ønsker om videre utvikling. Det søker jeg å avdekke med å svare ut mitt tredje forskningsspørsmål. Jeg finner altså ytrede ønsker om utvikling, uten å undersøke utvikling.

Aksjonsforskning foregår gjerne i sykluser som kan fremstilles med tre steg: *planlegge – handle/observere – reflektere* (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 117). Denne masteroppgaven presenterer altså én av flere slike sykluser. For å oppnå ønsket endring av undervisningspraksisen i kritisk lesing hos norsklærerne ved min ungdomsskole, vil det være behov for flere slike sykluser. Studien bidrar til at vi får en ekstra omfattende observasjon av handlingen (undervisningen), og en vitenskapelig analyse av refleksjonen (intervjuet) i den første syklusen av vår utviklingsprosess. Jeg tror på ingen måte at fremtidige sykluser vil få samme omfang som i denne studien, såfremt ikke noen av mine kollegaer bestemmer seg for å skrive masteroppgave om neste syklus. Likevel vil en slik begynnelse legge godt til rette for videre utvikling gjennom fremtidige sykluser.



## 2.2 Aksjonsforskning

Aksjonsforskning er et vidt begrep som har utviklet seg til et stort spekter av ulike forskningstilnæringer med forskjellige målsettinger. Den tysk-amerikanske sosialpsykologen Kurt Lewin regnes som aksjonsforskningens grunnlegger (Brinkkjær og Høyen, 2020, s. 139). Etter å ha vært vitne til opptakten til andre verdenskrig ble Lewin overbevist om at demokratiske verdier ikke er noe mennesker kan, men noe som må læres gjennom et demokratisk utdanningssystem. Som en følge av dette mente han at forskeren og deltakerne i et forskningsprosjekt måtte likestilles (Brinkkjær og Høyen, 2020, s. 139). Senere utviklet aksjonsforskningen seg i en retning av at sosialt konstruert kunnskap ble fremhevet (Hiim, 2020, s. 29). For at kunnskapsproduksjon skulle være relevant måtte deltakerne være involvert i forskningen og oppleve den som nyttig. Denne tidlige koblingen til demokratiske verdier, deltakende forskere og spørsmålet om nytte, er fortsatt vektlagt i aksjonsforskning.

I min studie er også disse perspektivene til stede. Hele studien blir gjennomført ut med et ønske om en nyttig utvikling innen opplæringen av kritisk lesing i norskfaget på ungdomstrinnet. De som skal oppleve denne utviklingene er deltakende forskere. Jeg deltar selv som observatør og forsker, mens de tre lærerne deltar som handlende i forskningen, samtidig som det er de som reflekterer i ettertid og dermed genererer data til analysen. Studien ivaretar også demokratiske verdier i kunnskapsutviklingen. Utgangspunktet for prosjektet var at jeg hadde mer teoretisk kunnskap om kritisk lesing enn de andre deltakerne, likevel gjennomfører vi ikke prosjektet slik at jeg skal vise dem hvordan ting bør gjøres. De planlegger og gjennomfører selv undervisningen slik de mener det er best, så forsøker jeg sammen med dem for å utlede kunnskap fra deres kompetanse, som de viser gjennom handlinger. Forskningen er altså demokratisk på den måten at deres praksisbidrag til kunnskap er minst like mye vektlagt og like viktig som den teoretiske kunnskapen jeg har lest meg til på forhånd.

Aksjonsforskning er et mangfoldig felt som er vanskelig å dele inn i ulike kategorier. Hiim (2020, s. 27) har likevel gjort et forsøk på å plukke ut fem ulike typer aksjonsforskning som kan representere det vide spektret av ulike tilnæringer. To av disse er *samarbeidende pedagogisk aksjonsforskning* og *praktikerforskning*. De er begge særdeles aktuelle for skoleforskning, og jeg har utviklet min studie som en slags hybrid mellom disse to.

I *samarbeidende pedagogisk aksjonsforskning* er hensikten å utvikle kunnskap som er relevant for praktisk utøvelse av læreryrket gjennom et samarbeid mellom universitetsforskere og lærere (Hiim, 2020, s.34-35). Lærerne prøver ut endringer gjennom handlinger og bidrar med erfaringer og synspunkter. Universitetsforskeren er ansvarlig for selve forskningen og bidrar med teoriutvikling og dokumentasjon. Et kritisk argument mot denne formen for aksjonsforskning, er at skillet mellom lærerne og universitetsforskerne kan innvirke negativt på utbytte (Hiim, 2020, s. 35). Lærerne har den praktiske kompetansen på undervisning, mens forskerne har kompetansen på forskning. Som en reaksjon på dette ble *praktikerforskning* utviklet. Der er det lærerne selv som forsker på sin egen undervisning. Det er viktig for å utvikle forskende lærere som igjen vil styrke profesjonen til yrket (Hiim, 2020, s. 36). En kritikk mot denne formen for aksjonsforskning er at lærerne ikke har nok ressurser eller tilstrekkelig forskerkompetanse til å utføre slik forskning (Tiller, 2006).

Min studie er altså en slags hybrid mellom disse to variantene av aksjonsforskning. Til en viss grad fungerer jeg som universitetsforskeren i *samarbeidende pedagogisk aksjonsforskning*. I og med at jeg studerer til mastergrad har jeg studert vitenskapsteori, forskningsmetoder og utviklet mine akademiske skrive- og lese ferdigheter. Jeg har derfor tilegnet meg noe av den forskningskompetansen som lærerne i *praktikerforskningen* manglet. På den andre siden er jeg ikke en universitetsforsker, jeg er fortsatt ansatt og utøvende norsklærer i den skolen jeg forsker på. Jeg har altså den førstehåndserfaringen som universitetsforskerne ble kritisert for å mangle i *samarbeidende pedagogisk aksjonsforskning*. Slik jeg ser det, vil min hybride aksjonsforskning bøte på noe av kritikken som begge disse formene for aksjonsforskning har blitt utsatt for.

Jeg har valgt å kombinere *observasjon* av læreres undervisning med *fokusgruppeintervju* av de samme lærerne etter undervisningen. På den måten får jeg data fra observasjonen som sier noe om det lærerne faktisk gjør i klasserommet, samtidig som data også genereres når lærerne forklarer sine valg i intervjuet. De evaluerer sin egen undervisning og reflekterer over egen praksis med tanke på videre utvikling. Forskjellen på intervju og observasjon som metode kan sies å være at man i intervjuet studerer det folk *sier* at de gjør, mens man i observasjon ser hva de *faktisk* gjør (Tjora, 2021, s. 62). I denne studien var det interessant med data fra begge disse metodene. Jeg ville se hva lærerne gjorde i klasserommet, og observasjon av undervisningen var et viktig

utgangspunkt for å få utbytte av fokusgruppeintervjuet. Samtidig var det i denne sammenhengen også interessant å finne ut hva lærerne *sier* at de gjør, eller snarere hva de *sier* at de ønsker å gjøre annerledes neste gang. I forhold til aksjonsforskningen var det essensielt at vi reflekterte over den observerte undervisningen, og sammen staket ut en mulig retning for endring som vi senere kan prøve ut i et annet undervisningsopplegg. Dette kommer jeg mer tilbake til i drøftingskapittelet til slutt i denne masteroppgaven.

## 3.0 Tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg presentere tidligere forskning som involverer kritisk lesing av sakprosaetekster med fokus på vurdering av troverdighet og påvirkningskraft, slik det presenteres som kjerneområdet *Kritisk tilnærming til tekst* i LK20. Jeg har derfor et hovedfokus på norsk forskning som har skjedd rett i forkant, eller etter innføringen av den nye læreplanen. Et unntak er en svensk artikkel av Molin og Godhe (2020) som har fokus på bruk av modaliteter i analyse. I tillegg til forskningsartikler om kritisk lesing av sakprosa, vil jeg også presentere drøftinger som Weyergang, Frønes og Bakken har gjort rundt resultatene fra PISA-undersøkelsen 2018.

Etter et pilotprosjekt fra våren 2023, der jeg analyserte en multimodal tekst med skjult reklame, hadde jeg en oppfatning av at tekster som blander sjangrer og inneholder skjulte kommersielle hensikter, er mer utfordrende for elever i forhold til kritisk lesing, enn mer opplagte reklametekster med typiske sjangertrekk. Utgangspunktet for forskningen min var å se om lærere kunne lykkes bedre med opplæringen i å lese tekster med skjulte hensikter mer kritisk, hvis elevene fikk noen teoretiske perspektiver og begreper som de kunne bruke i utviklingen av et metaspråk. Utvelgelsen av forskningsartikler i denne litteraturgjennomgangen bærer følgelig preg av dette utgangspunktet.

### 3.1 Tidligere forskning på kritisk lesing av sakprosaetekster

Aslaug Veum ved Universitetet i Sørøst-Norge leder forskningsprosjekt *Critical literacy in a digital and global textual world* (CritLit-prosjektet). Det overordnede målet med prosjektet er å utvikle arbeidsmåter og læringsverktøy som kan bedre den kritiske tekstkompetansen til elever i ungdomsskolen (Veum et.al., 2022, s.5) Foreløpig er prosjektet på første trinnet, hvor de skal kartlegge nåværende praksis i skolen. Sammen med Anne Løvland, Gunhild Kvåle og Karianne Skovholt har hun gjennomført studien «Kritisk tekstkompetanse i norskfaget: Korleis elevar på 8. trinn les og vurderer multimodale kommersielle tekstar» (Veum et.al., 2022, s.1). Studien søker å avdekke hvilke oppfatninger elever ved 8. trinn har om kritisk lesing og om elevene klarer å identifisere formål og sjanger i to multimodale kommersielle tekster (Veum et al., 2022, s.3). Studien viser at elevene ser på kildekritikk som mest sentralt i kritisk lesing og at de i mindre grad tenker på kritisk lesing som analyse av selve innholdet i tekstene

(Veum et al., 2022, s. 1). Studien antyder derfor at elever kan ha et behov for lære seg begreper, og rustes med verktøy som kan de kan bruke til å analysere innholdet i slike tekster. Det at kildekritikk får mest fokus i arbeidet med kritisk lesing er også et funn hos Weyergang (2023) som jeg kommer tilbake til senere i dette kapitlet.

Studien til Veum et al. (2022, s. 1) viser i tillegg at elevene sliter med å avdekke kommersielle hensikter i tekster som har et informativt innhold. Under halvparten av elevene som deltar i studien mener at det viktigste formålet med en typisk skjult reklametekst fra Elkjøp er å reklamere for elektriske produkter (Veum et al., 2022, s. 13). Dette påpeker også Marte Blikstad-Balas og Marte Caroline Foldvik (2017) i studien «Kritisk literacy i norskfaget – hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett?». Denne studien undersøker hvordan sju elever i videregående skole vurderer hvorvidt tre tekster fra internett er egnet å bruke som kilde (Blikstad-Balas og Foldvik, 2017, s. 31). Den viser at elevene generelt vurderer tekster som inneholder faktaopplysninger som pålitelige og troverdige kilder. Elevene er mer opptatt av hva som står i teksten, og hvordan de kan nyttiggjøre seg den som kilde, enn hvem som har skrevet den (Blikstad-Balas og Foldvik, 2017, s. 37). Blikstad-Balas og Foldvik (2017, s. 38) antyder at det i norskfaget kan arbeides mer med tekster som lærerne i utgangspunktet kanskje ikke vil at elevene skulle lest i det hele tatt. De påpeker at tekster som er populistiske, faglig svake, selektive, villedende og motstridende kan være godt egnet i arbeidet med kritisk tilnærming til tekst. Studien til Veum et al. (2022, s.1) finner at elevene i større grad kan problematisere kommersielle hensikter i teksten når de blir bedt om å gjøre tekstnære tilnærminger. Begge disse studiene tyder på at elever sliter med å vurdere pålitelighet og troverdighet til tekster når innholdet har en informerende form. Det er også vanskelig for elevene å avdekke kommersielle eller idealistiske formål i slike tekster.

På den andre siden kan det også være utfordrende for elever å avsløre kommersielle og idealistiske hensikter i tekster som har mer personlige trekk. Linda V. M. Undrum (2022) viser i sin studie «Kritisk tilnærming til tekster i sosiale medier: En studie av influenseres tekster på Instagram og unges utfordringer i møte med dem» at blogginnlegg fra influensere bruker en blanding mellom kommersielle og personlige diskurser. Slike tekster kan elevene oppfatte som personlige anbefalinger fra en troverdig influencer, og de legger dermed

ikke like mye vekt på den kommersielle hensikten med teksten (Undrum, 2022 s. 18). Studien finner blant annet ut at ungdommene mener det er dem selv, det vil si mottakerne av slike tekster, som har mest utbytte av dem (Undrum, 2022, s. 19). De tenker altså at hovedhensikten med slike blogginnlegg er å opplyse leseren om et fantastisk produkt, slik at leseren får hjelp i hverdagen. Det at noen i tillegg tjener penger på salg av produktet, oppfattes som en mer underordnet hensikt med teksten. Studien viser også at slike tekster som blander kommersielle hensikter med personlige diskurser er blitt så vanlig at ungdommene opplever det som naturlig og uproblematisk (Undrum, 2022, s. 1). Undrum antyder i likhet med Blikstad-Balas og Foldvik at tekster fra elevenes virkelighet og fritid bør brukes mer i norskfagets arbeid med kritisk tilnærming til tekster.

Tidligere nevnte Cecile Weyergang fra Universitetet i Oslo arbeider med en doktorgrad om kritisk lesing av sakprosaetekster. Hun har gjennomført studien «Ungdomsskolelærernes forståelser av kritisk lesing av sakprosaetekster i norsk og samfunnsfag». Hennes doktorgrad og min masteroppgave handler begge om læreres undervisning i kritisk lesing. Weyergang (2023, s.60) undersøker hvilke dimensjoner lærerne vektlegger i arbeidet med kritisk lesing. I studien bruker hun en praktisk-didaktisk modell som hun tidligere har utviklet sammen med Tove S. Frønes og Henriette H. Siljan (2023, s. 127). Modellen har åtte ulike dimensjoner ved kritisk lesing som er plassert inn i tre hovedgrupper (Weyergang, 2023, s.61). Den første gruppen tar utgangspunkt i blant annet kritisk diskursanalyse og inneholder dimensjoner som *å gjenkjenne maktstrukturer, identifisere stemmer i teksten og reflektere over kontekst*. Den andre gruppen består av dimensjoner som *kildekritikk, troverdighet og pålitelighet og multiple lesing av tekster*. I den tredje gruppen finner vi *evaluering av argumentasjon og bruk av retoriske virkemidler* (Weyergang, 2023, s.60). Studien viser at lærerne har med seg flere ulike dimensjoner inn i arbeidet, men at de i særlig grad er opptatt av kildekritiske tilnærminger og tekstenes omkringliggende forhold slik som refleksjon rundt tekstens kontekst, lesing av multiple tekster og vurdering av avsenderens troverdighet (Weyergang, 2023, s.56 og s.71). Alle lærergruppene som deltar i studien nevner retorikken særskilt i studiens fokusgruppeintervju. Weyergang (2023, s. 71) mener dette kan sees som et uttrykk for retorikkens sterke posisjon i norskfagets teksttilnærming (jf Bakken, 2014).

I antologien *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* blir resultatene fra undersøkelsen PISA 2018 vurdert opp imot ulike teoretiske og empiriske innfallsvinkler. For min del er særlig kapittel 7 «Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet» aktuelt. Der avklarer Weyergang og Frønes begrepet kritisk leseforståelse og ser på hvordan elevenes evner til å lese kritisk måles i PISA. Ifølge dem var en stor del av tekstene i PISA 2018 multimodale (Weyergang og Frønes, 2020, s. 178). Elevene skulle blant annet vurdere og argumentere for troverdigheten til avsender og påliteligheten i informasjonen til en nettside som overbeviser forbrukerne om at et produkt er trygt. Argumentene elevene valgte var avgjørende for hvorvidt de fikk uttelling for sine svar eller ikke. Det var mange elever som ikke fikk godkjent svar på denne oppgaven, og argumentasjonen som ble brukt av disse elevene kan gi informasjon om hva slags kompetanse som mangler. Blant de svarene som ikke ble godkjent fant forskerne argumenter som går på profesjonell layout og informativt språk i tekstene (Weyergang og Frønes, 2020, s. 178). Resultatet fra PISA 2018 viser altså at norske elever sliter med å vurdere kommersielle hensikter i multimodale tekster de kan møte i hverdagen. Elevene blir overbevist av at tekstene har fin layout og informerende form, og de argumenterer for at teksten derfor er pålitelig og avsenderen troverdig.

Avslutningskapittelet i den nevnte antologien er skrevet av professor i norskdidaktikk Jonas Bakken fra universitetet i Oslo. Han trekker frem *sterkere fokus på kritisk vurdering av teksters troverdighet* som en av fire implikasjoner PISA-resultatene bør ha for norskundervisningen i skolen: «[...] elever kommer til kort når de skal gi kritiske vurderinger av tekster som tilsynelatende er mer objektive og saklige. Norskfaget bør altså lære elevene at også artikler og andre informerende tekster både kan og bør leses kritisk.» (Bakken, 2020, s. 270). Han mener altså at det er blitt arbeidet for lite med kritisk lesing av tekster som i utgangspunktet kan virke objektive og nøytrale. Elevene ser ut til å trenge tydelige sjangertrekk på reklame eller argumenterende tekst for at de skal begynne å lese tekster med kritisk tilnærming.

Lisa Molin og Anna-Lena Godhe (2020) har forsket på svenske elevers evne til å bruke multimodal analyse i kritisk tilnærming til multimodale tester. De ser på hvordan elevene blir mer bevisst funksjonene ulike modalitetene har, og hvordan de bidrar til å påvirke tekstens budskap (Molin og Godhe, 2020 s. 156-159). I studien får elevene først en modellering av hvordan en episode av TV-

serien *Skam* kan analyseres med fokus på forskjellige modaliteter, før de selv skal diskutere bruk av modaliteter i mindre elevgrupper (Molin og Godhe, 2020 s. 157). Studien viser at elevenes kritiske bevissthet øker når de blir bedt om å fokusere på at visse perspektiver blir mer fremtredende ut ifra hvordan en multimodal tekst blir designet (Molin og Godhe, 2020 s. 162).

### **3.2 Oppsummering og betydningen for min forskning**

Det er flere aspekter ved de presenterte studiene som støtter min antakelse fra pilotprosjektet, nemlig at elever sliter med å identifisere kommersielle og idealistiske formål i tekster der de ikke er eksplisitt uttalt eller tydelig vist gjennom typiske sjangertrekk. Både Veum et.al (2022), Blikstad-Balas og Foldvik (2017), og Weyergang og Frønes (2020) viser på ulike måter at elevene i stor grad vurderer tekster ukritisk som pålitelige og troverdige på grunn av tekstenes informative innhold. Undrum (2020) viser dessuten at elevene også sliter med kritisk vurdering av tekster med mer personlige trekk. Ut fra disse studiene leser jeg dermed at det er et behov for å lære elever kritisk lesing av alle typer tekster, ikke bare typiske reklametekster.

I forskningsartiklene pekes det på at det bør arbeides med kritisk lesing av andre typer tekster enn det som har vært vanlig til nå i norskfaget. Bakken (2020, s. 257) sier at lærebøker og eksamensoppgaver har avgrenset kritisk lesing til de mest opplagte tekstene slik som reklamer og argumenterende kronikker. Han mener at vi bør utøve kritisk lesing på tekster som fremstår som mer objektive og saklige (Bakken, 2022, s. 270). Blikstad-Balas og Foldvik (2017, s. 38) tar til orde for at tekster av dårligere kvalitet, som er faglig svake, populistiske, villedende o.l. må slippes til i undervisningen, og Undrum (2020, s. 1) mener at tekster fra elevenes hverdag må brukes. Det kan se ut som skolen har gjort det enkelt for seg selv ved å arbeide med kritisk lesing først og fremst på tekster der funnene er opplagte og intensjonene er mer eller mindre eksplisitt fremstilt i teksten. Jeg mener at resultatet av PISA 2018, slik Weyergang og Frønes (2020) legger det frem, tydeliggjør et behov for bevisstgjøring og endring i lærernes praksis i undervisningen av kritisk lesing av multimodale hverdagstekster. Selv om PISA først og fremst måler elevenes kompetanse, er det rimelig å anta at deres prestasjoner speiler lærernes praksis i norsk skole. Denne undervisningen har altså ikke vært god nok med tanke på å skape bevisste elever som møter alle tekster med en kritisk tilnærming.



I arbeidet med kritisk lesing må lærerne velge metoder og innfallsvinkler for hvordan de vil at elevene skal arbeide for å utvikle sin kritiske lesekompetanse. De må velge hvilke teoretiske perspektiver de skal ha som utgangspunkt, hvilke begreper de skal bruke og hvorvidt elevene skal arbeide analytisk og tekstnært, eller mer med tekstens omkringliggende forhold. Weyergang (2023, s. 71) fant gjennom sin forskning ut at lærere tenderer til å ha et kildekritisk fokus på forhold utenfor selve innholdet i teksten. Hun påpeker også at alle lærerne nevner det retoriske perspektivet i hennes intervjuer. Veum et. al. (2020, s. 1) finner at elevene i større grad problematiserer kommersielle formål til tekster når de gjør mer tekstnære tilnærminger. De tar derfor til orde for mer tekstnære metoder i den kritiske tilnærminga (Veum et. al., 2020, s. 1). Jeg tenker da at ulike analyser av innholdet i en tekst kan være en slik tekstnær innfallsvinkel. Dette viser også Molin og Godhes studie (2020, s. 162) der elevenes kritiske bevissthet øker når elevene analyserer de ulike modalitetene i en tekst. Studien viser at det blir lettere for elevene å lese tekster kritisk når de får opplæring i multimodal analyse og tar i bruk begreper som styrker deres metaspråk. Denne studien er relevant for min egen forskning, ettersom jeg også undersøker bruken av metaspråk og analyse i arbeid med kritisk lesing. Molin og Godhe undersøker hvorvidt det hjelper elevene, mens jeg ser på lærernes fokus på bruk av begreper og perspektiver som kan gi elevene det metaspråket de trenger.

Veum et al. (2022, s. 18) skisserer avslutningsvis sitt neste trinn for forskningen i CritLit-prosjektet. Der ønsker de blant annet å belyse hvilket metaspråk elevene kan ha nytte av i arbeidet med kritisk lesing av multimodale tekster (Veum et. al., 2022, s. 18). Min studie vil kunne komplementere deres fremtidige studie av hvordan *elevene* nyttiggjør seg begreper, i og med at jeg ser på hvilke begreper og perspektiver *lærerne* velger å bruke.

I mitt aksjonsforskningsprosjekt ble funn fra disse studiene brukt som utgangspunkt for flere av valgene jeg tok. Jeg undersøker blant annet hvordan lærerne bruker begreper og teoretiske perspektiver som verktøy i elevenes opplæring og jeg undersøker om lærerne har en tekstnær tilnærming eller om de er mest opptatt av tekstens omkringliggende forhold. De tekstene som lærerne ble anbefalt å bruke i undervisningen var en blanding av tekster fra elevenes digitale hverdag som tradisjonelt ikke har hatt en plass i skolen slik som blogg og spillanmeldelse, og kommersielle tekster med informativt innhold.

## 4.0 Teori

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for noen utvalgte teoretiske perspektiver som jeg mener er mest relevant i arbeidet med kritisk lesing i skolen. Som jeg nevnte innledningsvis er retorikk eksplisitt nevnt i læreplanen, og retorisk analyse er derfor et naturlig teoretisk perspektiv å ta med. I tillegg kan multimodal analyse og diskursanalyse være nyttig å bruke for å utvikle elevenes metaspråk i forbindelse med kritisk tilnærming til tekster. Både Veum og Skovholt (2022) og Hellum (2013) bruker disse tre perspektivene i sine bøker om tekstanalyse. De fleste tekstene vi møter i hverdagen er multimodale, og det er derfor naturlig at elevene har med seg et multimodalt perspektiv inn i kritisk arbeid med tekster. Det er også slik at tekstene nødvendigvis har blitt designet ved hjelp av språk og kulturer som faktisk eksisterer i den virkelige verden. De vil derfor inneholde ulike diskurser. Med et diskursanalytisk perspektiv kan elevene bli bevisst dette og dermed vurdere tekstene kritisk ut ifra hvilke diskurser de finner. Jeg vil derfor presentere disse tre teoretiske perspektivene og noen utvalgte begreper fra hver av dem med tanke på mulige funn av metaspråklig bevissthet i lærernes undervisning. Introduksjonsforedraget jeg holdt for lærerne inneholdt mange av de samme begrepene som jeg kommer til å presentere her. Alle disse perspektivene inneholder muligheter for å lære elevene et metaspråk som kan brukes i arbeid med en tekstnær analytisk tilnærming til multimodale sakprosattekster. Til slutt i teorikapittelet presenterer jeg en modell for *kritisk tilnærming til tekst* som jeg har utviklet selv med inspirasjon fra Veum og Skovholt (2022) og Hellum (2013) sine modeller for tekstanalyse.<sup>1</sup> Min modell har *kritisk tilnærming til tekst* som et overordnet mål og viser at de tre perspektivene, *retorikk*, *diskursanalyse* og *multimodalitet*, til sammen kan gi et undervisningsgrunnlag som kan gjøre elevene mer stødige i kritisk lesing.

Det overordnede målet med min forskning er å utvikle skolens undervisning slik at elevene erverver seg kompetanse på kritisk lesing av multimodale sakprosa tekster. Jeg vil derfor først redegjøre for hva jeg legger i kritisk lesing, og sette det i sammenheng med begrepet *kritisk literacy*.

---

<sup>1</sup> Min modell presenteres i delkapittel 4.5

## 4.1 Kritisk lesing og kritisk literacy

Literacy er et komplisert begrep som noe forenklet kan forklares som kompetansen til å skape mening i egne og andres tekster (Blikstad-Balas, 2016, s. 15). I boka *Literacy and Power* (2010) uttrykker Hilary Janks også muligheten for å se literacy på denne måten, hun mener da at begrepet *kritisk literacy* i tillegg inneholder noe mer enn dette:

*«[...] it is possible to think of a literacy teacher as someone who works with others to make meaning with or from texts. A critical literacy teacher is, in addition, interested in what all kinds of texts (written, visual and oral) do to readers, viewers and listeners and whose interest are served by what these texts do. They also help students to rewrite themselves and their local situations by helping them to pose problems and to act, often in small ways, to make the world a fairer place»*

*Janks (2010, s. 19)*

Det Janks sier her er at literacy generelt sett handler om lære elevene både å skape mening med skriving av egne tekster og gjennom lesing av andres tekster. *Kritisk literacy* handler i tillegg om å skape en interesse hos elevene for hva disse tekstene kan *gjøre* med mottakerne og hvilke interesser som er *tjent* med formidlingen. Et slik fokus kan hjelpe elevene med å få et mer nyansert bilde på verden og føre til at de tar valg og handler på måter som kan gjøre verden til et bedre sted. Jeg var også innom dette, da jeg i innledningskapittelet viste til betydningen av norskfagets arbeid med kritisk teksttilnærming innen læreplanens tverrfaglige område *Demokrati og medborgerskap*.

Det å lese kritisk handler om å kunne avdekke, identifisere og utfordre sosiale og kulturelle forestillinger og ideer som blir fremstilt som selvsagt og naturlig i tekster (Veum og Skovholt, 2022, s. 13; Blikstad-Balas, 2016, s. 29;). Kritisk literacy er en kompetanse som omfatter dette, men som i tillegg har med dimensjonen at man selv kan skape endring gjennom språklige handlinger (Veum og Skovholt, 2022, s. 14). Kritisk lesing brukes altså som et begrep på hvordan elevene er i stand til å lese en tekst med kritisk blikk, mens begrepet *kritisk literacy* i tillegg favner om elevenes kompetanse til å bruke dette i arbeid med å lage egne tekster. I denne studien er det først og fremst kritisk lesing av tekster som er sentralt. Janks (2013, s. 238) påpeker likevel at evnen til å lese kritisk også vil kunne utvikles gjennom å lage egne tekster der elevene tar i bruk nettopp de samme virkemidlene som de skal avdekke i tekstene de leser. Vi kan

derfor si at kritisk lesing og kritisk skriving er to sider av samme sak, og at begge hører inn under begrepet kritisk literacy.

Det er to premisser for forståelse av tekst som de fleste er enige om at må ligge til grunn for en tenkemåte som involverer kritisk literacy (Veum og Skovholt, 2020, s. 22). For det første må man ha en forståelse av at tekster, gjennom bruk av språk, skaper virkelighetsoppfatninger, og at disse oppfatningene av virkeligheten ikke nødvendigvis er sanne (Veum og Skovholt, 2020, s. 22). For det andre må man forstå at meningen med en tekst blir til i en dialogisk forhandling mellom den som leser teksten og tekstskaperen (Veum og Skovholt, 2020, s. 22). Når elevene skal lære seg å lese tekster kritisk, må de altså akseptere og være enige i at disse premissene er gjeldene for alle tekster. De skal ikke lete etter en entydig objektiv mening i teksten, som alle kan finne og som er den opprinnelige intensjonen til den som har laget teksten. De skal heller akseptere at meningen kommer frem som en følge av at leseren, med sine bakgrunnskunnskaper og ferdigheter, går i dialog med innholdet i teksten og tekstskaperens intensjoner. Samtidig må de være klar over at den meningen som da kommer frem, likevel bare er et skapt bilde av virkeligheten som ikke nødvendigvis viser en objektiv sannhet. Den oppfatningen de sitter igjen med etter å ha lest teksten, bør derfor utfordres ytterligere.

Når elevene skal lese og forstå en tekst kan de bruke to ulike tilnærminger, de kan lese *med teksten* eller *mot teksten* (Janks, 2019, s. 261; Veum og Skovholt, 2022, s. 14). Når man er sympatisk og legger godviljen til for å finne ut hva det er tekstskaperen ønsker å formidle, leser man *med* teksten (Veum og Skovholt, 2022, s.14). Målet med denne lesingen er å finne ut hvilke synspunkt teksten representerer og skape en forståelse for innholdet i teksten (Veum og Skovholt, 2020, s. 14). Det er for eksempel denne lesemåten elever ofte bruker når de leter etter informasjon i tekster slik at de kan bruke dem som kilder. Det er også slik lesing vi tradisjonelt har gjort i skolen når elevene har lest læreboktekster for å tilegne seg kunnskap om et bestemt emne. Å lese *mot* teksten handler derimot om å finne ut hvilke interesser tekstskaperen har og hvilke virkemidler hen bruker for å få frem dette (Veum og Skovholt, 2020, s.15). Leserens har da et kritisk blikk på teksten, vurderer og analyserer teksten for så å reflektere over hvilke kilder, verdier og virkelighetsoppfatninger tekstskaperen legger til grunn i sin formidling (Veum og Skovholt, 2022, s. 14). Målet med en slik lesing er å problematisere den makta som

virkelighetsframstillinger i teksten representer. I kritisk analyse ser vi ikke på bruk av språk i tekster kun som kommunikasjon og overtalelse, det blir også brukt til å etablere eller holde på makt gjennom å fremstille et virkelighetsbilde som gagnar en selv (Veum og Skovholt, 2020, s. 15)

En bevisst kritisk leser vil stille kritiske spørsmål til innholdet i teksten og tekstens plass i samfunnet. Elevene må lære seg å vurdere hvem som har skrevet teksten, hvem den henvender seg til, hvilke sjangertrekk den bruker, hva innholdet er, hva som er formålet og hvilke virkemidler som brukes for å oppnå dette (Veum og Skovholt, 2022, s.15). Videre må de reflektere over hvilke påstander teksten tar for gitt, hvilke virkelighetsbilder den presenterer og hvilke interesser som er tjent med et slikt bilde av verden (Veum og Skovholt, 2020, s. 15). Hvis elevene skal lære seg å stille slike kritiske spørsmål til tekster må de lære seg hvordan det kan gjøres. Da trenger de verktøy for analyse av tekst og et funksjonelt metaspråk med fagbegreper som de kan nyttiggjøre seg.

I denne studien ser jeg på hvordan lærerne øver opp elevenes metaspråk og analyseferdigheter ved hjelp av teoretiske perspektiver og begreper fra retorisk analyse, multimodal analyse og diskursanalyse. Videre i dette kapitlet vil jeg derfor presentere disse tre perspektivene med vekt på hvordan de kan anvendes i tekstanalyse og kritisk lesing.

## **4.2 Retorisk analyse**

Retorikken har som kjent, røtter fra antikkens Hellas i Athen. Hvis man skulle hevde seg og få makt i samfunnet den gang, måtte man kunne overbevise folkemassene gjennom gode muntlige taler (Bakken, 2014, s. 17). Teoriene for denne overtalelsespraksisen ble til det vi i dag kjenner som retorikk. På grunn av den klassiske retorikkens fokus på overtalelse, har mange en negativ oppfatning av hvordan retorikk anvendes i dagens moderne samfunn (Hellum, 2013, s. 83). Retorikk kan bli oppfattet som misbruk av språket i den hensikt å skaffe seg makt. Retorikk blir altså av enkelte sett på som noe politikere og andre maktpersoner bruker til manipulering for å overbevise andre (Hellum, 2013, s. 83). I denne masteroppgaven forholder jeg meg til et mer moderne syn på retorikken, der begreper og teori fra den klassiske retorikken brukes til å analysere og forstå menneskers språkpraksiser og kommunikasjon. I moderne retorikk begrenser man seg ikke til politiske maktpersoners bruk av talespråket, andre kommunikasjonsformer slik som bruk av skrift og andre modaliteter, kan

også analyseres med retorisk teori og begreper (Bakken, 2014 s. 15). Videre i dette delkapittelet vil jeg presentere de retoriske begrepene som har vært mest aktuelle i min studie.

Den personen eller organisasjonen som kommuniserer gjennom teksten kalles i retorikken for *retor*, mens andre teoretiske tilnæringsmåter vektlegger mer dialogpregede begreper som avsender og tekstskaper/tekstdesigner (Hellum, 2013 s. 84). I denne masteroppgaven bruker jeg disse termene litt om hverandre. Hovedtanken i retorikken er at avsenderen tar i bruk ulike verktøy for å overbevise mottakerne slik at de aksepterer argumentasjonen og budskapet i teksten (Hellum, 2013 s. 85). For leseren gjelder det derfor å kunne gjenkjenne bruke av slike verktøy i tekster. Ifølge retorikken er de verktøyene avsenderen har til rådighet knyttet til tre retoriske appellformer. Ved hjelp av appellformene *etos*, *logos* eller *patos* bygges argumentasjonen i teksten. Etos handler om å få mottakeren til å tro på budskapet i teksten fordi avsenderen fremstår som troverdig (Bakken, 2014 s. 38). Dersom teksten spiller på følelsene til mottakeren, er det patos som er argumentasjonsformen (Hellum, 2013 s. 90). Den siste argumentasjonsformen, logos, handler om at fornuften og logikken overbeviser mottakeren (Hellum, 2013 s. 88).

En tekst som er designet med bruk av de retoriske appellformene er likevel avhengig av å treffe sitt publikum for å lykkes. Den retoriske situasjonen til teksten kan være helt avgjørende for om man lykkes eller ikke. I den klassiske retorikken snakker man om å velge det rette øyeblikket, eller *kairos*, som er det greske begrepet (Bakken, 2014, s. 61). I moderne retorikk er det heller snakk om å vurdere og utnytte konteksten og samfunnssituasjonen enn akkurat ett øyeblikk. For å analysere konteksten kan vi dele den retoriske situasjonen inn i tre bestanddeler (Bakken, 2014, s. 62). Vi kan for det første identifisere et påtrengende problem, tekstskaperen ser noe som er feil og ønsker å rette opp dette. Videre kan vi analysere hvem som er publikummet i den retoriske situasjonen. Det er da snakk om de personene som er tiltenkt å kunne bli påvirket av teksten, ikke alle potensielle lesere. Hvis man for eksempel skriver et leserinnlegg i lokalavisen om unødvendig støy i sentrum på nattetid i helgene, vil mange være lesere av teksten, mens publikummet som avsenderen tenker på underveis i skrivingen kan være de ungdommene som lager støy, eller foreldre som burde gripe inn. Siste bestanddel i den retoriske situasjonen er tvingende omstendigheter (Bakken, 2014, s. 62). Det vil si alle de personene, hendelsene,

gjenstander og relasjoner som allerede finnes i situasjonen og kan tenkes å påvirke hva som er mulig eller ikke (Bakken, 2014, s. 62). Det vil for eksempel kunne være forskjell på hvor godt leserinnlegget om bråk fra ungdom virker alt etter om du bor i et lite tettsted på landsbygda eller midt på Grünerløkka i Oslo.

I denne studien er det særlig begrepene *etos*, *logos* og *patos* som er relevante, siden de retoriske appellformene er særskilt nevnt i læreplanen for norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019). I et analytisk arbeid med tekster kan også konteksten og dermed den retoriske situasjonen bli vurdert og da kan teoretiske perspektiver fra den moderne retorikkens *kairos* også være aktuell.

### **4.3 Multimodal analyse**

Multimodalitet handler om hvordan mennesker samhandler og kommuniserer med hverandre gjennom bruk av ulike modaliteter. Det vil si at vi bruker ulike måter (*mode eng.*) for å kommunisere, slik som *skrift, tale, gester, bilder, klær, toneleie, stil, farger, musikk, font*, osv. Denne masteroppgaven bygger på Gunther Kress og Theo van Leeuwen (2021; van Leeuwen 2017; Kress 2014) og Carey Jewitt (2014) sine teorier om multimodalitet. Delvis slik de presenterer dem selv, men også i slik de blir brukt av Løvland (2007), Veum og Skovholt (2022) og Anders Björkvall (2009). Utgangspunktet for utformingen av disse multimodalitetsteoriene kommer fra sosialsemiotikken og språkteoriene til M.A.K Halliday. Sosialsemiotikken dreier seg om hvordan mennesker skaper mening gjennom bruk av språk og andre uttrykksformer i en sosial setting (Veum og Skovholt, 2022, s. 21). Sosialsemiotisk teori har et funksjonelt syn på språkbruk, der grunntanken er at mennesker på ulike måter bruker språket som en ressurs for å skape mening i bestemte situasjoner (Veum og Skovholt, 2022, s. 23). I situasjonskonteksten skilles det mellom to typer, en generell kulturkontekst som er den kulturen og det sosiale miljøet teksten skapes i, og en mer spesifikk situasjonskontekst som er situasjonen til tekstskaperen der og da, det innebærer også valg av medium og relasjoner tekstskaperen har til andre (Veum og Skovholt, 2022, s. 23).

Det sentrale med multimodalitet er at man studerer alle sider av kommunikasjonen, ikke bare verbalspråket. Selv om verbalspråket ofte vil være sentralt i kommunikasjon, trenger det ikke være slik i all kommunikasjon. Andre modaliteter kan spille en vel så viktig rolle, verbalspråket kan til og med være helt fraværende. En viktig antagelse i multimodalitetsteori er at det blir brukt

flere modaliteter for å kommunisere en mening, og at disse modalitetene har ulikt potensiale for å skape denne meningen (Jewitt, 2014, s. 15).

De ulike modalitetene i en tekst skal altså være meningsbærende. Likevel kan det ifølge Løvland (2007, s. 22; 2010, s. 1; jf. Kress, 2014) være vanskelig å bestemme hva som er en modalitet i en gitt tekst. Kommunikasjonssituasjonen og den kulturelle konteksten vil kunne styre hva som regnes som modalitet i den aktuelle teksten. Kress (2014, s. 60) definerer modalitet som en sosialt utformet og kulturelt gitt ressurs, som brukes i meningsskaping. Modaliteter får altså sin mening ut ifra sosiale og kulturelle konvensjoner, men blir ikke en modalitet i den aktuelle teksten før det tekstelementet bidrar til å skape mening. Som et eksempel kan vi ta modalitetene farge og font. En oppslag i elevens naturfagsbok om livet i havet kan bruke fargen blå og en bølgende font. Det vil da ut ifra kulturelle og sosiale konvensjoner hos leseren oppfattes som en meningsbærende bruk av fargen blå og den bølgede fonten. Farge og font er dermed modaliteter i teksten som er designet til dette oppslaget. Hvis naturfagsboka bruker av blå farge og bølgende font i alle kapitler, vil det ikke oppfattes meningsbærende for et oppslag om planteceller, og følgelig heller ikke regnes som modalitet.

For å uttrykke mening innen ulike modaliteter brukes semiotiske ressurser. For eksempel er tale en modalitet, mens de ulike ordene som brukes er semiotiske ressurser. En semiotisk ressurs har ikke en statisk betydning, den har et betydningspotensiale (Björkvall, 2009, s. 14). Ulike semiotiske ressurser blir brukt til meningsskaping ut ifra formålet med kommunikasjonen og med tanke på mottakerne (Björkvall, 2009, s. 14, jf. Kress og van Leeuwen, 2021). Samme semiotiske resurs kan derfor ha ulik betydning alt etter sammenhengen den brukes i. Ordet *grønn* er for eksempel en semiotisk ressurs som kan bli brukt i ulike kontekster og få forskjellig betydning. Hvis noen ønsker bedre klima- og miljø betyr ordet *grønn* noe annet enn når vi sier at noen er *helt grønn*, altså udugelig, når det gjelder snekring eller at en som er flink i hagen har *grønne fingre*.

Innen multimodalitetsteori er det vanlig å snakke om *modal affordans*. Der ordet *affordans* er avledet fra det engelske verbet *to afford* (Løvland, 2007, s. 24). Ifølge Engelsk blå ordbok (Kunnskapsforlaget, 2002) har *afford* ulike betydninger som oversatt til norsk blir *ha råd til*, *ha mulighet til*, *tillate seg* eller *gi*, *fremby*, *by på*. Modal *affordans* handler altså om hvilke muligheter, og



dermed også begrensninger, ulike modaliteter har for å kunne gi en meningsfull kommunikasjon i en gitt kontekst. Det er opplagt forskjellige muligheter innen de ulike modalitetene. Vi kan for eksempel fortsette med ordet *grønn* og fargen grønn. I modaliteten skrift eller tale vil det være innenfor og snakke om at en person er *grønn* når det kommer til snekring, mens det innenfor modaliteten *farge* ikke er like opplagt at bruk av grønn farge, på for eksempel snekkerens genser, vil få frem samme mening. I dette eksemplet er det kulturelle og sosiale konvensjoner som begrenser mulighetene til modalitetene. Det kan også være at modaliteten i seg selv, på grunn av sin form, har begrensninger og muligheter. Tale må for eksempel uttrykkes over tid, mens et bilde bare kan utnytte den romlige dimensjonen (Jewitt, 2014, s 26). Multimodale tekster er satt sammen av flere modaliteter, og utnytter gjerne at modalitetene har forskjellig affordans. Et bilde i teksten utnytter altså den romlige dimensjonen og kan blant annet gi mye informasjon på kort tid, og ulik informasjon samtidig. Skrift er derimot bedre egnet til å få frem tidsrelasjoner og årsakssammenhenger (Løvland, 2007, s. 24). For å kunne designe gode multimodale tekster er det nødvendig å forstå hvilke muligheter og begrensninger de ulike modalitetene har (Van Leeuwen, 2017). I kritisk lesing av tekster handler det om å analysere hvordan tekstene bruker ulike modaliteters affordans. Når tekster utnytter de ulike modalitetenes affordans til å gi forskjellig type informasjon kalles det *funksjonell spesialisering* (Løvland, 2007, s. 26). Når to eller flere modaliteter gir informasjon som til sammen bidrar til en felles mening beskrives det som *multimodal kohesjon* (Løvland, 2007, s. 28). Slik jeg bruker disse begrepene er det ikke nødvendigvis et motsetningsforhold mellom disse begrepene, en tekst kan utnytte *funksjonell spesialisering* og samtidig ha god *kohesjon* mellom ulike modaliteter. Hvis en av modalitetene formidler mer av informasjonen enn de andre sier vi at den modaliteten har *funksjonell tyngde* i teksten (Løvland, 2007, s. 26).

I min studie har jeg sett på om lærerne har et sosialsemiotisk perspektiv når de underviser elevene i kritisk lesing av multimodale tekster. Jeg har også sett på om de bruker selve begrepet modalitet og andre begreper fra teorier om multimodale tekster slik som affordans, kohesjon, funksjonell tyngde og funksjonell spesialisering. Til sist har jeg også sett på om de oppfordrer elevene til å vurdere flere modaliteter i tekster eller om de har mest fokus på de verbalspråklige modalitetene (tale og skrift).

#### 4.4 Diskursanalyse

Er det vår oppfatning av virkeligheten som former innholdet og meningene i tekstene våre, eller er det tekstene våre som former vår oppfattelse av virkeligheten? En forutsetning for diskursanalyse er at man aksepterer at begge deler skjer samtidig og fortløpende. I diskursanalyse tar man utgangspunkt i at samfunnet påvirkes av tekster, samtidig som tekster påvirker samfunnet (Hitching og Veum, 2011, s. 11). Tekster blir utviklet i en historisk, kulturell og sosial situasjon og påvirkes derfor av konteksten. Denne konteksten blir skapt under påvirkning av tidligere tekster, og på den måten påvirker også tekster fremtidens kontekst. Meningsskaping gjennom tekst er med på å opprettholde eller endre vår forståelse av virkeligheten. For eksempel har ting endret seg rundt samfunnets forståelse av virkeligheten når det gjelder begrepet kjønn. Tidligere var det en opplest og vedtatt sannhet at det finnes to kjønn, nå er det mer vanlig å ha et virkelighetsbilde som innebærer at det eksisterer flere kjønn. Den empiriske virkeligheten har ikke endret seg, men måten vi bruker språket når vi omtaler kjønn i tekster, har endret manges oppfatning av virkeligheten. Diskursanalyse handler om å studere hvordan tekster er sosialt konstituert gjennom konvensjoner som er så etablerte at de oppfattes som en riktig oppfattelse av virkeligheten (Hitching og Veum, 2011, s. 11).

Vi kan se på diskursanalyse som både metode og teori (Hitching og Veum, 2011, s. 11). Det er en metode for å forske på meningsskaping i tekst, men det gir ingen mening å bruke diskursanalyse som metode hvis man ikke aksepterer en del grunnleggende teoretiske prinsipper. Slik som at tekst og samfunn gjensidig påvirker hverandre, og at dette samspillet kan endre vår oppfattelse av verden. I min studie er det først og fremst det teoretiske rammeverket som er relevant. Jeg bruker ikke diskursanalyse metodisk. Samtidig ser jeg etter hvorvidt lærerne legger opp til at elevene skal bruke diskursanalyse metodisk som et analytisk verktøy i teksttilnærming. Siden denne undervisningen foregår på ungdomsskolenivå er det likevel bare snakk om bruk av perspektiver og noen utvalgte begreper fra diskursanalyse.

I introduksjonsforedraget jeg holdt for lærerne, presenterte jeg 10 typiske diskursanalytiske funn (se vedlegg 1). Det var ikke noen av disse begrepene som ble brukt i særlig grad av lærerne i denne studien, men jeg vil likevel presentere et utvalg her. Selv om de ikke ble brukt eksplisitt, vil det nemlig være interessant i min analyse å se etter implisitt bruk av dem. *Interdiskursivitet* er

for eksempel et begrep som kan bli sentralt i arbeid med det kommersielle rundt tekstene. Det vil si at teksten bruker en annen diskurs enn det som er typisk i forhold til tekstens formål (Hellum, 2013, s. 69). Et eksempel på det kan være når kommersielle aktører bruker diskurser som typisk hører hjemme i miljø- og klimadebatten for å omtale seg selv eller et produkt som bra for kloden. Skjult reklame, eller tekster med innholdsmarkedsføring er også eksempler på bruk av interdiskursivitet. Det finner vi blant annet i mange nettaviser, der redaksjonen utarbeider tekster med typiske sjangertrekk fra avisreportasjer på bestilling fra kommersielle aktører. Vi kan derfor si at sjangerblanding også er en form for interdiskursivitet (Hellum, 2013, s. 70). Et annet diskursanalytisk begrep som kan være interessant for ungdomsskoleelever er *verdiantakelser*. Det vil si at teksten tar en eller annen holdning eller verdi for gitt (Hellum, 2013, s. 73). Tekster kan presentere holdninger og verdier både implisitt og eksplisitt. Ofte vil disse bli presentert som en selvfølgelighet, på en slik måte at det i utgangspunktet ikke er rom for andre verdier som utfordrer det som teksten presenterer som en etablert sannhet. Veum og Skovholt (2022, s. 61) bruker begrepene *proposisjon* og *presupposisjon* om henholdsvis eksplisitte og implisitte påstander eller holdninger. I denne sammenhengen kan også begrepet *hegemoni* være aktuelt. Det er hentet fra statsvitenskapen, og betyr ganske enkelt at en påstand, holdning eller verdi, altså en bestemt måte å se virkeligheten på, har fått en universell status i samfunnet og derfor blir tatt for gitt. I diskursanalyse er det interessant å både identifisere og utfordre slike hegemonier og verdiantakelser. Det siste begrepet jeg skal presentere i denne teoridelen er *sannsynlighet* som også kan betegnes med den lingvistiske bruken av *modalitet* (jf. Veum og Skovholt, 2022, s. 101; Hellum, 2013, s. 76). Det handler om graden av sikkerhet eller sannsynlighet i tekstens påstander. Dette kan brukes i relasjon til leseren, når teksten oppfordrer til handling og når teksten skal fastslå en verdi, holdning eller påstand. I en av tekstene som lærerne brukte i denne studien står det for eksempel «så mye melk trenger en ungdom» (se vedlegg 2). Her kunne sannsynligheten blitt redusert ved å skrive *så mye melk kan en ungdom ha behov for*. Det er vanlig at modale hjelpeverb som *må, bør, kan, vil* osv. styrer graden av sannsynlighet (Veum og Skovholt, 2022, s. 102). I en blogg som lærerne også brukte står det: «Om Goodiebox høres interessant ut, kan dere trykke HER♥» Teksten oppfordrer leseren til handling, men moderer oppfordringen med hjelpeverbet *kan*.

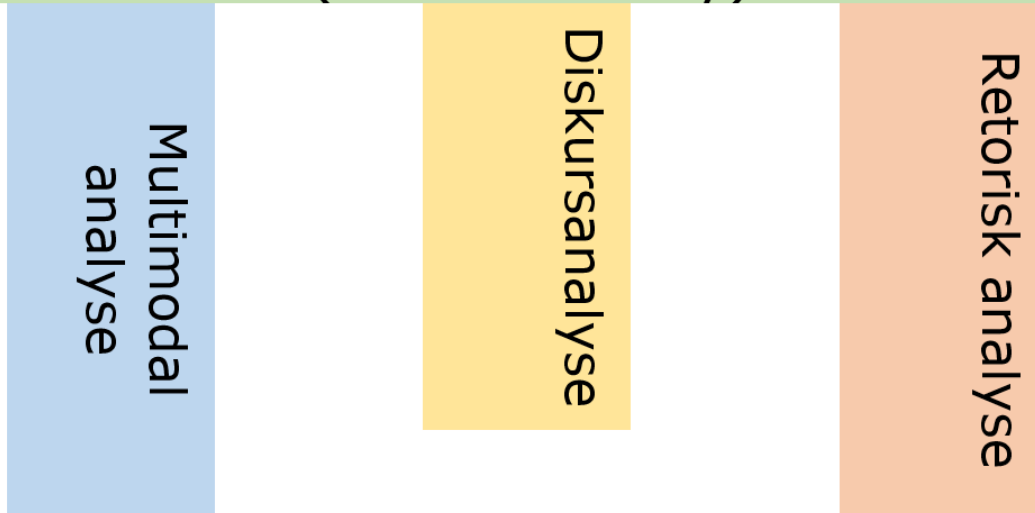
Veum og Skovholt (2022, s. 38) presenterer en enkel fremgangsmåte for diskursanalyse som kan deles inn i to steg. I det første steget beskrives valgene som er gjort i utforminga av teksten. Hva blir fremstilt? Hvordan blir det fremstilt? Og hvilken funksjon får denne fremstillingen for leseren. Når dette er identifisert gjennom tekstanalyse, begynner det andre steget der man vurderer og tolker funnene i steg én. I denne vurderingen spør man seg hvilke assosiasjoner fremstillingen i teksten vekker hos leseren, og hvilke verdier, holdninger og idéer teksten representerer (Veum og Skovholt, 2022, s. 38). Denne enkle tilnærmingen til diskursanalyse presenterte jeg også for lærerne i introduksjonsforedraget (se vedlegg 1).

I denne studien har jeg først og fremst sett på hvorvidt lærerne legger til grunn, og aksepterer premisset om at tekster påvirker samfunnet samtidig som samfunnet påvirker innholdet i tekstene. Videre var det også interessant å se om lærerne brukte noen begreper som kunne knyttes til diskursanalytisk perspektiv og om de hadde en diskursanalytisk tilnærming til innholdet i tekstene og de verdiene tekstene presenterer.

#### **4.5 En teoretisk modell for kritisk tilnærming til tekst**

Som jeg nevnte innledningsvis i dette kapittelet, har jeg utviklet en modell som viser hvordan lærere kan legge opp til en undervisning som støtter seg på begreper fra tre teoretiske perspektiver i arbeidet med kritisk tilnærming til tekst. Modellen er en trebeint krakk der sitteplaten, *kritisk tilnærming til tekst*, og hviler stødig på tre stolbein som representerer de teoretiske perspektivene *retorikk, diskursanalyse og multimodalitet*.

# Kritisk tilnærming til tekst (kritisk literacy)



«Krakk-modell for kritisk tilnærming til tekst» (Unsgård 2024).

Tanken med denne krakk-modellen er da at hvert perspektiv er et stolbein, og at det kreves *minst* tre stolbein for at krakken skal kunne stå stødig. Hvis undervisningen av kritisk tilnærming til tekst, støttes opp av begreper og teori fra alle disse tre perspektivene, vil elevene kunne utvikle en god evne til å lese tekster kritisk. Jeg finner støtte for dette synet hos Hellum (2013) som har utviklet en *holistisk* analysemodell for multimodale tekster. Der kombinerer hun disse tre perspektivene for å gjøre analysemodellen mest mulig praktisk og anvendbar. I begrepet holistisk ligger det at summen av helheten blir større enn det de tre perspektivene utgjør hver for seg. Hun mener altså at en analysemodell som kombinerer disse tre perspektivene vil gi et bedre resultat enn om man lager tre forskjellige analyser, innen hver enkelt perspektiv. Veum og Skovholt (2022) bruker også disse tre perspektivene som teorigrunnlag i sin innføringsbok for tekstanalyse. Hovedmålet med boka deres er også å vise hvordan tekstanalyse kan bygges opp med verktøy fra alle disse tre teoretiske perspektivene samtidig. Jeg har derfor utviklet denne modellen som et bilde på en ønsket undervisning av *kritisk tilnærming av tekst*, ut fra den tekstanalytiske teorien jeg har lest i forarbeidet til denne masteroppgaven. I drøftingskapitlet

vil jeg redegjøre nærmere for bruke av krakk-modellen i skolen, drøfte svakheter og styrker ved den og sette den i sammenheng med funn fra analysekapittelet.

## 5.0 Metode og innsamling av data

I dette kapittelet vil jeg presentere de metodene jeg har valgt å bruke i denne studien. Jeg vil aller først si noe om mine metodiske tilnærminger med aksjonsforskning som utgangspunkt. Etterpå vil jeg redegjøre for informantene, introduksjonsforedraget, undervisningsopplegget, observasjonen og fokusgruppeintervjuet. Til slutt i dette kapittelet vil jeg komme med noen etiske betraktninger og vurdere validiteten.

### 5.1 Metodiske tilnærminger

Hensikten med denne studien var, som jeg nevnte innledningsvis, å utvikle kompetansen rundt kritisk lesing ved min egen skole. Analysen tar utgangspunkt i data fra tre av mine kollegaer, men min egen utvikling er også viktig med tanke på utbytte av studien. Forhåpentligvis vil skolen min dra nytte av min og mine kollegaers kompetanseutvikling i mange år fremover. Det er derfor en suksessfaktor ved studien at *kritisk tilnærming til tekster* i norskundervisningen ved min skolen endrer seg til å bli mer bevisst og teoretisk forankret, det vil si en undervisningspraksis der vi arbeider med å utvikle elevenes metaspråk og bruker ulike analytiske perspektiv. I tillegg var jeg også åpen for at det kunne dukke opp andre aspekter underveis i prosessen som kunne ta utviklingen av *kritisk tilnærming til tekster* i andre retninger som også førte til endring av undervisningen og utvikling av vår kompetanse.

Dette utgangspunktet la altså til rette for aksjonsforskning slik det blir beskrevet hos Christoffersen og Johannessen (2012, s.115-116). Ifølge dem er aksjonsforskning rettet mot en handling og har et mål om å skape forståelse for den, samtidig som man forsøker å skape en endring. Dette passer bra som en beskrivelse på min studie og dens målsetting, nemlig å medvirke til et endret handlingsmønster i det å undervise elever i kritisk lesing. Aksjonsforskning foregår i sykluser der man først planlegger en handling, deretter gjennomfører og observerer, før man til slutt reflekterer (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 116). Denne syklusen gjentas til man har oppnådd en ønsket utvikling. Som jeg nevnte innledningsvis analyserer og drøfter denne studien én slik syklus, og er å anse som en første fase av en større aksjonsforskning.

I aksjonsforskning kan det bli brukt mange ulike metoder og forskeren står fritt til å velge de metodene som hen finner hensiktsmessig i den aktuelle studien

(Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 116). Jeg har derfor designet denne studien selv med tanke på å få best mulig datagrunnlag til å belyse problemstillingen og svare ut forskningsspørsmålene. Jeg har valgt å kombinere observasjon med fokusgruppeintervju. Disse vil jeg si mer om senere i kapittelet, men først vil jeg presentere informantene, redegjøre for introduksjonsforedraget og skissere det undervisningsopplegget som lærerne planla og gjennomførte.

## 5.2 Informanter

Informantene i denne studien ble valgt fordi de underviste i norsk på ungdomstrinnet ved min skole. Jeg har derfor ikke gjort et *kriterieutvalg*, men begrenset meg til en case. I et *caseutvalg* benytter man seg av en allerede eksisterende grense for hvilke personer som kan være en del av undersøkelsen (Tjora, 2021, s. 48). Her ble lærerne valgt fordi det er bare de tre som underviser i norsk på ungdomsskolen jeg ønsket å undersøke. Siden studien er bygget opp som aksjonsforskning, var det likevel viktig at de var motiverte for å gjennomføre et utviklingsarbeid innen kritisk lesing. Jeg tok derfor en samtale med dem på forhånd der vi avklarte noen forventninger, og jeg fikk bekreftet at dette var noe de ville være med på.

Jeg har valgt å anonymisere de tre lærerne som deltok som informanter i studien. I stedet for å gi dem fiktive navn har jeg valgt å bruke Lærer 1, 2 og 3 i stigende rekkefølge etter alder. Selv om informantene ble valgt ut ifra en case og ikke ulike kriterier, representerer lærerne en bredde i alder og erfaring som kan styrke validiteten. Lærer 1 er 36 år og har over 10 års erfaring med undervisning. Lærer 2 er 43 år, har omskolert seg til læreryrket og jobbet med undervisning i litt over to år. Lærer 3 er 63 år og har arbeidet som lærer hele sitt yrkesaktive liv. De har altså en fin spredning i erfaring, fra å ha jobbet i skolen i snart et helt yrkesliv, til å være forholdsvis nyutdannet.

Selv om det er praktisk å kunne skille mellom de tre lærerne underveis i studien, har jeg ikke et sammenlignende fokus i analysen og drøftingen. Jeg ønsker tvert imot å se på summen av alle tre sin undervisning som et bilde på hvor landet ligger for skolen vår. Jeg mener også at det er denne helheten som bør være utgangspunktet for hvilken retning aksjonsforskningen tar videre. Siden norskundervisningen på skolen vår stort sett foregår med alle lærerne til stede, i en sammenslått undervisningsgruppe for elever fra 8.-10. trinn, vil det også i fremtiden være summen av denne lærergruppens kompetanse, som vil



være avgjørende for undervisningens kvalitet. I denne studien var det derfor mest interessant å undersøke hvordan disse tre lærerne til sammen utfyller hverandre i sin felles undervisning av kritisk lesing. Det ville heller ikke vært forenelig med god forskningsetikk om jeg sammenlignet og rangerte disse kollegaene opp imot hverandre.

### **5.3 Introduksjonsforedraget**

Hele utviklingsprosjektet begynte med at jeg hadde lest en del forskningsartikler om kritisk lesing av tekst i forbindelse med et pilotprosjekt sist skoleår. Jeg la da særlig merke til at forskningen påpekte at lærere og elever fokuserte på en ensidig kildekritisk tilnærming. De vurderte med andre ord påliteligheten til avsender i større grad, enn troverdigheten til innholdet i tekstene (Veum et. al., 2020; Weyergang, 2023). Analytisk tilnærming til tekst ble presentert som en mulig løsning på denne utfordringen. For at elevene og lærerne skulle kunne bruke en analytisk tilnærming måtte de også ta i bruk analyseverktøy og etablere et felles metaspråk i kritisk teksttilnærming. Jeg skrev derfor en semesteroppgave som blant annet inneholdt en tekstanalyse av en multimodal sakprosaetekst. I denne analysen brukte jeg en holistisk tilnærming som kombinerte diskursanalyse, multimodal analyse og retorisk analyse (jf. Veum og Skovholt, 2022; Hellum 2013).

Før lærerne begynte sin planlegging av undervisningen, holdt jeg derfor et foredrag om kritisk lesing med fokus på analytisk tilnærming til tekst og begreper fra de tre perspektivene *retorikk*, *diskursanalyse* og *multimodalitet* (se vedlegg 1). Foredraget hadde et dialogisk preg, samtidig som målsettingen var at lærerne skulle bli oppmerksomme på teoretiske perspektiver og begreper de muligens ikke kjente fra tidligere. Jeg bygde opp foredraget slik at de først fikk presentert de tre teoretiske perspektivene med noen utvalgte begreper som jeg mente kunne være aktuelle innenfor hvert av dem. Etterpå viste jeg lærerne et eksempel på analytisk tilnærming der jeg hadde analysert en multimodal sakprosaetekst med skjult reklame. Vi leste eksempelteksten sammen og så etter bruk av begreper fra de tre perspektivene.

Dette foredraget bidro til at vi fire i fellesskap identifiserte et utviklingspotensial for kritisk lesing som vi mente det kunne være interessant å arbeide med. Dette utviklingspotensialet oppstod i møtet mellom min forskningsinteresse og nylig ervervede teorikunnskaper og mine kollegaers

undervisningserfaring og norskfaglige kompetanse. Sammen endte vi opp med en felles målsetting om at arbeidet med kritisk lesing av tekster i norskfaget ved vår skole hadde et utviklingspotensial vi ville arbeide med. I denne prosessen ble mine tanker om et tydelig fokus på begreper, utvikling av metaspråk og analytisk tilnærming noe nedtonet. Lærerne gikk vesentlig bredere ut og ønsket å forbedre sin undervisningen innen kritisk lesing generelt. Aksjonsforskning skal være en demokratisk prosess der alle involverte er med på å finne kursen for utvikling. Det var derfor viktig for meg at vi fant utviklingspotensialet sammen.

#### **5.4 Undervisningsopplegget**

Etter introduksjonsforedraget begynte lærerne å planlegge et undervisningsopplegg. Vi befant oss da i begynnelsen av en syklus i aksjonsforskningen som denne studien er en del av. Etter ønske fra de tre lærerne, valgte jeg ut sju tekster som jeg mente kunne egne seg i arbeidet med kritisk lesing. De representerte et variert utvalg av tekster som elevene kunne ha møtt i sin digitale hverdag. Det var blant annet en spillanmeldelse fra en gamer, et blogginnlegg fra en influenser og flere informasjonsartikler skrevet av ulike kommersielle aktører. Disse oversendte jeg til lærerne og de valgte å bruke fem av dem i sin undervisning (se vedlegg 2). Jeg kommer tilbake til disse tekstene i den videre beskrivelsen av undervisningsopplegget.

Lærerne hadde tre undervisningsøkter à 90 minutter til rådighet for hele opplegget. De valgte å ta hovedansvaret for hver sin økt, men med en helhetlig sammenheng mellom timene. I den første undervisningsøkta introduserer Lærer 2 en trekantmodell for elevene. Den har begrepene *formål*, *forfatter* og *fakta* i de tre hjørnene, og skal brukes som et hjelpemiddel i kritisk lesing av tekst. Etterpå leser de en teksten om *Betakaroten Gold* som representerer et typisk eksempel på skjult reklame og bruker *interdiskursivitet*. I denne sammenhengen vi det si at teksten bruker andre sjangre og diskurser enn de som vi vanligvis forbinder med reklametekster (jf. Hellum, 2013, s. 69). Teksten er fremstilt som en informerende artikkel og bygd opp som et intervju med en kjendis som er friidrettsstjerne og en fagperson som er kosmetisk sykepleier. Artikkelen handler om et kommersielt produkt for å få brunfarge i huden, *Betakaroten Gold*, og intervjuobjektene anbefaler bruk av produktet. I artikkelen er det flere bikinibilder av den solbrune friidrettsstjerna og et bilde av fagpersonen i legefrakk med et typisk identitetskort for helsepersonell. Elevene leser teksten

sammen to og to, og skal bruke trekantmodellen til å besvare noen spørsmål som kan hjelpe dem til å lese teksten med en kritisk tilnærming. Etterpå har de en felles oppsummering der elevene og læreren har en dialog rundt teksten og elevenes svar på spørsmåla. Resten av timen skal elevene bruke til å lese en selvvalgt tekst. De kan velge mellom tre ulike tekster. Den første teksten var en blogg av Martine Lunde som informerte om produktet *Goodiebox* og hvordan hun unnet seg litt luksus gjennom å bestille det. Den andre var en spillanmeldelse av *Super Mario Bros. Wonder* fra en bruker på nettstedet *retrospilling.no* som forteller om et nytt dataspill med bruk av diskurs fra gaming og filmsnutter fra spillet. Den siste teksten var en tekst på *Gilde* sine nettsider som informerte om god dyrevelferd innen norsk storfehold. Den spiller tydelig på følelsene til mottakerne og har en skult agenda om å få folk til å kjøpe norsk kjøtt fordi det er trygt og at dyra har hatt det bra mens de levde. Elevene skal arbeide mer med teksten de valgte senere i uka.

I den andre undervisningsøkta begynner Lærer 1 med en PowerPoint-presentasjon om de tre retoriske appellformene *etos*, *logos* og *patos*. Hun trekker inn teksten om produktet *Betakaroten Gold* fra sist time og leter sammen med elevene etter eksempler på bruk av retoriske appellformer i den. Elevene leser deretter en ny artikkel som informerer om fordelene ved at ungdom drikker melk. Den er skrevet av *Opplysningskontoret for meieriprodukter* og hentet fra nettstedet *melk.no*. Etterpå samarbeider de to og to, og finner eksempler på bruk av de tre retoriske appellformene i teksten. Når elevene har arbeidet med dette en stund gjennomfører Lærer 1 en digital spørreundersøkelse i Mentimeter der hun stiller ulike spørsmål om teksten de har lest. Til slutt har hun en felles samtale med elevene der de sammenligner teksten fra *melk.no* med teksten om *Betakaroten Gold*.

Den siste undervisningsøkta blir ledet av Lærer 3. Hun begynner timen med å la elevene reflektere over hvorfor de lærer om kritisk lesing av tekster. Resten av timen arbeider elevene videre med den teksten de valgte i første økta. Elevene får utdelt et skjema der de skal fylle inn virkemidler som blir brukt med tanke på de tre retoriske appellformene og finne eksempler fra teksten sin. Elevene jobber først individuelt med skjemaet. Etterpå går de sammen i grupper på 2-3 elever som har samme tekst. Der deler de funnene sine med hverandre og oppfordres samtidig til å låne funn fra medelever som de kan supplere med i

sitt eget skjema. Til slutt skal de presentere funnene de har gjort i teksten i grupper på tre og tre elever, der de alle har valgt forskjellig tekst.

## 5.5 Observasjon

Min oppgave underveis i undervisningsopplegget var observasjon. Jeg notere ned alt som kunne tenkes å være interessant for den videre analysen av undervisningspraksisen (vedlegg 3). I aksjonsforskning er det sentralt at man ønsker en endring av en praksis. Denne endringen skal prøves ut gjennom handling. For at man skal kunne hente ny kunnskap fra handlingen, er det naturlig at handlingen observeres. Observasjon var derfor et opplagt metodevalg i min studie. Jeg måtte likevel gjøre et valg av hvem som skulle observeres, omfanget av observasjonene og i hvilken setting det skulle observeres.

Når det gjelder hvem som skulle observeres og settingen var det en case, norskundervisningen ved min ungdomsskole, som avgrenset dette. Omfanget av observasjonen ble begrenset av hvor mange timer disse lærerne ønsket å bruke på dette prosjektet om kritisk lesing. Ettersom årsplanene allerede var lagt, og det generelt er et faglig tidspress i skolen, var jeg fornøyd med at de ville sette av alle norsktimene og i tillegg låne timer fra samfunnsfag slik at de fikk til tre lengre økter spredt utover en uke.

Min rolle i observasjonen var det som kalles *deltakende observatør* (Tjora, 2021 s. 68). Det vil si at alle deltakerne, både elevene og lærerne, visste at jeg forsket på undervisningen. Jeg skulle i utgangspunktet bare observere og ikke drive med undervisning. Siden jeg i hverdagen er lærer for disse elevene, valgte jeg likevel å involvere meg i situasjoner der det falt seg naturlig. Dette gjaldt særlig situasjoner rundt det sosiale miljøet. Det kunne være så enkelt som å si hei til elevene når de kom inn i klasserommet, eller samtale med en elev om hva hen hadde gjort i helga. Jeg gav også mer faglig støtte hvis de oppsøkte meg direkte underveis. Jeg oppsøkte derimot ikke elevene, men gikk rundt og lyttet til samtaler dem imellom og mellom elever og lærerne.

I observasjonen hadde jeg en klar målsetting om å få svar på mitt første forskningsspørsmål, og ville dokumentere hvilke begreper og perspektiver lærerne brukte. Til dette utviklet jeg et enkelt skjema der jeg noterte ned hver gang lærerne brukte et begrep innenfor *multimodalitet*, *retorikk* eller *diskursanalyse* (vedlegg 3). I tillegg utviklet jeg et mer åpent skjema for å finne eksempler på at de ulike perspektivene ble brukt. Her kunne samme situasjon

romme flere perspektiv samtidig. Disse to skjemaene representerte den *strukturerte* delen av observasjonen min (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 71). Jeg hadde forhåndsbestemt hvilke data det var viktig å få nedtegnet og hvilke kategorier disse skulle deles inn i. I tillegg til disse skjemaene ville jeg også ta høyde for at det kunne dukke opp andre momentet i undervisningen som også fikk betydning for studien. Jeg tok derfor fortløpende feltnotater gjennom hele undervisningsøkta og skrev en refleksjon umiddelbart etterpå (vedlegg 4). Disse dataene representerer den *ustrukturerte* delen av observasjonen (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 72). Dette var viktige data for meg, siden jeg skulle være åpen for at undervisningen kunne vise andre endringspotensialer enn de jeg hadde sett for meg og definert på forhånd.

Observasjonen genererte data som kunne kartlegge lærernes bruk av begreper og perspektiver i undervisningen. Med tanke på problemstillingen var det gjennom data fra observasjonen at jeg kunne regne med å finne svar med best reliabilitet. Hvis observasjonen for eksempel viste at en lærer *brakte* de retoriske appellformene, er dette mer pålitelig data for å kunne si noe om lærernes bruk av begreper i undervisningen, enn om samme lærer *ytrer et ønske om å bruke dem* i senere undervisning. Vi kan ikke si sikkert at det kommer til å skje.

På den andre siden var det i denne studien lærernes utvikling av undervisningspraksis som var hovedmålet, ikke best mulig kartlegging av undervisningen. Slik studien var bygd opp var det naturlig om noe av lærernes utvikling også skjedde i refleksjonsprosessen etter undervisningen. Vi skulle sammen hente kunnskap fra den observerte praksisen, og med denne kunnskapen bestemme en ønsket endring for det videre utviklingsarbeidet. Derfor har data generert i fokusgruppeintervjuet etter undervisningen høy validitet med tanke på å undersøke lærernes utviklingsprosess og for å bestemme ønsket endring i videre utvikling. I denne studien er det mer relevant for den videre utviklingene å se på hvilke endringer lærerne tror de vil gjøre til neste gang, enn å henge seg opp i det vi sammen har reflektert over at var mangelfullt i den observerte undervisningen.

## **5.6 Fokusgruppeintervju**

I tillegg til observasjon trengte jeg altså en metode som kunne gi innsikt i lærernes refleksjoner. Med mitt aksjonsforskningsdesign var det også nødvendig

å innlemme den tredje og siste delen av syklusen, refleksjon, i datagrunnlaget. (jf. Christoffersen og Johannessen, 2012) Jeg valgte å bruke fokusgruppeintervju til dette. Det innebærer at en gruppe informanter, i mitt tilfelle alle tre, samles til en felles samtale som blir styrt av en moderator (Tjora, 2021, s. 137-140). I dette fokusgruppeintervjuet er sammensetningen av deltakerne homogent, de er alle norsklærere og arbeider ved samme skole. Det kan være gunstig for å skape en samhørighet i gruppa. Det er videre viktig at deltakerne i fokusgruppeintervjuet er trygge på hverandre og i situasjonen generelt. Siden alle deltakerne og meg selv til daglig er kollegaer, var ikke dette noen utfordring i dette tilfellet. Jeg valgte å innta en forholdsvis passiv rolle som moderator og lot samtalen stort sett styre seg selv av gruppedynamikken. Jeg hadde likevel utformet en intervjuguide på forhånd, og styrte samtalen slik at vi kom innom alle punktene jeg på forhånd hadde sett at det kunne være behov for (vedlegg 6). I tillegg grep jeg inn hvis jeg opplevde at de sa noe viktig som jeg gjerne ville at de skulle bekrefte eller utdype videre.

Intervjuguiden og opptakten til intervjusituasjonen gav intervjuet et tydelig fokus på kritisk lesing og lærernes undervisning. Mens det i enkelte dybdeintervjuer kan være ønskelig at informantene snakker seg bort i andre ting som likevel kan vise seg å bli nyttig, begrenser slike fokuserte intervju seg til et bestemt fokus (Tjora, 2012, s. 144). Dette er effektiv bruk av tiden til meg som forsker og informantene som i er mine lærerkollegaer (Tjora, 2012, s. 140).

For å sikre gode data fra intervjuet gjorde jeg lydopptak som jeg transkriberte i ettertid. I transkriberingen valgte jeg å skrive med et muntlig preg, og så nøyaktig som mulig hva hver enkelt uttalte. Jeg har også forsøkt å markere lengre pauser, avbrytelser og lignende. Jeg har valgt å bruke vanlig bokmål i stavingen av de fleste ordene selv om informantene snakker med ulike trønderske dialekter, noe som også bidrar til anonymisering av den enkelte lærer.

I fokusgruppeintervjuet ønsker jeg særlig å generere data som kunne svare på mitt andre forskningsspørsmål, som handler om hvordan lærerne begrunner bruk av begreper og perspektiver, og siste forskningsspørsmål, som hadde fokus på hvordan de ønsker å utvikle undervisningen sin. I tillegg var det også her interessant å se på hvilke begreper og perspektiver de bruker naturlig i sitt eget metaspråk når de skal snakke med kollegaer om undervisningen sin og kritisk lesing av tekster.

## 5.7 Etske betraktninger

*Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH) har utformet et dokument med forskningsetiske retningslinjer som jeg har forholdt meg til i denne studien. Ifølge disse retningslinjene består forskningsetikken av ulike normer som er utviklet over tid (NESH, 2021). Vi har for det første *sannhetsnormen* som selvfølgelig er ufravikelig i alle vitenskapelige studier. Det vil kort og godt si at jeg, som forsker, er ærlig og redelig og forplikter meg til å søke etter sannheten. For meg betyr dette også at jeg ikke med overlegg dekker over, eller utelater en opplagt alternativ sannhet hvis den kommer frem i studien. I kvalitative klasseromstudier slik som denne masteroppgaven, kan opplevelsen av hva som er sannheten variere ut ifra hvilken oppfattelse av virkeligheten observatøren har. Denne studien har, som jeg nevnte i delkapittel 2.1, et ontologisk utgangspunkt som tilsier at det er en sosialt konstruert virkelighet som studeres, og ikke en objektiv virkelighet med bare én sannhet. Det er likevel viktig at jeg presenterer *min* oppfattelse av den sosialt konstruerte virkeligheten på en ærlig og redelig måte. At jeg presenterer den sannheten jeg finner i datamaterialet, uten å tilsløre denne.

I tillegg til at jeg forplikter meg til å søke sannhet, må jeg også forholde meg til *metodologiske normer* (NESH, 2021). Det vil si at jeg gjennom min forskningsmetode sørger for etterrettelighet og etterprøvbarhet. Jeg har derfor transkribert hele fokusgruppeintervjuet, slik at lesere av denne oppgaven, kan lese intervjuet i sin helhet og se at utdragene jeg bruker i analysen ikke er tatt ut av sin sammenheng. På samme grunnlag kunne jeg også valgt å filme undervisningen. Hensynet til elevene og mine lærerkollegaer tilsa likevel at observasjonsnotater var et bedre metodologisk valg en videoopptak av undervisningen. Da er vi inne på mer *alminnelige normer* som ivaretar menneskeverdet til deltakerne. I slike studier bør det være et prinsipp at deltakerne blir utsatt for så lite belastning som mulig. Filming av undervisning kan oppleves som svært belastende for ungdommer, og jeg vurderte derfor at egne notater fra observasjonen totalt sett var bedre forskningsetisk sett.

For å sikre at deltakernes rettigheter ble ivaretatt på en god nok måte, leverte jeg en søknad til SIKT og fikk godkjent studien før oppstart (vedlegg 9). Lærerne som deltok i studien, fikk informasjon og har skrevet under på samtykkeerklæring. De ble også gjort oppmerksom på at de til enhver tid kunne

velge å trekke seg fra studien uten at dette ville få negative konsekvenser for dem. Selv om jeg ikke har forsket på elevene, var deres deltakelse i undervisningen også en del av observasjonen, og de ble omtalt av lærerne i fokusgruppeintervjuet. Derfor samlet jeg også inn samtykke fra elevene. De elevene som ikke ønsket å gi samtykke deltok likevel i undervisningen, men jeg var påpasselig med at deres bidrag i timene ikke ble notert ned i observasjonsnotatene og at lærerne ikke omtalte disse elevene i fokusgruppeintervjuet. Elever som har gitt samtykke er blitt anonymisert med betegnelser som *gutt*, *jente* eller *elev*. Siden opplysningene om elevene var lite sensitive og av begrenset omfang, og jeg vurderte ungdommene som modne nok til å ta avgjørelsen selv, innhentet jeg ikke samtykke fra foresatte (jf. Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 46).

## **5.8 Validitet**

Datagrunnlaget, fokusgruppeintervjuet og observasjonsnotatene jeg bruker i denne studien er bare en representasjon av virkeligheten. Et sentralt spørsmål med tanke på validiteten, blir derfor hvorvidt data i denne studien har relevans i forhold til hvordan jeg opplever denne virkeligheten. Det vil være viktig at analyser jeg gjør av intervjuet og observasjonen samsvarer med min oppfattelse av virkeligheten. Det kan godt være at jeg gjør funn i analysen som overrasker meg, eller at jeg finner noe jeg ikke var klar over. Slike funn vil kunne endre min oppfattelse av virkeligheten, og det er viktig at jeg er åpen for dette i analysen. Slike funn vil kunne være særlig interessante, men da er det viktig at validiteten vurderes nøye. Jeg skal altså ikke tilpasse analysen av datamaterialet til min oppfatning av virkeligheten, men i stedet la analysen utvikle min oppfattelse. Samtidig vil analysen ta utgangspunkt i min virkelighetsoppfattelse. Jeg har for eksempel med meg de teoretiske perspektivene og den tidligere forskningen som ble presentert tidligere i denne masteroppgaven inn i analysen. Da er det sannsynlig at analysen min vil avdekke funn som samsvarer eller bryter med dette. I denne studien er det også svært relevant og interessant om informantene, de tre lærerne kjenner seg igjen i analysen. Derfor har jeg også foretatt en deltakersjekk der informantene fikk lese gjennom analysen og drøftingen. De kom med bemerkninger som jeg tok med meg videre inn i den endelige utformingen av kapittel 6 og 7.



Vi kan dele spørsmålet om validitet inn i tre ulike former for validitet, *begrepsvaliditet*, *indre validitet* og *ytre validitet* (Kleven og Hjordemaal, 2023; Christoffersen og Johannessen, 2012). *Begrepsvaliditet* handler om hvor god relevans det er mellom fenomenet jeg undersøker, nemlig lærernes undervisning i kritisk lesing, og dataene som genereres, i mitt tilfelle observasjonsnotatene og ytringer i fokusgruppeintervjuet (Christoffersen og Johannessen 2012). Jeg kan for eksempel bruke data om lærernes begrepsbruk fra undervisningene, som en indikator på hvilke begreper lærerne behersker i sitt eget metaspråk. Denne sammenhengen er slett ikke opplagt, det vil tvert imot være sannsynlig at lærerne behersker flere begreper enn de som blir brukt i undervisningen. Jeg anser derfor begrepsbruken til lærerne i fokusgruppeintervjuet som en bedre indikator på hvilket metaspråk de selv behersker. Bruk av begreper i undervisningen er derimot en god indikator hvis jeg skal finne ut hvilke begreper lærerne gir elevene opplæring i.

Ifølge Kleven og Hjordemaal (2023, s. 98) er det to hovedgrupper av feil som kan true begrepsvaliditeten: *tilfeldige målingsfeil* og *systematiske målingsfeil*. Begrepet måling brukes her i en vidt forstand, og koblet opp mot kvalitative studier som denne er det ofte mer snakk om en kvalitativ kartlegging enn nøyaktig måling. Stort sett vil tilfeldige målingsfeil, eller unøyaktig kartlegging, være et spørsmål om pålitelighet, altså *reliabilitet*, mens systematiske målingsfeil er et spørsmål om troverdighet og truer dermed validiteten. Det er likevel slik at svikt i forhold til både tilfeldige og systematiske målingsfeil svekker begrepsvaliditeten (Kleven og Hjordemaal, 2023, s. 99). I min studie kan jeg eksemplifisere dette med min observasjon av hvorvidt lærerne brukte et diskursanalytisk perspektiv i undervisningen. Hvis jeg har en feilaktig eller snever oppfatning av diskursanalytisk perspektiv, risikerer jeg å gå glipp av hendelser som egentlig burde vært koblet til det perspektivet i mine observasjonsnotater. Det vil være et eksempel på en systematisk målingsfeil i min undersøkelse. For å unngå at dette skjer i denne studien har jeg redegjort grundig for hva jeg legger i de tre ulike perspektivene i teorikapittelet.

Hvis jeg derimot går glipp av en hendelse med diskursanalytisk perspektiv fordi jeg akkurat da observerte Lærer 1 sin samtale med elever istedenfor Lærer 2 som hjelper noen andre elever, er det et eksempel på en tilfeldig målingsfeil, og en svakhet for denne studiens reliabilitet. Det er en viss mulighet for at lærerne brukte både begreper og perspektiver i løpet av undervisningsøktene

uten at jeg fikk det med meg i observasjonen. Jeg vurderer det likevel slik at mine observasjonsnotater har en forholdsvis god reliabilitet med tanke på hvilke begreper og perspektiver jeg observerte. For det første fikk jeg med meg all felles gjennomgang, der hovedbudskapet til lærerne ble formidlet. Videre gikk jeg rundt i klasserommet og observerte de aller fleste samtaleene mellom lærere og elever. Der hvor to lærere hadde slike samtaler samtidig forsøkte jeg å avdekke i ettertid hva som var samtaleemnet ved å snakke med elevene eller læreren etterpå. I tillegg ville intervjuet også kunne oppveie for hendelser jeg eventuelt ikke fikk med meg i observasjonen i og med at lærerne der kunne redegjøre for ting de mente at de gjorde i undervisningen.

En analyse inneholder gjerne flere ulike operasjonaliseringer av variabler som er interessant for problemstillingen. Hvis disse settes i en sammenheng, kan vi tolke oss frem til ulike årsakssammenhenger. Hvorvidt denne sammenhengen og dermed årsaksforholdet er troverdig, er et spørsmål om *indre validitet* (Kleven og Hjordemaal, 2023). I denne masteroppgaven har jeg basert meg på en *abduktiv* tenkemåte når ulike funn skal sammenstilles (jf. Kovac, 2023, s. 38; Kleven og Hjordemaal, 2023, s. 25). Det vil si at jeg tillater meg å presentere ulike årsakssammenhenger som sannsynlige, uten at jeg nødvendigvis kan konkludere deduktivt. En slik tankegang passer godt inn i en pragmatisk aksjonsforskning, der hovedhensikten med studien er at den skal oppleves nyttig for oss som deltar. Det er med andre ord viktigere at resultatet av denne studien kan føre til utvikling av undervisningspraksisen ved min skole, enn at alle årsakssammenhenger jeg påpeker som sannsynlige ut ifra analysen har høy grad av *indre validitet*. Jeg vil likevel påpeke at mange av de funnene jeg gjør i analysekapittelet henger sammen, og at denne sammenhengen blir drøftet ytterligere i kapittel 7.

Den tredje formen for validitet er *ytre validitet*, og det handler om hvorvidt forskningen er gyldig ut over den situasjonen som blir undersøkt (Kleven og Hjordemaal, 2023, s. 133). Den ytre validiteten sier noe om hvilke personer og hvilke situasjoner resultatet av denne studien er gyldig for. Denne studien har en god mulighet for å danne en *pragmatisk gyldighet* for de tre lærerne som deltar og deres norskundervisning (jf. Tjora, 2021, s. 260). Den formen for gyldighet er ofte relevant i aksjonsforskning. Når studien har en pragmatisk gyldighet vil det si at den oppleves som nyttig og fører til en endring, eller helst en forbedring av praksis. Hvorvidt denne studien har en slik pragmatisk gyldighet, er vanskelig å

vurdere på dette stadiet i utviklingsarbeidet. Vi vil få bedre svar på det når vi begynner med neste syklus i aksjonsforskningen. I drøftingskapitlet tillater jeg meg likevel å tolke lærernes uttalte ønsker om endring i fokusgruppeintervjuet som et bilde på at det har skjedd en endring. Ytringene i intervjuet viser i hvert fall en holdningsendring hos lærerne, så får vi se om dette også viser seg i undervisningspraksisen i fremtiden.

Selv om denne studien først og fremst har gyldighet for informantene og deres situasjon, er det ønskelig med en eller annen form for generalisering også i aksjonsforskning (jf. Brinkkjær og Høyen, 2020, s. 137). Tjora (2021, s. 268) opererer med to typer generalisering innen kvalitativ forskning. Forskeren kan beskrive hvilke situasjoner resultatene vil være gyldige for gjennom en *moderat generalisering*, slik jeg gjorde i forrige avsnitt. I tillegg kan kvalitativ forskning utvikle konsepter, teorier, modeller eller lignende som en *konseptuell generalisering*, disse vil da ha relevans for andre tilfeller enn den situasjonen som er undersøkt. I denne studien er det først og fremst krakk-modellen jeg presenterte i delkapittel 4.5 som kan sies å ha en mulig konseptuell generalisering. Siden modellen er utviklet på bakgrunn av tidligere forskning og teori om tekstanalyse, kan vi si at den har *kommunikativ gyldighet* (jf. Tjora 2021, s. 262). Det vil si at den er utviklet i dialog med forskersamfunnet og forholder seg til tidligere forskning innenfor samme tema og aktuelle teorier og perspektiver. I mitt tilfelle en holistisk bruk av diskursanalyse, multimodalitet og retorikk i samme tekstanalyse, slik Hellum (2013) og Veum og Skovholt (2022) gjør. Jeg har koblet denne tekstanalytiske kombinasjonen av disse tre perspektivene opp imot tidligere forskning og kommet frem til en bruk av de samme perspektivene i opplæringen av kritisk lesing. Derfor er det trolig at modellen også vil kunne brukes som et verktøy for andre lærere på andre skoler når de skal planlegge eller kvalitetssikre sin opplæring i kritisk lesing.

## 6.0 Analyse

I dette kapitlet vil jeg presentere mine analyser av datamaterialet, som altså består av observasjonsnotater fra klasserommet og det transkriberte fokusgruppeintervjuet. Jeg bygger opp kapitlet slik at jeg viser dataanalyser som kan gi svar på de tre forskningsspørsmålene etter tur. Jeg begynner med det første forskningsspørsmålet som spør etter hvilke begreper og perspektiver lærerne bruker. Jeg redegjør først for begrepsbruken til lærerne, før jeg presenterer hvilke perspektiver som jeg mener ligger til grunn for ulike handlinger og uttalelser. Jeg gjorde skjematiske notater underveis i observasjonen og har utarbeidet en oversikt over lærernes begreps- og perspektivbruk i fokusgruppeintervjuet. Dette genererte statistiske data i form av opptelling. Disse blir presentert i ulike tabeller for å gi et mer oversiktlig bilde på situasjonen. Det er imidlertid viktig å understreke at dette er en kvalitativ studie, og at denne statistikken ikke er ment som matematiske oversikter eller resultater. For eksempel betyr ikke fire kryss for retorikk og to kryss for diskursanalyse, nødvendigvis at retorisk analyse ble dobbelt så mye vektlagt. Tabellene er derimot nyttig verktøy i den kvalitative analysen og gir en viss oversikt når de kombineres med analyse av notater fra observasjonen og lærerytringer fra fokusgruppeintervjuet.

Etter at jeg har presentert analysen som viser hvilke begreper og perspektiver lærerne brukte, presenterer jeg analysefunn som kan forklare hvorfor lærerne handlet slik de gjorde. Jeg søker da å finne svar på det andre forskningsspørsmålet, som spør om hvordan lærerne begrunner sin bruk av begreper og perspektiver. Denne delen av analysen er gjort med utgangspunkt i intervjudata.

Til slutt i dette analysekapitlet vil jeg svare på det tredje forskningsspørsmålet, og presentere analysefunn som kan si noe om hvordan lærerne ønsker å utvikle sin undervisningspraksis i det videre utviklingsarbeidet rundt kritisk lesing. Denne delen av analysen sikter dermed mot et mer langsiktig mål, nemlig forbedret undervisningspraksis. Denne delen av analysen vil være essensiell med tanke på det videre utviklingsarbeidet og neste syklus i aksjonsforskninga. Jeg bruker først og fremst data som ble generert fra fokusgruppeintervjuet i analysen knyttet til det tredje forskningsspørsmålet.

## **6.1 Hvilke begreper bruker lærerne?**

Denne studien søker altså å finne svar på hvilke begreper lærerne bruker i sin undervisning. I kapittel 3 presenterte jeg tidligere forskning som viser at elevene bør kunne analysere innholdet i tekster, hvis de skal lykkes med kritisk lesing (jf. Veum et. al., 2022; Molin og Godhe, 2020). I dette analysearbeidet er elevene avhengige av å beherske og kunne bruke begreper. De må derfor utvikle et metaspråk som de kan bruke i beskrivelse av tekster, og for å kunne vite hvilke analysefunn de kan lete etter i en tekst. Hvis elevene skal lære seg ulike begreper, må nødvendigvis lærerne beherske, bruke og modellere disse begrepene. En del av forskningsfokuset i denne studien er derfor å finne ut hvilke begreper lærerne bruker. Først og fremst er jeg interessert i begrepsbruk i undervisningen, siden de må brukes der for å kunne overføres til elevene. Begreper lærerne bruker i samtaler med meg og hverandre er også interessante, da det tyder på at lærerne selv behersker dem, og har dem som en del av sitt metaspråk. Noe som er en forutsetning for å kunne bruke begrepene i undervisning. Jeg begynner med å redegjøre for hvilke begreper lærerne brukte i undervisningen, før jeg presenterer en analyse av lærernes begrepsbruk i fokusgruppeintervjuet etterpå.

### **6.1.1 Begreper i undervisningen**

Underveis i undervisningen noterte jeg ned i et skjema når jeg observerte at en lærer brukte et begrep innenfor retorikk, multimodalitet, diskursanalyse eller andre begreper jeg knyttet til kritisk tilnærming til tekst. Resultatet av dette satte jeg inn i en frekvenstabell. Hver gang lærerne brukte et begrep, satte jeg ett strek i kolonnen for frekvens i tabellen. Av praktiske grunner tok jeg ikke hensyn til hvor mange ganger de brukte begrepet i den samme situasjonen, men satte nytt strek i tabellen hvis det ble brukt igjen i en annen situasjon. I en hektisk observasjonsrolle, hvor jeg skal registrere tale samtidig som jeg er åpen for andre sanseinntrykk, er det krevende å telle antall ganger et begrep blir uttalt. Da er det vesentlig enklere, og mindre sjanse for feilmargin om jeg bare noterer at det ble brukt. Det vil uansett være en kvalitativ vurdering av situasjonen som er viktigst i min analyse. Det var derfor viktigere å få notert ned en beskrivelse av hvordan begrepsbruken var i situasjonen. Derfor hadde jeg også en kolonne for kommentarer der jeg kunne forklare i hvilken sammenheng

begrepet ble brukt. Tallene bak kommentarene i tabellen viser i tillegg hvilken av de tre lærerne som brukte begrepet.<sup>2</sup>

Begrep	Frekvens	Kommentar
Multimodale tekster		Forklares som tekst og/med bilder. (2)
Etos		Ord som står for troverdighet, viser kosmetisk sykepleier som et eksempel fra teksten. (1) Lærer forklarer etos med samme eksempel som sist (3)
Logos		Logos er argument. Viser eksempler fra teksten betakaroten gold. Viser også eksempel fra teksten om melk. (1) Forklarer logos med at det kan være fakta som <i>inneholder vitaminer</i> o.l. gjentar eksemplet fra sist økt med kosmetisk sykepleier (3)
Patos		Patos er følelser. Viser eksempler fra teksten om melk. (1) Lærer forklarer patos med eksempel på bruk av bilder med brunfarge i teksten om betakaroten gold. (3)
Kildekritikk		Ber elevene skrive det første de tenker på (1)
Retorikk		Lærer bruker dette som en ramme/overordnet begrep for etos logos og patos (3)
Analyse		Lærer gjør elevene oppmerksom på at når de leter etter funn i teksten arbeider de med analyse. (3)

Tabell 1: Bruk av begreper i undervisningen

Tabellen viser at lærerne brukte fire ulike begreper knyttet til retorikk i undervisningen. Det var da særlig de tre retoriske appellformene *etos*, *logos* og *patos* som alle ble brukt to ganger hver. I tillegg brukte de begrepet *multimodale tekster* én gang, men som kommentaren viser ble dette noe enkelt fremstilt som tekster med bilder. Lærerne brukte også begrepene *analyse* og *kildekritikk* som begge er sentrale begreper i kritisk tilnærming til tekst.

Tallene i parentes bak kommentarene viser at Lærer 2, som ledet første økt på mandag, brukte færrest begreper (1). Lærer 1 ledet økta på tirsdag og brukte en god del flere (4), mens Lærer 3 brukte flest begreper i økten på torsdag (5). I fokusgruppeintervjuet kommer det frem en forklaring på denne tendensen. Der blir det uttalt at dette ikke representerer en forskjell på de tre lærerne, men et bevisst pedagogisk grep de hadde valgt sammen. Lærer 2 sier: «Vi hadde vel valgt på en måte å vente litt med fagbegrepene sånn at de [elevene] skulle bygge det utover uka». Dette viser at mitt metodevalg om å kombinere observasjon med intervju kan gi data som utdyper og forklarer hverandre.

<sup>2</sup> Lærerne er anonymisert med hvert sitt nummer; Lærer 1, Lærer 2 og Lærer 3.

Jeg vil nå presentere en analyse av begrepsbruken til de ulike lærerne i de ulike undervisningsøktene. Jeg redegjør for timene i kronologisk rekkefølge og begynner med første undervisningsøkt som ble ledet av Lærer 2. Hun begynte timen med å introdusere begrepet multimodale tekster. Hun forklarer dette som tekster med bilder, uten å komme nærmere inn på at det også kan være andre modaliteter enn bilder som bidrar med formidlingen i en tekst. At verbalteksten i seg selv er en modalitet blir ikke utdypet. Den blir kanskje av læreren, men også av de fleste, tatt for gitt? Ut over dette bruker ikke Lærer 2 begreper fra de tre teoretiske perspektivene i sin undervisning. Undervisningsøkta er likevel utviklende for elevenes evne til kritisk lesing, og hun bruker, som vi får se senere i analysekapittelet, alle de tre perspektivene, selv om begrepsbruken altså er fraværende.

I den andre undervisningsøkta samtaler Lærer 1 med elevene om en påstand i teksten om *Betakaroten Gold*. Produktet skal gi brunere hudfarge, og et argument i teksten er at produktet ikke er testet på dyr. Hun knytter dette opp mot appellformen *logos* og sier: «Testing på dyr var det noen som snakket om i går. Men hvordan kunne vi sette brunfarge på dyr? Logos-argumentet gir kanskje ikke mening?». Her knytter hun et argument i teksten opp imot appellformen *logos* og argumentasjon. Hun trekker frem et eksempel hvor noen av elevene i forrige økt leste teksten kritisk, ettersom de stilte seg uforstående til at man i det heletatt kunne ha testet om dyr fikk mer brunfarge i huden. Argumenter om at dette produktet er bra fordi det ikke er testet på dyr, faller dermed sammen på grunn av sin urimelighet. Selv tenkte jeg at dette eksemplet like gjerne kunne vært koblet til appellformen *patos*, siden påstanden i teksten også spiller på følelser knyttet til forsøk på dyr. Det er likevel formålstjenlig at læreren og elevene avslører teksten sammen, og kobler funnet opp imot et begrep fra de teoretiske perspektivene.

Senere i samme undervisningsøkt bruker Lærer 1 mentimeter, en digital meningsmåling, for å undersøke hvor mange av elevene som tror på innholdet i teksten om melk. 14 av 16 elever svarer ja på spørsmålet. Hun spør da videre: «Husker dere om dette er etos, logos eller patos?». Flere av elevene ser ut til å vite at troverdigheten til teksten bør knyttes til appellformen *etos*. Hun kobler videre begrepet *logos* opp imot informerende argumenter i teksten som sier at det er bra og drikke melk. Lærer 1 har i denne økta både et kildekritisk fokus på

teksten og en fokus på innholdet i selve teksten. Hun knytter innholdet i teksten til begrepene *logos* og *etos*.

I den siste undervisningsøkta repeterer lærer 3 de retoriske appellformene *logos*, *patos* og *etos*. Selv om elevene har arbeidet med begrepene tidligere i uka, er det først nå at de plasseres inn under det overordnede begrepet *retorikk*. I denne økta skal elevene arbeide med å finne eksempler på bruk av de tre appellformene fra en selvvalgt multimodal tekst. Etter at elevene både har funnet eksempler og delt funnene sine med hverandre, opplyser hun elevene om at det de har gjort i denne timen handler om å *analysere* teksten. Lærer 3 fikk dermed presentert to sentrale og overordnede begreper, *retorikk* og *analyse* i tillegg til at hun la opp til videre arbeid knyttet til de retoriske appellformene.

Jeg har nå presentert lærernes begrepsbruk i undervisningsopplegget. Analysen viser at lærerne bruker de retoriske begrepene *etos*, *logos* og *patos* i undervisningen, mens bruk av begreper fra multimodalitet og diskursanalyse er fraværende. Tidligere i denne masteroppgaven har jeg vist til at retorikken står sterkt i læreplanen og læreverket som skolen bruker. Jeg har også vist tidligere forskning som finner denne tendensen i skolen (Weyergang 2023, s. 71). Det var derfor forventet at denne analysen avdekker bruk av begreper fra retorikken, og da nærmere bestemt de retoriske appellformene. Ettersom jeg holdt et foredrag for lærerne som introduserte en del begreper fra multimodalitet og diskursanalyse, var det likevel litt overraskende at de ikke brukte noen av begrepene derfra.

### **6.1.2. Begrepsbruk i fokusgruppeintervjuet**

I det videre vil jeg se nærmere på hvilke begrep som derimot ble brukt av de tre lærerne underveis i fokusgruppeintervjuet. Det kan si noe om hvorvidt de er komfortable med å bruke ulike begreper, og om de er en naturlig del av deres metaspråk. Jeg har derfor laget en frekvenstabell som sier noe om bruken av ulike begreper i denne situasjonen også. Her har jeg telt med hver gang ordet blir nevnt, selv om det er i samme forbindelse, f. eks flere ganger i samme setning. Dette har jeg gjort fordi det kan gi et bedre bilde på hvor innarbeidet begrepet er i deres metaspråk. Og i motsetning til underveis i observasjon, vil det ikke være praktiske vanskeligheter med å gjøre det her. Det vil likevel være den kvalitative vurderingen av begrepsbruken i hver enkelt situasjon som kan si



mest om lærernes metaspråk. Jeg vil derfor vise mer dyptgående analyser av lærernes ytringer etter at tabellen er presentert.

I tabellen har jeg brukt farger for å skille mellom *navn* på de tre perspektivene (grønt), *fagbegreper* som jeg i teoridelen har presentert under de ulike perspektivene (blått) og mer *generelle begreper* knyttet til kritisk tilnærming til tekst (gult). I den gule kategorien har jeg også tatt med mer allmenne begreper som likevel hører mest inn under noen av perspektivene, slik som *bilde, farger og troverdig*.

Begrep	Frekvens	Antall
Multimodalitet, modalitet o.l.		7
Diskursanalyse, diskurs o.l.		5
Retorikk		6
Etos		4
Logos		3
Patos		4
Intertekstualitet		1
Allusjon		1
Kilde		6
Kritisk, kritikken o.l.		9
Formål		6
Forfatter		5
Argumentere, argument o.l.		2
Virkemidler		4
Positivt og negativt ladde ord		1
Avsender		3
Troverdig		4
Følelser		2
Farger, fargebruk o.l.		2
Bilde, bildebruk o.l.		4
Tekstanalyse, analysert o.l.		2

Tabell 2: Begrepsbruk i fokusgruppeintervjuet

Som vi ser i tabellen er det forholdsvis jevnt mellom hvor mange ganger lærerne snakker om de tre teoretiske perspektivene retorikk (6), multimodalitet (7) og diskursanalyse (5). Men når de skal bruke begreper som hører til under de ulike perspektivene er det retoriske begreper som utmerker seg. Akkurat som i selve undervisningen, er det de tre retoriske appellformene *etos*, *logos* og *patos* som utvilsomt blir brukt mest. Til sammen blir begrepene for de retoriske appellformene brukt 11 ganger i løpet av intervjuet.

Av begreper som er mer generelle i metaspråket om kritisk tilnærming til tekst ser vi at *forfatter* og *avsender* til sammen brukes 8 ganger, om vi i tillegg tar med *kilde* og *formål* danner det seg et fokus på tekstskaperen. Tabellen viser videre at begreper som kan knyttes mer til innholdet i selve teksten, slik som *virkemidler* og *bildebruk*, ikke blir brukt like ofte. Men hvis vi legger sammen *bildebruk*, *fargebruk*, *virkemidler*, *positivt og negativt ladde ord*, *argumentere* og *tekstanalyse*, ser vi at det tross alt blir brukt flere sentrale begreper om tekstinnhold. Likevel utpeker det seg et større fokus på *hvem* som har laget teksten enn *hva* som er med i teksten. Det kan tyde på at lærerne i denne studien har et sterkere fokus på kildekritikk og forhold utenfor teksten, enn analyse av innholdet i teksten. Dette samsvarer også med funn i studien til Weyergang (2023) som fant et sterkt fokus på tekstens omkringliggende forhold hos lærere og studien til Veum et. al. (2022), som fant at elevene fokuserte mest på kildekritikk.

I fokusgruppeintervjuet finner vi flere eksempler på bruk av begreper som *kilde*, *avsender* og *forfatter*, som kan støtter opp under at lærerne i min studie er mest opptatt av tekstens omkringliggende forhold. Under er et utdrag fra intervjuet som viser hvordan Lærer 1 og Lærer 2 snakker om *kildene* som var oppgitt til en av tekstene etter at jeg som moderator<sup>3</sup> spør om hva som var grunnen til at elevene trodde på teksten fra *Opplysningskontoret for meieriprodukter*:

- M: mhm ..., følte dere at dere fikk frem noe, grunnen til at de trodde på den? Handla det om innholdet, handla det om kildene, handl ...
- L2: Jeg spurte når jeg gikk rundt, også spurte jeg hvorfor de tror på den. Og da var det noen som svarte kilder. Også sa jeg hva er det med kildene som gjør at dere tror på dette her da? Nei det er jo helsedirektoratet sto det i en kilde.
- L1: mhm
- L2: De hadde ikke gått inn og sjekket hva det var da, men det stod at det var fra helsedirektoratet.  
[...]
- L1: Det var flere såne, det sto flere kilder under den teksten husker jeg.

Transkripsjon av fokusgruppeintervju (TF), s. 5 (vedlegg 8)<sup>4</sup>

Her er lærerne opptatt av om kildene til teksten var pålitelige kilder, og om de faktisk støttet opp under budskapet i teksten. Lærerne opplevde også at elevene var opptatt av dette, og forteller om at elevene hadde tillit til teksten fordi

<sup>3</sup> I utdragene står M for Moderator (meg) og L1, L2 og L3 for henholdsvis Lærer 1, 2 og 3

<sup>4</sup> Videre i teksten vil jeg bruke forkortelsen TF og alle ytringer herfra finnes i vedlegg 8.

helsedirektoratet var oppgitt som kilde. De snakket også mye om *avsender* og *forfatter* i intervjuet:

L3: *Ja, de kommer jo inn på det når de svarer på dette med avsenderen da. Altså hva det er som ligger bak.*

TF, s. 9

[...]

L2: *Jeg vet det på den når de skulle finne forfatter på teksten i hvert fall, deet ..., det stoppet opp til veldig mange for de fant ikke ut hvem som var forfatteren. Noen skrev hun friidrettsstjerna, noen ..., noen skrev Betakaroten Gold og den ..., det firmaet som hadde ..., på en måte.*

TF, s. 10

[...]

L2: *Jo, jeg tror de fikk det, for de skulle finne ut hvem som var forfatter og avsender av teksten helt på slutten der ...*

L1: *mhm*

L3: *ja*

L2: *... og da var det noen som fant ut at Opplysningskontoret for melk, var det ikke det da?*

L3: *ja*

L1: *mhm*

L2: *... og hvem der det da? Også var det noen som fant ut at, oi! det er jo noe som bøndene eier ...*

TF, s. 12

Her ser vi først at Lærer 3 beskriver at elevene skulle svare på «dette med avsenderen» før Lærer 2 forteller om elevenes vanskeligheter med å finne forfatteren av teksten om *Betakaroten Gold*. Til slutt ser vi et utdrag der Lærer 1 og Lærer 2 beskriver hvordan noen elever fant ut at det er melkebøndene selv som eier *Opplysningskontoret for melk*. Det er dermed melkebønder står bak teksten fra *melk.no* som omtaler positive sider ved å drikke melk. Lærerne beskriver elever som er opptatt av avsender, og de bekrefter at deres undervisning oppfordret elevene til å finne ut hvem som er avsender av tekstene.

I Lærer 2 sin ytring om *forfatteren* i teksten om *Betakaroten Gold* fra utdraget over, er det også interessant om vi ser nærmere på foranledningen til denne replikken. I intervjuet forsøker jeg å få lærerne til å reflektere over hvordan det var for elevene å finne innhold i tekstene som kunne brukes analytisk. Etter en runde der alle lærerne sier noe om at elevene syntes det var vanskelig å finne konkret tekstinnhold til sin analyse, dreier Lærer 2 altså samtalen over på tekstens omkringliggende forhold og trekker frem elevenes vansker med å identifisere *forfatteren*:

- M: eh ..., Hva synes dere om ..., eh ..., den tekstanalyse jobbingen til elevene, når de skulle inn i teksten å lete å finne ...
- L1: mhm
- M: innhold eller elementer fra tekstene?
- L1: mhm ..., ja ...
- M: Hvordan var der for elevene å gjøre det? Fikk de til det?
- L1: ... de synes det var vanskelig
- L3: mhm
- L1: De synes det var veldig vanskelig,
- L2: mhm
- L1: ... og trengte veldig mye støtte.
- L3: mhm
- M: mhm
- L1: øh ..., det er hvert fall mitt inntrykk på den der ...
- L2: Jeg vet det på den når de skulle finne forfatter på teksten i hvert fall, deet ..., det stoppet opp til veldig mange for de fant ikke ut hvem som var forfatteren. Noen skrev hun friidrettsstjerna, noen ..., noen skrev Betakaroten Gold og den ..., det firmaet som hadde ..., på en måte.

TF, s. 9-10

Her ser vi et tydelig eksempel på at lærerne er mest opptatt av forhold utenfor selve teksten. Til og med når de blir oppfordret til å reflektere over elevenes analyse av innhold i tekstene, pensler samtalen inn på et utenforliggende forhold som hvem forfatteren er.

I intervjuet finner vi også eksempler på at lærerne fokuserer på forhold utenfor selve teksten, uten at de nødvendigvis bruker *begreper* som kan knyttes til dette. I tillegg til fokus på *avsender* og *forfatter* kommer de også inn på sjekking av kilder til tekstene og at elevene fortar egne internettsøk på emnet:

- L2: *Det som de synes var vanskelig med alle tekstene var jo det som ..., hvem er det som står bak dette her.*  
[..]
- L2: *nei ..., også var det jo interessant for det var jo noen der som, dem begynte å undersøke ..., eh ..., videre ..., eh ..., hva på en måte kritikken mot dette produktet var.*
- L1: *mhm*
- L2: *Googla det også fant de ut at oi noen sier her at det e ..., kan føre til kreft for eksempel. Var det ikke noe med det?*
- L1: *mhm*
- L3: *Jo det va det, de googlet det og fant ut ...*
- L2: *Ja, ja så dem fant ut det som på en måte ikke stod ..., i artikkelen.*
- L3: *mhm, ja*
- L2: *Gikk litt i dybden. Jeg så ikke noe på kildene der da men ..., det er jo interessant at de gjør det da*

TF, s. 2

Utdraget viser at lærerne samtaler om hvordan noen av elevene brukte internettsøk til å lese andre tekster om produktet *Betakaroten Gold*. Dette kalles for *å lese multiple tekster*, som vil si at man leser flere tekster om samme tema, men som representerer flere synspunkt og har ulike formål (Weyergang og Magnusson, 2020, s. 62). Dette passer forøvrig godt med tanke på et diskursanalytisk perspektiv, der man gjerne også skal se på hvilke oppfattelser av virkeligheten som ikke kommer frem i en tekst. Til sist i utdraget poengterer Lærer 2 at «det er jo interessant» at elevene sjekket kildene som var oppgitt, og hun kobler dette opp mot å gå «i dybden». Vi ser altså enda et eksempel på fokus rundt forhold utenfor selve teksten.

Samtalene jeg har presentert så langt, viser at lærerne beskriver en undervisningen der fokuset ligger på hvem som har skrevet teksten og undersøkelser rundt kildene til teksten. Selv om lærerne har et sterkt fokus på tekstens omkringliggende forhold, finner vi også eksempler med mer analytisk tilnærming, der de ser nærmere på selve innholdet i tekstene. Tekstnære begreper som *analysere, språklig bevisst, bilder, farge, ordvalg, setninger, negative og positive ord*, blir brukt av lærerne i fokusgruppeintervjuet. I utdraget under ser vi at de snakker om at elevene *kunne ha funnet ord og setninger som bidrar til å styrke tekstens troverdighet*:

- L1: For eksempel på den der setningen ..., eh ..., eller det som styrker troverdigheten i en tekst da. Det ..., eh ..., da må du være ganske språklig bevisst ...
- M: mhm
- L1: På hvilke ting det er som gjør at den teksten blir troverdig ...
- L3: mhm
- L1: ... da måtte jo vi ha gitt gode eksempler på forhånd, skulle de ha greid å finne det selv.
- L2: Også dette her med positive og negative ladde ord ...
- M: Mhm
- L2: Det også burde vi kanskje ha ... gjort de mer bevisst på i forkant. For det tror jeg ... vi sa ikke så veldig mye om det.
- L1: ... måtte vært enda mer konkret på en spesifikk ting tror jeg da kanskje ...
- L3: Men de fant jo slike ord når de satt og jobbet om torsdagen

TF, s. 10

I dette utdraget snakker lærerne om å skape en språklig bevissthet hos elevene slik at de kan lete etter mer konkrete virkemidler i teksten. Det er interessant å legge merke til at lærerne her snakker om hva elevene *burde* ha arbeidet mer med. De sier ikke at dette faktisk ble *gjort*, slik som tilfellet var i samtalene om

avsender, forfatter og kilder. Utdraget under er hentet fra den delen av fokusgruppeintervjuet hvor lærerne skulle reflektere over hva de har lært og hva de kunne tenkt seg å gjøre annerledes i det videre arbeidet med kritisk lesing av multimodale tekster:

L3: Men det som er ..., jeg synes jo at det ..., at jeg lærte noe om ..., selve begrepet, hva det innebærer å lese kritisk da. Ehh ..., for jeg tror at det er veldig til fokus på hvem det er som har skrevet dette her nå da ..., bare vi har funnet ut det som har vi liksom funnet ut det, hehe...

L1: ja

L3: men se på flere sider ... eh ..., ved dette her med kritisk lesing, altså gå dypere inn i det, analysere mer, ikke bare sånn, hvem har skrevet det og hva han vil, men ...

[...]

L2: Jeg synes også jeg har lært veldig mye om ..., eh ..., teknikker som brukes i sånne type tekster for å skal overbevise meg, for eksempel dette her med ordvalg, ..., eh ..., retorikk, ..., eh, farger, bilder og alle sånne ting som ...

TF, s. 21

[...]

L1: mhm ..., kunne og ..., kunne for eksempel valgt oppgave ..., eh ..., nei vet ikke, men nå med språket, sett på kanskje bare en detalj med språket liksom. En ting. Så har alle sittet med teksten også skulle alle ..., nå får dere 5 minutter, også skulle alle funnet den tingen i teksten, hvor er det, gul ut det.

TF, s. 24

Her ser vi at lærerne snakker om å bruke mer tekstnære og analytiske tilnærminger uten at de bruker fagbegreper fra de tre perspektivene. Det brukes generelle ord og vendinger slik som *spesifikk ting, se på flere sider, teknikker som brukes, en detalj med språket og den tingen i teksten*. Det kan derfor se ut som om lærerne vil at elever i deres undervisning skal nærme seg tekster mer analytisk, men at de mangler begreper og dermed ikke helt klarer å sette ord på hva elevene i så fall bør lete etter. Det kan være en sammenheng mellom lærernes begrensninger i metaspråket om tekstenes innhold, og deres kjensgjerning om at de ikke arbeider nok analytisk med tekstene.

Så langt har denne analysen vist at lærernes begrepsopplæring i undervisningen begrenset seg til de tre retoriske appellformene. I fokusgruppeintervjuet er det også disse tre begrepene som blir brukt mest av lærerne. Det kan se ut som om *etos, logos og patos* er en naturlig del av lærernes metaspråk, mens de er mer usikker på bruken av begreper fra diskursanalyse og multimodalitet. Av mer generelle begreper som kan knyttes til kritisk lesing, viser det seg at lærerne oftere bruker begreper knyttet til teksters

omkringliggende forhold, enn begreper som kan brukes i analyse av selve teksten.

Selv om lærerne ikke bruker begreper fra diskursanalyse og multimodalitet, kan det være at disse perspektivene likevel er en del av deres undervisning og samtaler om kritisk lesing. Det er for eksempel fullt mulig å beskrive samspillet mellom to modaliteter i en tekst, uten å bruke begrepet *modalitet*, eller begreper som *modal affordans*, *funksjonell spesialisering* eller *multimodal kohesjon*. Videre i denne analysen vil jeg derfor se på hvorvidt lærerne bruker alle de tre perspektivene i undervisningen og i fokusgruppeintervjuet, selv om de altså ikke brukte begreper fra diskursanalyse og multimodalitet.

## **6.2 Hvilke teoretiske perspektiver bruker lærerne?**

Bruk av begreper er mer konkret enn bruk av perspektiver, og det kan derfor være vanskeligere å bestemme om lærerne bruker perspektiver fra den ene eller andre teoretiske retningen. Siden de teoretiske perspektivene henger sammen, vil det også være noen situasjoner i undervisningene som kan knyttes til flere perspektiver (jf. Veum og Skovholt 2022; Hellum 2013). Underveis i observasjonen noterte jeg ned i et skjema hvis jeg mente at de hadde et fokus som kunne knyttes til ett eller flere av de tre perspektivene. Jeg beskrev hva lærerne sa og gjorde, og krysset av for hvilket teoretisk perspektiv jeg tenkte at det passet til. Hvis samme handling kunne passe til flere perspektiv skrev jeg samme setning på to forskjellige rader, men satte kryss i bare et perspektiv for hver rad. På den måten fikk jeg til å gi hver enkelt rad ulike farger som skiller mellom de tre perspektivene, som dermed gir et oversiktlig inntrykk av fordelingen mellom de tre perspektivene. I tabellen er multimodalt perspektiv (Mu) farget blått, diskursanalytisk perspektiv (Di) er gult, mens eksempler på retorisk perspektiv (Re) er farget rødt.

Perspektiv			Hvordan/forklaring/kommentar
Mu	Re	Di	
		X	Trekantmodell med: Formål – forfatter – fakta og oppgaver knyttet til dette.
X			Snakker om at bilde og uttalelser fra kosmetisk sykepleier styrker troverdigheten.
	X		Snakker om at bilde og uttalelser fra kosmetisk sykepleier styrker troverdigheten.
	X		Snakker om troverdighet knyttet til kosmetisk sykepleier i teksten og bruker begrepet etos.
	X		Snakker om mangel på logikk i forhold argumentet om at produktet ikke er testet på dyr
	X		Argumentasjon med logisk tilnærming om tine melk.
X			Hvit fargebruk i bildet i teksten om melk
	X		Elevene blir bedt om å skrive ned et argument fra teksten om melk
X			Snakker om bruk av farger i bildene til de ulike tekstene.
		X	Hva er intensjonen til avsenderen, hva ønsker avsenderen å oppnå?
	X		Etos logos og patos blir repetert med eksempler og satt inn under begrepet retorikken.
X			Lærer snakker om at reklamer bruker det som er pent og vakkert
		X	Lærer snakker om at reklamer bruker det som er pent og vakkert
		X	Lærer snakker om at tekster kan oppfordre oss til en handling. F. eks løp og kjøp eller stem på oss
X			Lærer snakker om bruk av bilder for å påvirke oss i reklamer og bruker solbrun og lettkledd dame fra betakaroten gold som eksempel.

Tabell 3: Bruk av teoretiske perspektiv i undervisningen

Tabellen viser også her svak en tendens til mer fokus på retorikk (6 kryss) enn diskursanalytisk (4 kryss) og multimodalt perspektiv (5 kryss). Det er likevel forholdsvis jevnt fordelt mellom de tre teoretiske perspektivene. Samtidig er det viktig å huske på at statistikken i denne studien ikke kan brukes til matematisk sammenligning og beregning. Det vil fortsatt være en kvalitativ vurdering av hver situasjon som gir best grunnlag til å mene noe om undervisninga. Denne betraktningen hadde jeg også med meg inn i observasjonen. Jeg var derfor ikke opptatt av å få satt mest mulig antall kryss for hvert perspektiv, men heller finne de gode eksemplene.

I tillegg til tabellen har jeg derfor også analysert observasjonsnotatene fra undervisningsøktene og fokusgruppeintervjuet for å finne eksempler på at lærerne bruker perspektiv på teksttilnærming som jeg knytter opp imot multimodalitet, diskursanalyse eller retorikk. I denne delen av analysen har jeg funnet det hensiktsmessig å dele analysen mellom de tre teoretiske perspektivene, slik at jeg presenterer funn knyttet til ett teoretisk perspektiv om gangen. Jeg begynner med multimodalt perspektiv, og presenterer analysefunn observasjonen først og fokusgruppeintervjuet etterpå.



### 6.2.1. Bruk av multimodalt perspektiv

I observasjonsnotatene er det i hovedsak to ulike typer funn som kan knyttes til et multimodalt perspektiv. For det første bruker lærerne begrepet multimodale tekster om sammensatte tekster. De snakker likevel ikke om ulike modaliteter eller hva en modalitet kan være. Den andre typen funn som utpeker seg når det gjelder det multimodale perspektivet er at lærerne hovedsakelig er opptatt av bildene i multimodale tekster, og at de til dels knytter dette opp imot bruk av farger. Dette ser vi tydelig når Lærer 2 stiller elvene spørsmål om en tekst fra *melk.no*: «Hva ser dere på bildet? Hva tenker dere når dere ser bildet? Hvorfor har de valgt akkurat ham? Ser ut som han sitter på et gutterom? Hvite tenner, smiler. Mye hvite farger». I tredje undervisningsøkt minner lærer 3 elevene på at det kan være bilder i teksten som kan knyttes til *etos*, *logos* eller *patos*, og kommer med et eksempel på at brunfargen til personene i teksten om Betakaroten Gold er et virkemiddel på lik linje med verbale argument i teksten. Hun sier videre at det er mye i reklame som handler om å se pent eller vakkert ut.

I fokusgruppeintervjuet kommer det også frem et multimodalt perspektiv som er koblet til bilder og bruk av farger. Lærer 2 trekker frem bruk av farger og bilder i tekster som noe hun har lært mye om i løpet av opplegget: «Jeg synes også jeg har lært veldig mye om teknikker som brukes i sånne typer tekster for å overbevise meg, for eksempel dette her med ordvalg, retorikk, farger, bilder og sånn. Kanskje spesielt det med farger egentlig». Jeg finner også eksempel på at lærerne reflekterer rundt begrepet *modalitet* i intervjuet. Etter en oppfordring fra meg reflekterer Lærer 3 over deres egen bruk av begrepet multimodale tekster og samtidig mangelen på bruk av begrepet modalitet: «[...] og hvis vi først bruker begrepet multimodale tekster, så er det jo noe modalitet inne i det [...] forståelsen av det hadde jo blitt bedre hvis vi hadde brukt det i en annen sammenheng» (TF, s. 16). Her påpeker Lærer 3 et paradoks i sin egen undervisningspraksis, nemlig at hun bruker begrepet multimodale tekster uten at hun har kommet inn på hva en modalitet er. Det kunne da vært naturlig å reflektert over noen spørsmål: Hvilke ulike modaliteter man kan lete etter i tekster? Hva brukes de ulike modalitetene til? Hvordan samhandler disse modalitetene for å påvirke leserens oppfatning av teksten? Dette er sentrale spørsmål som kunne vært belyst med et multimodalt perspektiv på kritisk lesing

(jf. Jewitt, 2014). I teoridelen redegjorde jeg for dette, og viste til at det kan være utfordrende å definere *hva* som er en modalitet i en tekst, at ulike modaliteter har modal affordans og at tekster kan utnytte dette ved funksjonell spesialisering, samtidig som modalitetene har en god sammenheng, altså multimodal kohesjon (jf. Løvland 2007; Kress og van Leeuwen, 2021). Lærer 3 er altså inne på at de burde bruk begrepet modalitet i ulike sammenhenger, og gjerne knyttet det til andre sentrale begreper innenfor multimodalitetsteori. Hun har dermed et multimodalt perspektiv, selv om de multimodale fagbegrepene heller ikke blir brukt i denne ytringen.

Kort oppsummert er det likevel en begrenset bruk av multimodale perspektiver i undervisningen. De gangene det er fokus på det multimodale, er det helst i forhold til bilder. Lærerne oppfordrer elevene til å finne informasjon i bildene i tillegg til teksten, men snakker for eksempel ikke om det multimodale samspillet mellom bilde og tekst, eller hvordan ulike modaliteter utnytter sin styrke. Lærer 3 er likevel på sporet av dette i fokusgruppeintervjuet, men da omtaler hun det som noe hun skulle gjort, og ikke noe de faktisk gjorde i undervisningen.

### **6.2.2. Bruk av diskursanalytisk perspektiv**

Jeg finner også en del eksempler på bruk av perspektiver som kan knyttes til diskursanalytisk teori. I observasjonsnotatene er det mange eksempler på at lærerne stiller kritiske diskursanalytiske spørsmål som etterlyser *hvem* som har skrevet teksten, *hvorfor* har de skrevet den og *hvem* teksten er skrevet for. Lærer 1 stiller blant annet et mentimeter-spørsmål der elevene skal svare på hvorfor teksten fra *melk.no* er skrevet. Elevene får velge mellom alternative påstander der både *drikke mer melk* og *kjøre mer melk* er fornuftige alternativ. 12 av 15 elever mener imidlertid at teksten er skrevet for å *opplyse om hvorfor det er viktig å drikke melk*. Lærer 1 bruker et pedagogisk grep, og hun støtter i første omgang flertallet av elevene i denne konklusjonen. Sammen med elevene trekker hun frem argumenter fra teksten slik som at *kalsium er viktig for kroppen* for å støtte opp under valget av den påstanden. Undervisningen dreier etterpå over i kildekritikk, og hun stiller et spørsmål om hvem som har skrevet teksten. Hun ber elevene søke på internett og finne ut mest mulig om nettsiden *melk.no*, som teksten er hentet fra. Sammen oppdager de at nettsiden, og

dermed teksten, er designet av *Opplysningskontoret for meieriprodukter* og at det er melkebøndene selv som er eier. Hun og elevene kommer da sammen frem til at: «melkebonden finansierer jo teksten, da er det jo reklame! Da er jo *melk.no-teksten* akkurat det samme som *Betakaroten Gold!*». Elevene blir dermed tatt med på en kompetanseutvikling, fra å se på en informativ tekst som hovedsakelig opplysende til at det også kan være en skjult reklame.

Når Lærer 3 skal innlede den siste undervisningsøkta har hun et tydelig diskursanalytisk perspektiv, selv om opplegget hennes i det store og hele baserer seg på i retoriske begreper. Hun tar utgangspunkt i begrepet kritisk lesing og sier at *det* handler om at: «[...] tekster alltid blir skrevet for en grunn. Hvilken grunn er det til at reklame blir laget? Hva ønsker avsenderen? [...] Her skal vi arbeide med å stille oss kritisk til innholdet i teksten. Tenk på hva dere tror avsenderen ønsker med teksten». Hun ønsker her at elevene skal avsløre intensjonene til tekstskaperen og finne ut hva som er det egentlige formålet med teksten. Akkurat som med eksemplet med Lærer 1 i forrige avsnitt, passer dette fint når det gjelder å avsløre skjult reklame i tekster med innholdsmarkedsføring. Dette er ofte tekster som bruker *sjangerblanding* eller *interdiskursivitet*, og dermed helt eller delvis fremstår som noe annet enn reklame.

Om vi tar utgangspunkt i Veum og Skovholts (2022, s. 38) to steg i fremgangsmåten for diskursanalyse, som jeg presenterte i teorikapitlet, ser vi at Lærer 3 her går rett inn i andre steget, der man skal tolke og vurdere teksten. Hun sier riktignok at de skal stille seg kritisk til innholdet i teksten, men jeg savner et tydeligere fokus på det første beskrivende steget, der man identifiserer hva som blir fremstilt, hvordan det fremstilt og hvilken funksjon den valgte fremstillingen får (jf. Veum og Skovholt, 2022). Det blir da slik at elevene skal forsøke å avsløre intensjonen med teksten og vurdere den diskursanalytisk, uten at de faktisk identifiserer tekstelementer og gjør selve analysen som skal føre til at tekstens diskurs og intensjon blir avdekket.

Lærer 3 har her altså i sin innledning til timen en tilnærming til kritisk lesing som jeg mener er forenelig med et diskursanalytisk perspektiv, og hun er tydelig ovenfor elevene på at det handler om å avsløre hva avsenderen av teksten egentlig ønsker å oppnå. Det jeg savner er et mer tydelig fokus på at slike vurderinger av teksten bør komme som en konsekvens av analytiske funn i tekstens innhold. Hun kunne for eksempel bedt elevene lete etter bruk av økonomisk diskurs i blogginnlegget til Martine Lunde, eller hvordan

spillanmeldelsen henvender seg direkte til leseren gjennom bruk av en kompisdiskurs. Da hadde elevene fått konkrete analysefunn. Etterpå kunne de reflektert over hva disse funnene kan fortelle om tekstens intensjoner.

I fokusgruppeintervjuet kommer Lærer 1 inn på en episode fra undervisningen som hun kobler opp imot diskursanalyse. Hun snakket med en gutt i klassen om hvem teksten fra *melk.no* henvender seg til:

- L1: Ja hvert fall husker jeg at *Gutt* snakket litt om at ja det er jo noen bønder i klassen her ..., det var nå noe sånt i forbindelse med den om melk og sånn. Hvem tror du den her henvender seg til da, når det er snakk om å selge mer melk.
- L2: mhm
- L1: Hvilken gruppe er det i samfunnet
- M: mhm
- L1: Da er du jo kanskje inn på det derre med diskurs ...,
- M: mhm
- L1: Så det var de jo inne på. Ja det er ..., jeg vil jo at han pappa skal ..., ja ..., han vil jo at folk skal drikke melk eller noe sånn var det *Gutt E* sa.

TF, s. 8

Her snakker Lærer 1 om en situasjon hun husker fra undervisningen, der en elev samtaler med henne om hvem teksten fra *melk.no* henvender seg til. Det kommer ikke så tydelig frem i dette tekstutdraget fra transkripsjonen, men det eleven og Lærer 1 var inne på her er hvordan det i teksten presenteres som en ubestridt sannhet at man bør drikke melk. Eleven bor selv på en gård med melkekyr, og er klar på at også pappa har den samme hegemoniske oppfattelsen av melk i kostholdet. Med «hegemonisk oppfatning» av virkeligheten, mener jeg her at store deler av et samfunnet deler det synet, og at det derfor oppleves som en ubestridt sannhet (jf. Hellum, 2013, s. 73). Lærer 1 klarer i denne situasjon å få denne gutten til å bli delvis bevisst på at dette synet på drikking av melk, er en konstruert versjon av virkeligheten som finnes i teksten og innenfor de diskursene som farens ytringer befinner seg i.

Lærer 1 trekker også frem et annet eksempel på hvordan hun brukte et diskursanalytisk perspektiv i undervisningen. Hun forteller om en samtale hun hadde med noen av guttene som arbeidet med kritisk lesing av spillanmeldelsen (se vedlegg 2). I samtalen spør hun en av guttene om hvem han tror at er typiske lesere av slike tekster:

- L1: Ja det husker jeg, at jeg gikk rundt til *Gutt J* og dem, også spurte jeg dem hvem er det som leser dette da tror dere? Og det er jo ..., det er jo litt diskurs. Det er dem som gamer sier de jo.

Her kom Lærer 1 og guttene inn på hvordan enkelte tekster er utformet med tanke på en bestemt gruppe lesere. Diskursen i teksten er tilpasset personer som gamer. Andre lesere vil ikke nødvendigvis kunne hente samme informasjon fra teksten, og vil heller ikke forstå, tolke og oppleve teksten på samme måte som en gamer. Et steg videre her kunne vært om Lærer 1 utfordret guttene på å finne innhold i teksten som styrker denne påstanden. For eksempel kunne hun bedt elevene om å finne alle ord i teksten som de mener er hentet fra en gamingdiskurs. Guttene har trukket en fornuftig slutning om at teksten henvender seg til gamere, men viser ikke til konkret innhold i teksten, som støtter opp under denne slutningen.

Et annet og lignende eksempel blir kommentert av Lærer 3 i intervjuet. Vi snakker om kommersielle hensikter i tekster og gjennom et spørsmål til lærerne ber jeg dem vurdere elevenes inntrykk av det kommersielle i blogginnlegget til Martine Lunde:

- M: En av tekstene dere brukte var jo et blogginnlegg, fikk dere noe inntrykk av hvordan eleven lot seg bli påvirket av det? For det er jo litt sånn ...
- L3: ja
- M: ... ikke sååå åpenbart at det er kommersielt, men samtidig kanskje, jeg vet ikke ...?
- L3: Ja, mens de satt og jobbet med det så tenkte jeg ..., det var jo rettet mot, kanskje særlig mot jenter ...
- M: mhm
- L3: ... så ..., eh ..., når de satt og jobbet med ..., de avslørte det der med liksom hvilke ord som ble brukt for å lokke dem til å .., eh, for å få lyst det til å ..., jeg tror de gjennomskuet det ganske bra, men samtidig så sa de jo at de ble påvirket av det også da, Det virket trivelig å lese om dette og slappe av ..., unne seg selv noe. Det er mye som handler om det for tiden ...
- L1: mhm
- L3: ... at vi skal liksom ha det godt, hehe
- L1: mhm
- L3: Så de avslørte det, men de innrømmet det at ..., ah det her virket ...
- L1: Men det der at det blir liksom ..., at de setter ord på akkurat det,
- L3: ja?
- L1: det er litt viktig
- L3: mhm
- L2: Vi kan jo håpe da, at når de i neste omgang er i sine medier, som kanskje er TikTok og Instagram, at de har med seg dette i bakhodet da

TF, s. 13

Her reflekterer lærerne over hvordan diskursen i teksten henvender seg til jenter og at teksten støtter opp under en holdning i samfunnet om at man må unne seg

noe her i livet. De føler at elevene også var med på denne tankegangen, og at de dermed avslørte teksten. Samtidig påpeker de at elevene innrømmet at de lot seg påvirke av slike tekster, til tross for at de visste hva teksten ønsket å oppnå. Dette er typisk i diskursen for influensermarkedsføring som vi blant annet finner i blogg (Undrum, 2022). Bloggeren påpeker noe, gjerne et kommersielt produkt, som de selv unner seg i hverdagen. Underforstått eller mer direkte, sier influensene dermed at også mottakerne bør unne seg dette produktet. I sin omtale av elevenes lesing av bloggen, er lærerne inne på det jeg innledningsvis i teorikapittelet omtaler som å lese *med* eller *mot* teksten (jf. Janks, 2019, s. 561; Veum og Skovholt, 2022, s. 14). Hvis de velger å lese kritisk, leser de *mot* teksten og avslører den, men siden de er enige i diskursen til teksten velger de å lese *med* teksten istedenfor. Dette gjør de fordi budskapet i teksten er behagelig for dem, og passer til deres virkelighetsbilde. Lærer 2 kommer til slutt med et håp om at denne bevisstgjøringen i deres undervisning, kan føre til at elevene møter slike tekster mer bevisst i andre sammenhenger senere. Innledningsvis i denne masteroppgaven trekker jeg også frem elevenes behov for kritisk lesing i sine hverdagstekster som en viktig årsak til arbeidet med kritisk lesing i skolen. Her kommer Lærer 2 med en betraktning som understreker hvorfor kritisk tilnærming til tekst er så sentralt i læreplanen.

Jeg har nå presentert fire eksempler hvor jeg mener at lærerne bruker et diskursanalytisk perspektiv. De to første dreier seg om at opplæring i kritisk lesing kan gjøre elevene oppmerksom på skjult reklame og bruk av interdiskursivitet. De to siste eksemplene ser mer på at man i tekstdesign bruker ulike diskurser for å nå ut til bestemte mottakere.

### **6.2.3. Bruk av retorisk perspektiv**

Til slutt i dette delkapittelet vil jeg nå presentere analysefunn som kan kobles opp imot et retorisk perspektiv. I delkapittel 6.1 så vi at lærerne brukte begreper fra retorikken mer enn de brukte begreper fra diskursanalyse og multimodalitet. Det er derfor naturlig at de også har et retorisk perspektiv oftere, siden de sannsynligvis vil ha det hver gang de bruker begreper derfra, selv om retoriske begreper også kan brukes i diskursanalyse og multimodale analyser. Tabellen jeg viste til i innledningen av dette delkapittelet, viste også at jeg observerte bruk av retorisk perspektiver flest ganger, selv om det ikke var store forskjeller. I og med at lærerne brukte begrepene *etos*, *logos* og *patos* i arbeidet

med de retoriske appellformene, ble mange av situasjonene der de har et retorisk perspektiv, analysert i forrige delkapittel der jeg så på begrepsbruken til lærerne. Det er jo ikke slik at de enten bruker begreper eller perspektiver. Når lærerne bruker begreper, har de nødvendigvis ett eller flere perspektiver som stemmer med begrepet. I dette delkapittelet er det derfor de situasjonene hvor retorisk perspektiver brukes uten at det brukes begreper som er mest interessant. Jeg vil derfor i det følgende presentere noen utvalgte eksempler fra datamaterialet som jeg mener belyser lærernes retoriske perspektiv ytterligere, i tillegg til det som kom frem med tanke på bruk av retoriske begreper tidligere i analysen.

Lærer 2 valgte teksten om *Betakaroten Gold* som eksempeltekst når hun begynte med å snakke om kritisk lesing i første undervisningsøkt. Underveis i arbeidet med denne teksten snakker hun med elevene om at troverdigheten til teksten øker i og med at en fagperson, en kosmetisk sykepleier, deltar i teksten. «Flere jeg snakket med oppdaget at dette [hun viser tekstdelen med kosmetisk sykepleier] øker troverdigheten». Her ser vi et tydelig retorisk perspektiv koblet til tekstens *etos*, men uten at begrepet blir brukt. I den neste undervisningsøkten, når begrepene er innført, blir dette koblet sammen. Samtalen om troverdighet, uten å koble inn begrepet *etos*, var en bevisst handling fra Lærer 2, og i fokusgruppeintervjuet bekrefter hun dette:

L2: Men vi snakket om den er troverdig .., eh vi hadde vel valgt på en måte å vente litt med ..., eh ..., fagbegrepene.

TF, s. 3

Lærer 2 forteller her at de snakket om tekstens troverdighet, men at fagbegrepet *etos* skulle komme senere i løpet av uka. Lærer 1 forteller videre i intervjuet at elevene i samme undervisningsøkt snakket om argumentene i teksten:

L1: Også snakket dem om, elevene snakket om argumentene som var i den teksten ..., med Betakaroten.

L3: ja

L1: De kjøpte ikke de argumentene og slik ...

TF, s. 4

Her forsøker lærerne å huske på hva elevene gjorde i første undervisningsøkt. Lærer 1 husker da på en situasjon hvor elevene ikke trodde på argumentasjonen i teksten om *Betakaroten Gold*.

Når lærerne snakker om andre undervisningsøkt kommer de igjen inn på dette med troverdighet, uten at de bruker begrepet *etos*. De snakker sammen om hvordan elevene trodde mer på teksten om melk enn teksten om *Betakaroten Gold*:

- L2: Det som jeg følte at kom frem, var jo at det ..., dette trodde de på.  
L1: Ja ...  
L3: mhm  
L1: Ja det var tydelig  
L2: Vi kjørte jo en sånn ...  
L1: ... for å sjekke etter ...  
L2: ... tror dere på teksten. Det var jo nesten sånn. Alle svarte jo ja  
L1: For det var jo det jeg tenkte også med den egentlig ...  
L2: mhm  
L1: ... ville jo avsløre om de kjøpte det ...  
L2: mhm  
L1: på en måte  
L2: mhm  
L1: og det fikk jeg jo bekreftet, når [*kun*] to stykker svarte at nei jeg var skeptisk til den eller noe sånn ..., mens resten sa at dette tror vi på.

TF, s. 5

Det som er særlig interessant med denne situasjonen er at lærerne her hadde introdusert begrepet *etos* for elevene. Likevel bruker ikke lærerne begrepet når de snakker om situasjonen. Selv om de ikke bruker begrepet, har situasjonen en kobling til retorisk perspektiv siden de snakker om hvorvidt elevene tror på tekstens budskap eller ikke.

Så langt i dette kapittelet har jeg forsøk å analysere meg frem til et svar på hvilke begreper og perspektiver lærerne brukte i undervisningsopplegget og i fokusgruppeintervjuet etterpå. Analysen viser at alle de tre perspektivene blir brukt av lærerne, men at det er bare innen retorisk perspektiv at de bruker fagbegreper. Den viser også at de har sterkere fokus på tekstens omkringliggende forhold enn innhold i teksten. Videre i denne analysen skal jeg undersøke noen mulige forklaringer på hvorfor det ble slik.

### **6.3 Hvordan begrunner lærerne valgene sine?**

I denne delen av analysen vil jeg forsøke å finne svar på mitt andre forskningsspørsmål. Jeg skal undersøke hvordan lærerne begrunner sine valg når det gjelder bruk av begreper og perspektiver i sin undervisning. Vi har allerede



sett tidligere i analysen at lærerne hadde en plan om å bygge på med begreper utover i uka, noe som forklarer mangelen på begrepsbruk i begynnelsen av undervisningsopplegget. Men hvorfor valgte de å fokusere mest på de retoriske appellformene? Og hvorfor valgte de bort begrepene fra multimodalitet og diskursanalyse selv om disse perspektivene ble brukt i undervisningen? Hvorfor hadde de mest fokus på tekstenes omkringliggende forhold? Dette er spørsmål som den videre analysen kan gi svar på.

For å finne svar på disse spørsmålene vil jeg hovedsakelig bruke lærernes ytringer i fokusgruppeintervjuet. Jeg vil da bruke ytringer der de eksplisitt begrunner sine valg, og som dermed kan svare direkte på det andre forskningsspørsmålet. I tillegg vil jeg også tolke ytringer i forhold til konteksten. Jeg vil da vurdere om lærernes ytringer implisitt sier noe som kan forklare hvorfor undervisningsopplegget ble utformet slik det ble. Analysen viser at det i hovedsak er to ord som begrunnelsene kretser rundt, nemlig *tid* og *vanskelig*. Videre er det to typer funn som kan kobles til hvert av disse ordene. Begge ordene knyttes til både læreraspectet og elevaspectet. *Tid* er et stikkord i forhold til antall undervisningstimer med elevene, men også lærernes mulighet til eget utviklingsarbeid og kompetanseheving. *Vanskelig* kan kobles både til lærernes bekymring for elevenes mestringsfølelse og lærernes egen kompetanse. Videre i dette delkapittelet vil jeg presentere analysefunn som viser hvordan disse to ordene preger samtalen i fokusgruppeintervjuet. Vi får se at de både eksplisitt og implisitt blir brukt av lærerne som begrunnelse for valgene som ble gjort i forbindelse med utformingen av undervisningsprosjektet.

I mine 15 år som lærer i grunnskolen har jeg alltid kjent på et visst tidspress med tanke på å få nok tid til å lære elever det jeg ønsker i de ulike fagene. I den nye læreplanen skulle en reduksjon i antall kompetansemål redusere dette tidspresset. Når jeg intervjuer lærerne virker det som om tidspresset fortsatt er gjeldende i ungdomsskolen og norskfaget. De trekker frem mangel på tid som en av årsakene til at de valgte bort begreper og ikke fikk gjennomført undervisningen slik de ideelt hadde ønsket. Jeg finner mange eksempler på tidspress i fokusgruppeintervjuet, og skal i det videre presentere noen av disse. Jeg begynner med noen ytringer som viser et generelt tidspress i skolehverdagen:

L3: Også var ikke alle med på alle timene så det var også noe slag. Men sånn er hverdagen også tenker jeg. Mhm ..., jepp.

TF, s. 1

[...]

L1: mmhmmm ..., og den lest ..., også forskjellen på mandagen også ..., da hadde vi jo litt bedre tid så de lest ..., gikk de på plassene og leste to og to og tilbake igjen og sånn

L2: mhm

L1: Mens på tirsdagen ble det litt sånn mer travelt ..., de leste vi den bare sammen der vi satt, eller ..., ikke ..., en og en der vi satt og sånn. Da tror jeg de leste den litt for fort mange. Det er absolutt en svakhet at vi ikke har god nok tid når vi skal lese gjennom teksten.

TF, s. 4

[...]

L1: «sukk» jeg tror ikke det ble nok tid på tirsdagen, og holde på med de begrepene grundig nok.

[...]

L3: ... at det kanskje ble litt lite tid på å komme inn i ..., inn i det.

TF, s. 7

[...]

L2: villa det, og hatt litt bedre tid, jeg synes det vart litt travelt, men det er det vel alltid, hehe

TF, s. 22

Alle lærerne uttrykker i løpet av intervjuet at de hadde dårlig tid. Her ser vi først at Lærer 3 synes det var dumt at ikke alle lærerne fikk til å være med i alle undervisningsøktene. Både Lærer 2 og 3 mistet hver sin time på grunn av eksterne møter når de egentlig skulle hatt undervisning. Lærer 1 sier på to ulike steder i intervjuet at hun hadde dårligere tid i sin undervisningsøkt på tirsdagen, sammenlignet med mandagsøkten til Lærer 2. Årsaken finner vi i observasjonsnotatene, der det står: «På grunn av opplegg på biblioteket blir økta redusert til 50 minutter istedenfor 90 minutter». Til slutt ser vi at Lærer 2 ville hatt bedre tid hvis hun skulle gjort noe annerledes neste gang, og mener at det alltid blir travelt. Lærerne beskriver her en hverdag der tidstyver bruker av den tiden de gjerne skulle hatt tilgjengelig for undervisning av elevene.

I løpet av intervjuet kommer det også frem at begrensning i tid påvirket det faglig opplegget. De trekker frem aktiviteter og opplegg de kunne tenkt seg å gjort i undervisningsopplegget, men begrunner utvelgelsen med mangel på tid:

L3: mhm ..., jeg tror at hvis vi har hatt en sånn aktivitet ..., der de har vært aktive selv, der de skulle tatt i bruk alle disse virkemidlene og, og, og ...

L2: mhm

L3: Da har de nok kommet, sikkert kommet enda litt mer inn i det.

[...]

L3: Det kan jo hende at det hadde gjort ..., det vi vet nå er at vi kanskje kunne kuttet ned på tiden på noe av det andre vi gjorde også hatt rom for det

- L1: mhm
- L2: ja, men vi ..., det ble jo litt amputert ..., og vi tenkte jo ..., det tar jo alltid litt lengre tid enn det man tror det gjør.
- M: mhm
- L2: Også oppstår det noe også ..., skal vi leke litt også ... ja
- L3: ja, sånn er det hver gang vi holder på med noe
- L2: ja
- M: mhm ...
- L3: men det er jo noe vi kan gjøre senere ...
- L2: mhm, ja
- L3: Om vi ikke rakk det nå.

TF, s. 14

[...]

- L3: men jeg valgte å ikke gjøre det da, fordi at jeg tenkte at de trenger tiden til å jobbe, og det gjorde de også ...
- M: mhm
- L3: ... men det er mulig at man heller skulle begrenset noe annet

TF, s. 17

Her ser vi først at lærerne samtaler om at de burde hatt en aktivitet der elevene skulle laget egne tekster. Elevene kunne da fått brukt retoriske virkemidler, ulike diskurser og multimodalitet til å designe egne multimodale tekster. Gjennom å designe egne tekster, kunne elevene utviklet sin kritiske lesing, noe som også fremheves av Janks (2013, s. 238). Elevenes kritiske literacy omfatter jo nettopp dette, elevene skal også kunne ta i bruk slike virkemidler selv, ikke bare avsløre dem i andres tekster. Det finnes altså god teoretisk støtte for lærernes tanker om tekstsaking som en del av undervisningen, og som Lærer 3 sier «men det er noe vi kan gjøre senere». Det kommer jeg tilbake til senere i analysen, når jeg skal undersøke hvordan lærerne sier at de ønsker å utvikle seg.

Et annet aspekt med tidspress er lærernes tid til forberedelse og kompetanseheving. Som jeg har vært inne på tidligere i oppgaven, hadde ikke lærerne all kunnskapen de kunne ønsket seg om diskursanalyse og multimodalitet. De trekker da frem mangel på tid som en av årsakene til at de ikke fikk opparbeidet seg ønskelig kompetanse før undervisningsopplegget:

- M: Hvordan fungerte den PowerPoint-presentasjonen min, det foredraget mitt til dere da? [...]
- L3: jeg tenkte på det at egentlig burde jeg brukt mer tid på å lest igjennom det igjen, og satt meg inn i ..., på en måte ..., eh, fagbegrepene og ..., gjøre mer arbeid selv på det før jeg skulle hatt undervisningsopplegg ...
- L2: enig, og kanskje derfor at jeg ..., eh ..., tenker på det nå, kanskje ikke brukt fagbegrep, for at jeg var litt usikker på ..., eh ..., hva som var hva egentlig ...

[...]

L2: så burde nok brukt mer tid på den ja, som du [L3] sier ..., eh ..., men det var jo nyttig å ha den for da ..., først

TF, s. 24

Lærerne ønsket altså å fordype seg mer i analytisk tilnærming til multimodale tekster før de begynte med dette undervisningsopplegget, men de fant ikke tid til dette. Her ser vi også at lærerne påpeker at de var usikre på en del av fagbegrepene selv. Jeg tenker da at dette også kunne være litt av grunnen til at de valgte dem bort. Lærernes egen kompetanse er derfor den neste begrunnelsen jeg skal trekke frem i denne analysen. Vi har allerede sett, i utdraget ovenfor, at lærerne reflekterte over at de ikke kunne fagbegrepene godt nok. I det videre skal jeg ta for meg noen flere ytringer som styrker disse refleksjonene.

I delkapittel 6.1 presenterte jeg et tabell med oversikt over hvilke begreper lærerne brukte i fokusgruppeintervjuet. Her er det bare to begreper fra diskursanalyse (*Intertekstualitet og allusjon*) og ingen fra multimodalitet. Når vi ser nærmere på lærernes ytringer, tyder det på at de heller ikke har disse to begrepene som en naturlig del av sitt metaspråk:

M: Ja, har du noen tanker om hvilke fagbegrep dere ville ha brukt?

L1: Eh..., ja flere sånn derre .., eh spesifikke sånn eh ..., virkemidler, sånn ..., altså alle de der ..., for eksempel intertekstualitet ..., eh hva heter det for noe? Al..., allusjon eller ..., jeg har ville brukt slike ord

TF, s. 22

[...]

L1: mhm ..., kunne og ..., kunne for eksempel valgt oppgave ..., eh ..., nei vet ikke, men nå med språket, sett på kanskje bare en detalj med språket liksom. En ting. Så har alle sittet med teksten også skulle alle ..., nå får dere 5 minutter, også skulle alle funnet den tingen i teksten, hvor er det, gul ut det.

TF, s. 24

Vi ser her at Lærer 1 virker usikker når hun bruker begrepene *intertekstualitet* og *allusjon*. Litt senere i intervjuet sliter hun med å komme på et eksempel på en «ting» elevene kunne funnet i tekstene. Lærer 1 viser også usikkerhet når hun skal vurdere om en situasjon med en elev hører til et diskursanalytisk perspektiv:

L1: Ja det husker jeg, at jeg gikk rundt til *Gutt J* og dem, også spurte jeg dem hvem er det som leser dette da tror dere? Og det er jo ..., det er jo litt diskurs. Det er dem som gamer sier de jo.

L3: Ja, mhm

L1: mhm ..., men om vi liksom gjorde det systematisk ...

Lærer 1 beskriver her en samtale med noen elever om hvilke lesere teksten er designet for. Hun tenker at det er «litt diskurs», men viser usikkerhet. Lærer 3 følger opp med en humoristisk kommentar om at de muligens «snublet borti noe ..., hehe ..., diskurs». Selv om dette helt klart er humoristisk ment, har det nok røtter i de faktiske forhold. Når hun her sier at de «snublet borti» tolker jeg det som et uttrykk for at de ikke arbeidet bevisst med diskursanalyse, men at siden diskursanalytisk teori er utledet av tekstbruk, vil også deres vurdering av tekster kunne finne diskursanalytiske perspektiver uten at det nødvendigvis var tilsiktet eller forankret teori. I denne situasjonen passer kanskje det engelske uttrykket, *it`s Funny 'Cause it`s true?* Det betyr altså at dette utsagnet først og fremst er morsomt fordi det er faktisk er sant. Jeg tolker derfor denne ytringen fra Lærer 3 som en bekreftelse på at hun mener at de ikke har god nok kompetanse på diskursanalytisk teori.

Når Lærer 2 skal si noe om planleggingen før de begynte undervisningen, reflekterer hun over om de kunne brukt flere begreper, men påpeker også at teorien i introduksjonsforedraget kunne virket overveldende for elevene:

L2: Vi snakket jo litt om det på forhånd, når vi holdt på å planlegge, vi brukte jo den PowerPointen, og det er jo som du sier, det var veldig mye, også var det litt sånn ..., nei det blir for mye for dem. De kommer jo ikke til å henge med på dette her ...

L3: ja

L2: .... Eh ... ,men det hadde nok, et lurt grep det da, og plukket ut noen som vi hadde brukt ...

L3: ja

L2: ... alle

L1: ja, for det, at det ..., jeg tror det er som du M sier, at da har dem kunnet ..., det er det en ting, der ser jeg det der med ..., ja hva var flere sånne begrep ...,eh ..., du hadde mange der ..., eh som sto ...

Lærer 2 sier her at de brukte PowerPoint-presentasjonen som jeg utarbeidet til introduksjonsforedraget, men at «det var veldig mye». Videre i samtalen ser vi igjen eksempel på at lærerne mangler begrepene i sitt eget metaspråk, og dermed må bruke mer generelle vendinger som «ting», «det der» og «sånne begrep».

I utdraget over ser vi også en annen grunn som kunne være avgjørende for de valgene lærerne tok. Lærer 2 sier at «det blir for mye for dem [elevene]. De kommer jo ikke til å henge med på dette her». Lærerne tenker altså at begrepene innen diskursanalyse og multimodalitet vil kunne gjøre det for vanskelig for elevene å henge med på undervisningen. Forskning på begrepsbruk sier imidlertid at det motsatte er tilfelle, elevene må få tilgang til fagbegreper for å kunne utvikle nødvendig kompetanse (jf. Fosse, Rødnes og Brevik, 2015, s. 72). Jeg tolker lærerne som at tanken om å spare elevene for vanskelige fagbegreper, var en av grunnene som påvirket de valgene lærerne tok med tanke på utformingen av undervisningsopplegget. Lærerne viste flere steder i fokusgruppeintervjuet at de av hensyn til elevene ikke ville gjøre undervisningsopplegget for vanskelig. Jeg finner blant annet at de bruker ordet *vanskelig* flere steder når de snakker om ulike arbeidsoppgaver til elevene:

L2: eh ..., også er det også, fordi om de snakker sammen to og to, så ..., det å liksom skal svare i gruppa er fremdeles vanskelig da.

M: mhm

L2: ... fordi om dem ..., ja har snakket sammen, og vi kanskje tror at det trygger dem litt, så er det vanskelig og ...

TF, s.19

Her ser vi at Lærer 2 mener det er *vanskelig* for elevene å snakke høyt foran hele undervisningsgruppen. Det har hun på en måte rett i, men det er nok heller snakk om mangel på vilje eller modighet. I denne gruppa er det læringsmiljøet som gjør det vanskelig, og ikke det faglige innholdet. Det var noe jeg også la merke til under observasjonen og kom tydelig frem i observasjonsnotatene: «Fortsatt vanskelig å få elevene til å delta muntlig i felles klasse» i første undervisningsøkta, og «Elevene er fortsatt litt lite deltakende muntlig, dette er nok mer et uttrykk for klassemiljøet i alle fag/emner enn en reaksjon på innholdet i denne undervisningen» i den andre undervisningsøkta. Det er altså ikke rart at Lærer 2 poengterer dette med at elevene var lite muntlig aktive. Det som likevel er interessant er at hun bruker ordet *vanskelig* om dette. Jeg tenker ikke at det først og fremst er *vanskelig* for elevene å si noe høyt i klassen, men heller en pekepinn på at vi ikke har lyktes med å skape et trygt og godt læringsmiljø.

Når lærerne blir bedt om å vurdere sine egne læringsressurser trekker Lærer 2 frem at noen av spørsmålene hun hadde formulert ble «for vanskelig» og «liksom for ullent» for elevene:

L2: eh ..., jeg kan si litt om den trekanten da ..., eh ..., den hadde jeg jo ..., eh, noen av spørsmålene ble for vanskelig og ..., det ble liksom for ullent, de klarte ikke å finne svar på det.

TF, s. 18

Igjen ser vi den samme bekymringen for at elevenes motivasjon skal avta om det blir for vanskelig. Her bruker også Lærer 2 et annet begrep for å understreke hva hun mener med *vanskelig*, nemlig *ullent*. I bokmålsordboka forklares dette som noe hårete eller loddent og da gjerne kruset som ulla til en sau, men at det alternativt også kan brukes om noe som er uklart eller suspekt (Språkrådet og Universitetet i Bergen, u.å.). Her er det nok de to alternative betydningene som gjelder, og kanskje helst dette med uklart. Lærer 2 tenker altså at spørsmålene hennes ble for vanskelig fordi de var uklare for elevene. Det kan da være betimelig å påpeke at denne uklarheten kanskje kunne vært unngått, dersom elevene hadde hatt et bedre repertoar av faglige begreper i sitt metaspråk. For å sette det litt på spissen, oppleves undervisningen i analytisk og kritisk tilnærming til tekster vanskelig og uklar for elevene fordi lærerne velger bort begrepsopplæring i et forsøk på å gjøre undervisningen enklere og mer forståelig. Vi snakker altså her om et slags paradoks: Lærernes ønske om å gjøre undervisningen enklere, gjør den mer uklar.

Senere i intervjuet kommer Lærer 3 inn på hvordan det er for elevene å skrive tekster selv. Hun bruker ikke ordet *vanskelig*, men sier at det kan være en «voldsom bøyg» for mange av elevene å skrive tekster:

L3: for det ..., sånn som jeg har opplevd det nå, er det sånn ..., de leser noe, og de snakker, men å skrive noe, og bruke ordene å beskrive og skrive selv ...

L1: mhm

L3: ... det er en voldsom bøyg for ganske mange. Eh ..., og hvis du tenker at, ja jeg skal skrive noe, jeg vil noe med dette, og at på en måte ikk, ..., skriver ikke bare for å få ned noen setninger, må ville noe med det ... Men det gjør jo samtidig noe med ..., det arbeidet vi gjør for og ..., eh, ..., sette dem i slike bra skrivesituasjoner da, men ..., det er klart ...

TF, s. 21

Det virker altså som om lærerne tenker at vanlige arbeidsoppgaver for elevene, slik som å svare muntlig i klassen, skrive en tekst og forstå spørsmålsformuleringer kan være *vanskelig* for en del av elevene. Dette kan være et uttrykk for at vi har med en elevgruppe som er svak faglig, eller at lærerne undervurderer elevene og ikke har høye nok forventninger. Trolig er det nok en kombinasjon av disse to.

Vi har nå sett at lærerne generelt tenker at arbeidsoppgaver i skolen kan være vanskelig for elevene. I det videre skal jeg fokusere mer på lærernes vurdering av hvorfor de ikke brukte flere begreper knyttet til analytisk tilnærming til tekst. De kommer også her inn på at dette ville blitt vanskelig for elevene:

L2: Det som de synes var vanskelig med alle tekstene var jo det som ..., hvem er det som står bak dette her.

TF, s. 2

Her ser vi at Lærer 2 forteller om hvor vanskelig det var for elevene å finne ut hvem som stod bak tekstene. Hun tenker nok da særlig på tekstene om Betakaroten Gold og melk. Hun har også her et fokus på forhold utenfor selve teksten, slik som vi tidligere i analysen har sett at lærerne ofte har. Lærer 1 snakker etterpå om mer tekstnære elementer som kan brukes i analyse av selve teksten, og det er fortsatt et fokus på at dette ville blitt vanskelig for elevene:

L1: For eksempel på den der setningen ..., eh ..., eller det som styrker troverdigheten i en tekst da. Det ..., eh ..., da må du være ganske språklig bevisst ...

M: mhm

L1: På hvilke ting det er som gjør at den teksten blir troverdig ...

L3: mhm

L1 ... da måtte jo vi ha gitt gode eksempler på forhånd, skulle de ha greid å finne det selv.

TF, s. 10

Lærer 1 mener at elevene må være «ganske språklig bevisst» for å kunne finne eksempler på «ting» som gjør at en tekst blir troverdig. Dette viser, som jeg tidligere i analysen har vært inne på, at hun mangler begreper i sitt eget metaspråk, samtidig som det i tillegg altså viser at hun tror dette ville blitt vanskelig for elevene.

I intervjuet får vi også en forklaring på hvorfor de valgte å bruke begreper på de retoriske appellformene i undervisningen:

L2: Vi brukte de begrepene innenfor retorikk, som de kanskje er kjent med fra før, ...

TF, s. 15

Lærer 2 begrunner her valget av de retoriske begrepene ut ifra en idé om å bygge på det antatt kjente fremfor å introdusere noe nytt for elevene. Dette



viser at hensynet til at det ikke må bli vanskelig (og dermed umotiverende?) for elevene, styrte lærernes planlegging av undervisningsprosjektet.

Det er altså fire hovedårsaker som utpeker seg med tanke på hvordan lærerne begrunner sine valg i undervisningen. For det første uttrykker de to årsaker som kan knyttes opp imot begrensning av tid. Det er da snakk om både tid til å utvikle sin egen kompetanse, og tid i forhold til hva de rekker å gjøre med elevene i timene. Dette tidspresset henger igjen sammen med de to andre årsakene, som jeg har koblet opp imot ordet *vanskelig*. For det første er lærerne er redd for at undervisningen skal bli for vanskelig for elevene. Dette henger sammen med tidsårsaken på den måten at hvis de hadde hatt flere timer tilgjengelig til prosjektet, hadde de trolig valgt å lære elevene flere begreper, som igjen kunne gjort undervisningen mer forståelig. Den siste årsaken som peker seg ut er de begrensningene som lærerne selv påpeker i egen kompetanse og metaspråk. Dette henger sammen med for lite tid til kompetanseutvikling.

Videre i denne analysen vil jeg redegjøre for hvilke endringer lærerne antyder at de ville gjort neste gang de skal undervise i kritisk lesing av multimodale sakprosaetekster.

#### **6.4 Hvordan ønsker lærerne å utvikle seg videre?**

I denne delen av analysen vil jeg forsøke å finne svar på mitt tredje forskningsspørsmål, som dreier seg om hva lærerne sier om den videre utviklingen av sin undervisningspraksis knyttet til kritisk lesing. Hva ønsker de å gjøre annerledes i undervisningen fremover? Hvilke tiltak kan bidra til en ønsket endring? Siden denne studien er en del av et aksjonsforskningsprosjekt, vil svar på dette forskningsspørsmålet være det mest sentrale når det gjelder videre arbeid og neste syklus i aksjonsforskningen. Det var nødvendig med en grundig analyse av forskningsspørsmål én og to for å kartlegge hvordan vi underviser i kritisk lesing av multimodale sakprosaetekster på vår skole. Vi må vite hvor vi er nå, før vi kan bestemme hvor vi ønsker å ende opp til slutt. Analysen som svarer på de to første forskningsspørsmålene legger på mange måte premisset for å finne svar på det tredje forskningsspørsmålet. Det er likevel svaret på dette siste forskningsspørsmålet som blir viktigst for det videre utviklingsarbeidet på vår skole.

Det er særlig viktig at denne analysen utføres på en slik måte at lærerne kjenner seg igjen, og er enige i konklusjonen. På den andre siden må jeg som

forsker tørre å formidle hva datagrunnlaget sier meg. Hvis det skal være noen vits i å arbeide videre med nye sykluser i denne aksjonsforskningen, må altså deltakerne som skal være med videre ha eierskap til de endringsmålene jeg utleder fra lærernes ytringer gjennom denne analysen. Om det blir tilfelle eller ikke får jeg først svar på når vi fortsetter aksjonsforskningen og utviklingsarbeidet neste skoleår. Det er likevel viktig å poengtere at jeg har hatt med meg disse betraktningene inn i analysearbeidet.

I denne delen av analysen vil jeg stort sett bruke lærernes egne ytringer fra fokusgruppeintervjuet. Analysen av forskningsspørsmål to, avdekket fire forklaringer som mulige årsaker til hvordan undervisningen fremsto i dette prosjektet, for liten tid til undervisning, et ønske om mer tid til kompetanseheving, mangel på egen kompetanse hos lærerne og en bekymring for at lærestoffet blir vanskelig for elevene. Det er naturlig at disse forklaringene blir med videre i analysen av det tredje forskningsspørsmålet. Hvis endringsmålene jeg kommer frem til gjennom analysen av lærernes ytringer henger sammen med disse forklaringene, vil det være en styrke for den indre validiteten og dermed nytteverdien til denne studien. Jeg begynner derfor denne siste delen av analysen med disse fire årsaksforklaringene som utgangspunkt.

Lærerne påpeker flere ganger i fokusgruppeintervjuet at de burde stilt høyere krav til elevene og tillatt seg å bruke flere begreper, selv om det da ifølge dem selv, ville blitt mer utfordrende. Under ser vi et utdrag der de snakker om å bruke flere fagbegreper:

- L3: Det her er jo et sånt ..., eh ..., det er litt sånn ..., ikk ..., super enkelt å bestemme seg for hvor mye man skal gjøre av sånn for vi er jo vant til å tenke at vi må ikke gjøre det for vanskelig ..., men fremdeles er det jo sånn at det å lære seg nye begrep det skal vi jo holde på med, og det er jo bra ...
- L1: mhm
- M: mhm
- L3: ... hvis ikke så ..., så blir det mye å møte senere i livet
- L1: Ja, også gjør det at du får noen ting ..., at det blir enklere å snakke om det ...
- L3: ja, helt klart
- L1: ... liksom snakke om den tingen du fant i teksten fordi det heter noe
- L3: mhm
- M: mhm
- L1: det ..., det har sikkert vært en fordel

Her begynner Lærer 3 en diskusjon om at de ikke ønsker å gjøre det for vanskelig for elevene, men hun kommer frem til at elevene tross alt skal lære seg nye begreper. Hun sier at «det skal vi jo holde på med» og at hvis vi ikke begynner med begreper nå, «blir det mye å møte senere i livet». Her er Lærer 3 inne på noe som jeg har erfart at det er mye av i skolen i alle fag. Vi vil ikke gjøre det for vanskelig for elevene, og begynner derfor ikke med fagbegrepene tidlig nok i utdanningsløpet. Et eksempel på dette er når lærere i småskolen unngår fagbegrepet *verb* og kaller dette *gjøreord* istedenfor. Det kan være enklere for elevene der og da, men vil ikke være like nyttig for dem på lengre sikt. På samme måte vil det på kort sikt trolig være enklere å snakke med elevene om hvilke fordeler og ulemper *bilde* og *skrift* har, fremfor å innføre begrepet *modal affordans* og snakke om hvilken *affordans* de ulike *modalitetene* utnytter i en tekst. På lengre sikt vil derimot slike fagbegreper kunne hjelpe elevene i arbeidet med kritisk tilnærming til tekst. Det vil for eksempel være nyttige begreper når de ifølge læreplanen for videregående skal «analysere uttrykksformer i sammensatte tekster i ulike medier og vurdere samspillet mellom dem» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Videre i diskusjonen kommer Lærer 1 med et poeng om at det faktisk kan bli enklere for elevene å finne «den tingen» i en tekst, hvis de kjenner til et begrep for det. Jeg tenker for eksempel at *interdiskursivitet* er et slikt begrep. Det kan være enklere å finne ut om tekster bruker typiske kjennetegn fra andre sjangrer eller diskurser, hvis man har kjennskap til dette begrepet.

Senere i intervjuet utfordret jeg lærerne på hvorfor de bruker begrepet *multimodale tekster*, uten at de bruker begrepet *modalitet*. De kommer da med den samme begrunnelsen som vi har sett tidligere i analysen, nemlig at det kan bli vanskelig for elevene. Etter litt mer refleksjon, ender de likevel opp med å antyde at det er viktig å bruke flere fagbegreper:

L1: Det kan jo hende at du generelt vegrer deg for å bruke slike ord fordi du gjerne vil at de skal henge med på det du ...

M: mhm

L1: ... det du si og det du gjør, men gjennom å bruke slike ord så lære du dem jo å ..., lære dem jo hva det betyr også.

L3: mhm..., og hvis vi først bruker begrepet multimodale tekster, så er det jo noe modalitet inne i der, ikke sant, så forståelsen av det hadde jo blitt bedre hvis vi hadde brukt det i en annen sammenheng også enn bare om den typen tekster.

L1: mhm

L2: mhm

- L3: ... forklart det begrepet bedre da, hvis vi har ..., sagt noe om det
- L1: Ja ..., det tror jeg er sånn generelt i alle fag egentlig, at vi kan være ..., vi kan bare tørre å bruke mer fagbegrep, og mye mer sånn ..., ja ...
- L2: mhm
- L1: ... nye ord
- L3: mhm
- L1: ... som ikke de vet fra før, det tror jeg er lurt
- L2: ja
- L3: Det tror jeg er lurt også, også er det noen ganger at man kan få inntrykk av at ..., av at det ..., det er ikke bra fordi det skaper avstand litt sånn, for noen elever litt sånn og det ..., bruk norsk, snakk norsk, men herlighet vi er jo full av ord som vi har lært opp igjennom som faktisk er viktig for oss for å kunne snakke om fagene og ...,

TF, s. 16

Lærer 1 forsetter her å poengtere det samme som i forrige tekstutdrag, hun tror det er lurt å innføre flere begreper for elevene. Lærer 3 sier seg enig i dette og legger til at vi bruker mange begreper «som faktisk er viktig for oss for å kunne snakke om fagene». Hun erkjenner altså at både lærerne og elevene må utvikle et felles begrepsapparat, et metaspråk, for å kunne ha faglige samtaler.

Senere i fokusgruppeintervjuet kommer Lærer 1 med en betraktning rundt hvorvidt det er skadelig for læringsutbyttet om enkelte av elevene ikke forstår alle begrepene som blir brukt i undervisningen.

- L1: og det ..., selv om de ikke kan dem så har de kunnet fått hørt dem. Men det ..., kan hende det har blitt for mye, men da har det jo heller fått blitt for mye da, tenker jeg.

TF, s. 22

Analysen jeg viste tidligere, i delkapittel 6.3, viste at lærerne hadde en bekymring for om alle elevene ville «henge med» på undervisningene hvis de brukte for mange ukjente fagbegreper. I ytringen over reflektere Lærer 1 rundt dette og tenker at de kanskje heller burde snudd om på den tankegangen. Det er kanskje bedre å bruke mange nok fagbegreper, slik at de antatt sterkeste elevene får kjennskap til de begrepene de trenger for å gjøre gode analyser. Så får det heller være om ikke alle elevene klarer å tilegne seg alle fagbegrepene i første omgang.

Her ser vi at lærerne begynner å nærme seg en drøfting rundt hvor mange nye begreper det er fornuftig å innføre i løpet av et slikt undervisningsprosjekt. Selv om jeg i denne masteroppgaven er opptatt av utvikling av metaspråk gjennom bruk av begreper, vil man jo i praktisk undervisning måtte forta noen valg, og tilpasse undervisningen til det nivået man kan forvente av

ungdomsskoleelever. Lærer 2 reflekterer rundt dette og kommer frem til at de burde tatt med flere begreper enn de gjorde, men at alle begrepene jeg brukte i PowerPointen til mitt introduksjonsforedrag hadde blitt for mye.

L2: Vi snakket jo litt om det på forhånd, når vi holdt på å planlegge, vi brukte jo den PowerPointen, og det er jo som du sier, det var veldig mye, også var det litt sånn ..., nei det blir for mye for dem. De kommer jo ikke til å henge med på dette her ...

L3: ja

L2: .... Eh ..., men det hadde nok, et lurt grep det da, og plukket ut noen som vi hadde brukt ...

TF, s. 23

Jeg synes Lærer 3 har et viktig poeng her, som også samsvarer med min intensjon med introduksjonsforedraget. Før et slikt undervisningsprosjekt kan det være lurt om lærerne velger ut hvilke begreper de ønsker at elevene skal få erfaring med. Jeg tenker da videre at undervisningen kan planlegges ut ifra dette. Det langsiktige målet med undervisningen bør være å skape elever som kan lese multimodale tekster kritisk, men et mer kortsiktig delmål for hver enkelt time kan være å lære dem ett eller flere fagbegreper, som kan hjelpe dem til å utvikle sin kritiske literacy (jf. Veum et.al. 2022).

Så langt har analysen i dette delkapittelet vist at lærerne har et ønske om å bruke mer begreper i sin undervisning. Det henger sammen med funnet fra delkapittel 6.3, der jeg fant ut at de var bekymret for om lærestoffet kunne bli for vanskelig for elevene. I sin refleksjon etter undervisningsprosjektet, erkjenner altså lærerne at de burde hatt høyere forventninger til elevene, og dermed kunne hatt et faglig innhold i undervisningen med flere begreper. For at de skal lykkes med det neste gang, er det også en forutsetning at de selv behersker disse begrepene. Det gjør at det også utpeker seg en sammenheng med et annet funn fra forrige delkapittel, nemlig at lærerne selv behøver bedre kompetanse. Lærernes egen kompetanse henger sammen med hvilke begreper de velger å bruke i undervisningen. Dette påpeker også lærerne selv i fokusgruppeintervjuet når de skal vurdere hvorvidt mitt introduksjonsforedrag og den tilhørende PowerPoint-presentasjonen fungerte for dem.

L3: jeg tenkte på det at egentlig burde jeg brukt mer tid på å lest igjennom det igjen, og satt meg inn i ..., på en måte ..., eh, fagbegrepene og ..., gjøre mer arbeid selv på det før jeg skulle hatt undervisningsopplegg ...

L2: enig, og kanskje derfor at jeg ..., eh ..., tenker på det nå, kanskje ikke brukt fagbegrep, for at jeg var litt usikker på ..., eh ..., hva som var hva egentlig ...

L3: ja

L2: eh ..., ja, hva som lå i dem

TF, s. 24

Lærer 3 sier her at hun burde brukt mer tid på og satt seg inn i fagbegrepene fra PowerPoint-presentasjonen. Lærer 2 støtter henne i dette og kobler videre mangel på bruk av begreper i undervisningen opp imot egen usikkerhet på teorien og hva som ligger i de ulike begrepene.

Hvis jeg nå oppsummerer analysefunnene fra dette delkapittelet og ser dem i sammenheng med funnene fra delkapittel 6.3 er finner jeg flere interessante koblinger mellom dem. To av funnene i forrige delkapittel handlet om tidspress, for liten tid til at lærerne kunne utvikle egen kompetanse, og for få undervisningsøkter til at de kunne gå i dybden og innføre så mange begreper som de ønsket i løpet av undervisningsprosjektet. Mangelen på tid begrenser altså kompetansehevingen til lærerne, og dermed hvilke begreper de velger å bruke i undervisningen. De andre to funnene handler om at lærerne ikke vil gjøre undervisningen for vanskelig for elevene, og at lærerne selv synes begrepene innenfor diskursanalyse og multimodalitet kan være vanskelig å forstå.

I dette avsluttende delkapittelet av analysen finner jeg altså at lærerne ytrer ønsker om endringer som sammenfaller med funnene omkring lærernes undervisning og begrunnelser som ble påpekt tidligere analysen. Lærerne kunne tenkt seg bedre kompetanse og ville brukt flere begreper i undervisningen. Det kan altså se ut som mer tid ville løst alle utfordringer. Filosofisk sett kan vi jo ikke tilføre hverken lærerne eller elevene mer tid. Tiden går ubønnhørlig fremover, uavhengig av de valgene vi mennesker gjør. Hvis vi ser mer pragmatisk på det, er det også lite å gjøre med tidsrammen, faget norsk har et omfang på 3,5 timer i uka, og lærerne har den arbeidsprofilen de skal ha. Rent praktisk i skolehverdagen, kan vi likevel gjøre kloke valg, basert på vitenskapelig tenking, som fører til en endring av praksis sånn at vi *føler* at tiden strekker til bedre. Jeg tror imidlertid ikke følelsen av mer tid er nok. Det blir også viktig å bruke den tiden vi har systematisk og effektivt. Vi må utvikle en bevisst og felles tankegang om hvilken retning utviklingen bør bevege seg videre. Jeg kommer til å drøfte dette mer i neste kapittel.

## 7.0 Drøfting

I dette kapitlet skal jeg drøfte hvordan funnene fra mine analyser av lærernes undervisningspraksis, deres refleksjoner etter undervisningen og deres uttrykte ønsker om videre utvikling, henger sammen med den tidligere forskningen og de teoretiske perspektivene jeg presenterte i kapittel 3 og 4. Jeg vil også drøfte hvorvidt min metode, som ble presentert i kapittel 5, fungerte i forhold til å finne denne sammenhengen. I siste delkapittel vil jeg vurdere hvordan min trebeinte krakk-modell for kritisk lesing kan brukes til å beskrive arbeidet med kritisk lesing på min skole slik situasjonen er nå, og i samsvar med de endringene vi ønsker skal skje gjennom det videre utviklingsarbeidet. Til slutt vil jeg også drøfte modellens anvendelighet i andre sammenhenger enn denne studien.

### 7.1 Sammenheng analyse, teori og tidligere forskning

Avslutningsvis i analysekapitlet påpekte jeg en mulig sammenheng mellom de ulike analysefunnene. Det er sannsynligvis en sammenheng mellom kompetansen til lærerne og deres bruk av begreper i undervisningen. De retoriske appellformene er begreper lærerne kan godt, og analysen viser at de derfor også blir brukt i undervisningen. Weyergang (2023, s. 71) påpeker også at lærerne i hennes undersøkelse har et fokus på retorikken. Hun trekker frem det samme som jeg gjorde tidligere i denne masteroppgaven, nemlig et tydelig fokus på retorikk i læreplanen som en mulig årsak til dette. Analysen viser også at lærerne er mer usikre på begreper fra multimodalitet og diskursanalyse, jeg mener det er rimelig å anta at det er grunnen til at begreper derfra ikke blir brukt i undervisningen.

Videre i dette delkapitlet vil jeg drøfte tre ulike momenter som oppsummerer funnene i denne masteroppgaven og som jeg mener er svært relevant for neste syklus i aksjonsforskningsprosjektet. For det første vil jeg drøfte dette med tidspresset og lærernes følelse av at de mangler tid til undervisning og egen kompetanseheving, i tillegg kommer jeg til å drøfte hvilke begreper jeg tenker at vi bør ta med oss inn i det videre arbeidet med kritisk lesing ved vår skole. Jeg vil også drøfte lærernes fokus på tekstenes omkringliggende forhold og hvordan vi kan arbeide mot en mer tekstnær og analytisk tilnærming. Alle disse momentene henger også sammen, i den videre

drøftingen vil jeg derfor bevege meg litt frem og tilbake mellom alle disse tre momentene.

En årsak til at lærerne følte seg mer usikker på begrepene fra diskursanalyse og multimodalitet, var ifølge dem selv at de ikke hadde hatt god nok tid til å lese seg opp på dem før de planla undervisningen. I tillegg uttrykte lærerne en bekymring for om mange nye begreper ville blitt for vanskelig for elevene. Dette henger sammen med at de føler at innlæring av nye begreper er tidkrevende og at de ikke kan sette av nok tid i undervisningen til dette. Behovet for å sette av mer tid, slik at de kan utvikle egen kompetanse og dermed også tillate seg å ha høyere forventninger til elevenes læring, støttes både av funn i analysen av undervisningen, og i lærernes ytringer om ønsket endring av undervisningspraksis. Mer tid vil likevel ikke automatisk føre til bedre undervisningspraksis. Og som jeg var inne på i forrige kapittel, kan vi ikke skape mer tid. Det vil derfor uansett være de valgene vi gjør innenfor de tidsrammene vi har, som kan endre og utvikle undervisningspraksisen. Jeg har noen tanker om hva disse valgene bør være, og har kommet frem til to mulige premisser for å lykkes bedre med kritisk lesing ved vår skole.

Det første premisset er at vi må bruke mer tid av norskundervisningen til å trene elevene i kritisk lesing. Jeg ser hovedsakelig to muligheter for å få til det. Vi kan for det første sette av flere uker i årsplanen til undervisningsprosjekt(er) hvor hovedmålsettingen er å utvikle elevenes ferdigheter i kritisk lesing av multimodale sakprosattekster. I tillegg kan vi forløpende gjennom hele året, i alle emner av norskundervisningen, ha et sterkere fokus på kritisk tilnærming til tekst og bruk av tilhørende begreper. For at vi skal lykkes godt med opplæringen, tror jeg det er lurt og kombinere disse, både sette av flere uker i årsplanen og ha med oss kritisk lesing i bakhodet alle timer resten av året.

Det andre premisset for å lykkes bedre, er at vi setter av tid nok til at lærerne kan utvikle sin kompetanse. Jeg tenker at hvis vi over flere år systematisk velger å bruke flere uker av årsplanen til å utvikle undervisningsopplegg som fremmer elevenes ferdigheter i kritisk lesing, så vil nødvendigvis kompetansen etter hvert øke bare av den grunn. Lærerne kjente til og brukte begrepene fra retorikken, fordi det var begreper de hadde undervisningserfaring med fra tidligere. Denne tidligere erfaringen er ikke nødvendigvis kommet ut fra lærernes eget ønske om å fordype seg i retorikk. Sannsynligvis har denne kompetansen på retoriske begreper kommet som en



følge av at læreplanen og dermed læreverket har hatt et fokus på retorikk. Det kan dermed bli en utfordring å få nye impulser som kan hjelpe oss med at begreper fra diskursanalyse og multimodalitet bli en naturlig del av undervisningen. Derfor mener jeg at det i tillegg til at vi underviser i kritisk lesing i flere uker, også bør settes av mer fellestid til utvikling av kompetanse, der vi har et hovedfokus på å utvikle nye undervisningsopplegg der begreper og perspektiv fra multimodalitet og diskursanalyse står sentralt. For å lykkes med det, vil vi også bli nødt til å lese oss opp på teori selv. Hvis vi gjør disse grepene, tror jeg at den andre muligheten for å trene elevene mer, å ha fokus på kritisk lesing i alle timer, vil komme litt automatisk hvis kompetansen til lærerne øker. Det kan da være hensiktsmessig om vi systematiserer innføring av ulike begreper. Vi bør velge ut hvilke begreper vi ønsker at elevene skal få kjennskap til gjennom opplæringen og sette det inn i våre årsplaner for norskfaget. Noen begreper kan vi innføre i særskilt arbeid med kritisk lesing, andre kan vi innføre i tilknytning til arbeid med andre mer generelle emner. Det kan for eksempel være naturlig å innføre en del begrep fra multimodalitet når elevene arbeider med å designe egne tekster, uten at vi nødvendigvis har et fokus på kritisk lesing (jf. Janks 2013).

I den tidligere forskningen jeg presenterte i delkapittel 3.1 påpeker Veum et. al. (2022, s. 1) at det kan være et behov for å utvikle tekstnære metoder i opplæringen av kritisk lesing. Jeg tenker da at bruk av begreper som kan hjelpe elevene med analytisk tilnærming til tekst, kan være en mulig tekstnær metode som vi bør arbeide med i den videre utviklingen på vår skole. Analysen viser at også lærerne ytrer ønske om bruk av flere begreper i sin undervisning. De reflekterer over at flere begreper kunne vært god hjelp til elevene, men samtidig at det kan være krevende å lære seg nye begreper og at det vil være nødvendig å velge ut hvilke begreper de ønsker å lære elevene.

Ut ifra teorien og den tidligere forskningen jeg presenterte i kapittel 3 og 4, og funnene som kom frem i analysen, har jeg gjort meg noen tanker om enkelte begreper det kunne vært nyttig å innarbeide i et felles metaspråk mellom lærere og elever. Fra et diskursanalytisk perspektiv tror jeg det kan være nyttig om elevene kjenner til *interdiskursivitet* eller *sjangerblanding*. Elevene bør få opplæring i å vurdere om en tekst forsøker å se ut som noe annet enn det formålet med teksten tilsier. For eksempel at en multimodal tekst som er laget av *Opplysningskontoret for melk*, først og fremst ønsker at leserne skal kjøpe

mer melkeprodukter, selv om den har et informativt innhold uten særlig språklige kjennetegn fra reklamesjangeren. Videre tror jeg det kan være nyttig at elevene lærer seg å lete etter *verdiantakelser* i tekster (jf. Hellum 2013). Det viste seg blant annet i teksten om *Betakaroten Gold* der teksten legger til grunn at det er beste er å være brun i huden. Det siste begrepet jeg tenker at elevene bør få kjennskap til fra et diskursanalytisk perspektiv er *sannsynlighet*. Tekster bruker modale hjelpeverb for å bestemme graden av sikkerhet, og det kan da være nyttig for elevene å reflektere over dette. I teksten om dyrevelferd i norsk storfeproduksjon som Gilde har designet bruker de for eksempel hjelpeverbet *skal* gjennomgående og skriver blant annet: «[...] skal være på beite i minimum 16 uker». Denne teksten vil endre seg forholdsvis mye om hjelpeverbet *skal* byttes ut med *kan* eller *bør*.

Fra et retorisk perspektiv er det fornuftig at de retoriske appellformene *etos*, *logos* og *patos* blir brukt. Det at de er nevnt i læreplanen, er i seg selv et argument som tilsier at de må brukes. Men vi ser også at de er nyttige når vi skal vurdere hvordan teksten om *Betakaroten Gold* styrker troverdigheten (*etos*) ved å intervju en kosmetisk sykepleier og spiller på følelser (*patos*) ved å nevne dyreforsøk. I tillegg kan det være fornuftig å snakke om tekstens *kairos* når vi arbeider mer med forhold utenfor selve teksten. Det er for eksempel nyttig å vurdere årsaken til hvorfor en blogger som Martine Lunde i det hele tatt har en blogg. Er det fordi hun er opptatt av informasjonsdeling rundt sin hverdag, eller er det for å tjene penger?

Det vil også være nyttig å bruke noen begreper fra et multimodalt perspektiv. Jeg tenker for det første at begrepet *modalitet* må brukes slik at elevene blir vant til å snakke om de ulike *modalitetene* i en tekst. I analysen viste jeg også et eksempel på at lærerne påpekte dette selv i fokusgruppeintervjuet. I teoridelen var jeg inne på at det er enklere å finne ut hva som potensielt *kan* være en modalitet i tekster, enn hva som faktisk *er* modalitet i akkurat den teksten (jf. Løvland, 2007; Kress, 2014). Dette kommer av at en semiotisk ressurs som potensielt kan være en modalitet, ikke er det om den ikke er meningsbærende. For elevene tror jeg likevel det vil være nyttig å snakke om fargebruk, bilder, tale, skrift, font osv. som ulike (potensielle) modaliteter. Jeg tenker videre at hvis elevene identifiserer ulike modaliteter i en tekst, er det naturlig at de også kan snakke om de ulike modalitetenes styrker og svakheter. De bør derfor få kjennskap til begrepet *modal affordans* (jf. Jewitt,

2014; Løvland, 2007). Det kan for eksempel være nyttig om eleven kan uttrykke at teksten om *Betakaroten Gold* utnytter fotografiets *affordans* til å vise frem hvor effektivt deres produkt er for å få brun hudfarge. I analysen så vi at Lærer 2 hadde en samtale med klassen om dette i den første undervisningsøkten. Det kunne vært en gylden mulighet til å innføre begrepet *affordans*.

Selv om ulike modaliteter i en multimodal tekst utnytter sitt potensiale, er det likevel samspillet mellom modalitetene i en tekst som gjør at teksten er multimodal (Løvland 2007, s. 21; jf. Jewitt, 2014). Uten dette samspillet kunne vi heller snakket om flere ulike monomodale tekster som tilfeldigvis er satt sammen og handler om det samme. Jeg mener derfor at det også er viktig å lære elevene begrepene *funksjonell spesialisering* og *multimodal kohesjon* som kan brukes til å analysere det multimodale samspillet i en tekst (Løvland 2007, s. 26). Da kan elevene analysere seg frem til at både skrift og bilder i bloggen til Martine Lunde forteller den samme historien om hvor fantastisk det er å få en pakke fra *Goodiebox* i posten (vedlegg 2). Det er derfor god kohesjon mellom disse modalitetene. Elevene ville også kunne funnet bruk av *funksjonell spesialisering* i teksten, skriften brukes til å fortelle hvilke produkter du kan forvente å få i pakken og hva de heter, mens bildet viser hvordan disse produktene ser ut og gir et inntrykk av størrelsen på dem. Det er mest hensiktsmessig å skrive at pakken inneholder selvbruningskrem fra *MineTan*, mens bildet gir best informasjon om utseende og størrelsen på krukken.

Analysen viser at lærerne i dette undervisningsprosjektet hadde mer fokus på tekstenes omkringliggende forhold fremfor analyse av selve innholdet i teksten. Den samme tendensen viste også lærerne i Weyergangs (2023, s. 56) studie, de tok utgangspunkt i flere dimensjoner, men kildekritikk, troverdighetsvurdering, lesing av multiple tekster og refleksjoner over teksten kontekst var mest fremtredende. I min studie tror jeg at fokuset på teksters omkringliggende forhold kan henge sammen med tidsaspektet, kompetansen til lærerne og lave forventninger til elevenes læringspotensial. Det er tidkrevende å lære elevene analytisk tilnærming til tekst og det krever god kompetanse hos lærerne. For at man skal lykkes med analytisk tilnærming, må både lærere og elever ha utviklet et felles metaspråk med begreper fra ulike perspektiv som de kan bruke i analysearbeidet. Da kan det være mindre tidkrevende, og virke enklere å vurdere tekster kritisk gjennom å finne en kobling mellom avsender og de kommersielle interessene eller ideologiske idéene som teksten formidler. For

eksempel at bønder står bak teksten om melk, eller at Martine Lunde antakelig er sponset av selskapet *Goodiebox* som hun skriver om i bloggen. Om vi tar utgangspunkt i et retorisk perspektiv vil dette kunne være en passende oppgave for å vurdere etos, tekstens troverdighet og kairos, situasjonen teksten ble designet for. Når jeg i denne studien er opptatt av mer tekstnære metoder til kritisk lesing, er ikke det fordi vurderinger av utenforliggende forhold ikke er en viktig del av kritisk lesing, jeg mener bare at vi som skole i tillegg bør ha tekstnære metoder i vår arbeid med kritisk lesing. Selv om lærerne hadde mest fokus på avsender og kildekritikk, la de også opp til mer tekstnære analyser. I den tredje undervisningsøkta skulle de for eksempel finne innhold fra teksten som kunne knyttes opp imot de retoriske appellformene.

Jeg tror at vi med mer tid til undervisning og egen kompetanseutvikling knyttet til kritisk lesing, samt en felles utvelgelse av flere begreper fra alle tre perspektivene og en undervisning som fordrer tekstnær og analytisk tilnærming til tekster, vil kunne lykkes godt med å utvikle en god og funksjonell undervisningspraksis i arbeidet med kritisk lesing.

## **7.2 Hvordan fungerte metodene?**

Denne studien er utformet som et aksjonsforskningsprosjekt selv om jeg i denne masteroppgaven bare har presentert én syklus. Jeg synes det hadde vært særdeles interessant om jeg kunne fått muligheten til å foreta en ny analyse etter ett til to år om det videre utviklingsarbeid ved skolen vår. Av praktiske årsaker med tanke på studieløpet måtte denne studien avsluttes våren 2024. Siden hovedpoenget med en aksjonsforskning er utvikling gjennom flere gjentakende sykluser, presenterer ikke denne oppgaven en fullstendig aksjonsforskning, selv om den tar utgangspunkt i aksjonsforskning. Denne masteroppgaven presenterer derfor noe som ennå ikke er ferdig. Ifølge Tom Tiller (2004, s. 19; jf. Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 116) er aksjonsforskning i sterk grad preget av *det uferdige*. Og han mener videre at all forskning bør preges av det uferdige. Det som er ferdig, er det som allerede befinner seg i yrkes- eller dagliglivet. Forskning skal ligge i front av dette ferdige og bevege seg inn i det uferdige, for derved å kunne flytte grensene for kunnskap videre fremover. Jeg er enig i denne tankegangen. Mitt syn på vitenskapelig forskning legger også til grunn at forskeren bør bevege seg inn i noe som er ukjent og uferdig, og at resultatet av en studie vil presentere noe

nytt som også er uferdig og åpner for videre forskning (jf. Tiller, 2004). Sett i lys av dette, er jeg derfor fornøyd med resultatet av denne studien, selv om den er uferdig og har sine begrensinger. Fordelen med at jeg har konsentrert arbeidet omkring én syklus i denne studien, er at jeg har fått gjort en grundig og vitenskapelig forankret refleksjon før neste syklus begynner. Jeg føler selv at denne studien står fjellstøtt med tanke på videre utvikling i det *lokale* arbeidet med kritisk lesekompetanse. Hvorvidt funn i studien også har gyldighet ut over de lokale forholdene er et spørsmål om generalisering (jf. Tjora, 2021, s. 260). Jeg kommer tilbake til dette når jeg drøfter *krakk-modellen* jeg har utviklet i delkapittel 7.3.

I mitt forskningsdesign valgte jeg å kombinere observasjon av undervisning med et fokusgruppeintervju i etterkant. Jeg fikk dermed observert lærerne mens de var i aksjon, før jeg etterpå kunne be dem utdype egne tanker og refleksjoner rundt den observerte handlingen.

Observasjonen gav meg direkte tilgang til samhandlingen mellom lærerne og klassen (jf. Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 62). Siden jeg studerer lærernes undervisning, og ikke elevenes læring, var mitt fokus i observasjonen på hva lærerne sa og gjorde. Det viste seg imidlertid at enkelte handlinger av elevene også ble en del av observasjonsnotatene, da lærerne ikke handlet i et vakuum, men også responderte ut fra hva elevene sa og gjorde. Jeg hadde med meg et sett med teoretiske antakelser inn i observasjonen. Jeg antok for det første at retoriske begreper stod sterkere enn multimodale og diskursanalytiske begreper. Videre antok jeg at lærerne ville tendere til å fokusere mest på tekstens omkringliggende forhold og mindre på tekstnære tilnærminger. Disse antakelsene hadde jeg dannet meg på bakgrunn av tidligere forskning i norsk skole som jeg presenterte et utvalg fra i kapittel 3. Hvis de teoretiske antakelsene til forskeren ikke stemmer overens med den virkeligheten som observeres, må forskeren finne seg annen teori, eller utvikle ny teori (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 65). I mitt tilfelle bekreftet observasjonen de antakelsene jeg hadde på forhånd. Da er det viktig å være klar over at mine antakelser har fungert som et filter i observasjonen (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 64). Det er dermed rimelig å anta at andre teoretiske innganger til samme observasjon ville gitt andre funn. Det var altså ikke slik at jeg gikk nøytralt og objektivt inn i denne observasjonen. Likevel bestrebet jeg å hele tiden å være åpen for at andre aspekter ved observasjonen også kunne vise

seg å bli interessant. Derfor noterte jeg så detaljert som mulig, også ting jeg i utgangspunktet ikke trodde ville bli nyttig i analysen. Når jeg så begynte å analysere observasjonsnotatene forsøkte jeg å ha samme åpenhet, samtidig som jeg var bevisst mitt teoretiske filter. Jeg så derfor både etter bekræftelser på mine antakelser og etter andre elementer som kunne bli interessant. På den måten fikk jeg bedre innsikt i lærernes undervisning, samtidig som jeg mindet risikoen for at jeg overså viktige momenter som jeg ikke hadde tenkt på før observasjonen (jf. Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 65).

Denne studien hadde ikke bare en målsetting om å kartlegge lærernes undervisningspraksis. Jeg søkte også å finne en forklaring på hvorfor de underviste slik, og hvordan de kunne tenkt seg at deres undervisning utvikler seg videre fremover. Begge disse spørsmålene krever at jeg skaffer meg en innsikt i hva lærerne tenker og mener om noe. Det kan være utfordrende å finne svar på gjennom observasjon (jf. Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 77). Da er intervju en mer egnet metode. Jeg gjennomførte derfor et fokusgruppeintervju i etterkant av undervisningen. I et fokusgruppeintervju samles flere informanter til en samtale som ledes av en *moderator* som styrer ordet og sørger for rett fokus i samtalen (Tjora, 2021, s. 139). En stor fordel med denne intervjuformen fremfor vanlig individuelle dybdeintervjuer er at det kan oppstå interessant interaksjon mellom informantene (Tjora, 2021, s. 138). Selv har jeg ofte opplevd at mine klokeste og mest kreative tanker blir utledet av andre sine delte tanker og meninger i diskusjoner. Derfor ønsket jeg også å legge til rette for slik interaksjon i fokusgruppeintervjuet. Jeg hadde en forhåpning om at når en lærer reflekterte over en situasjon i undervisningen, så ville det kunne føre til at de andre lærerne gjorde nye refleksjoner, som de kanskje ikke ville kommet med ellers. Jeg synes også at jeg så flere eksempler på at lignende skjedde i intervjuet. Et eksempel var når Lærer 2 og 3 reflekterte rundt elevenes søk på internett etter negative omtaler av produktet Betakaroten Gold, denne refleksjonen er det ikke sikkert de hadde kommet i gang med om ikke Lærer 1 hadde innledet denne delen av diskusjonen med en ytring om at noen elever var kritiske til produktet.<sup>5</sup>

Jeg synes at observasjonen og fokusgruppeintervjuet utfylte hverandre underveis i analysen. Det var nyttig å kunne observere og finne konkrete

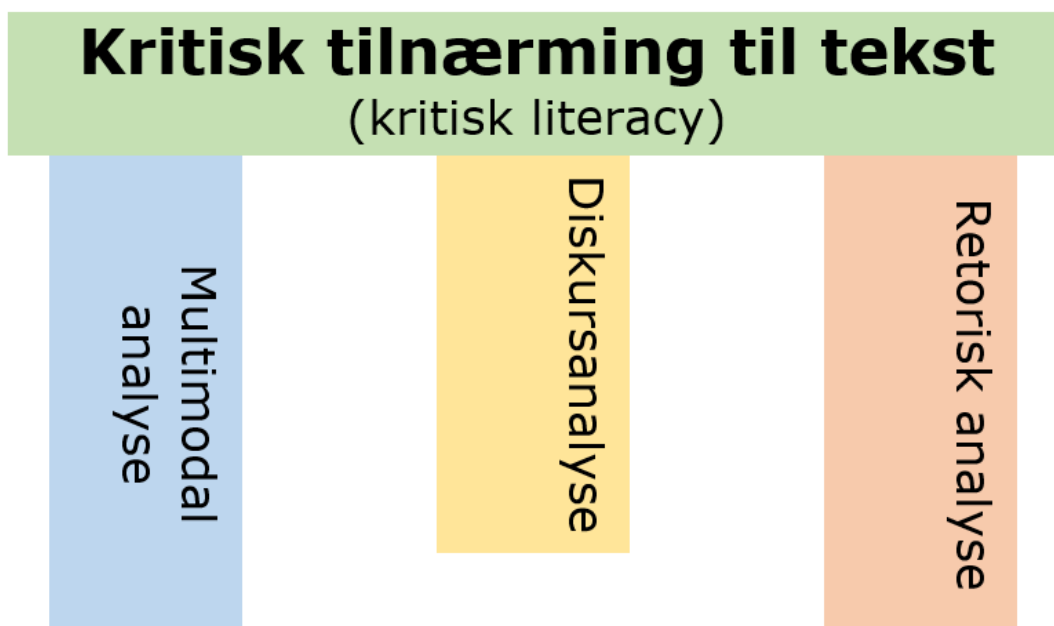
---

<sup>5</sup> Se vedlegg 8, Transkripsjon av fokusgruppeintervju, s. 2.

eksempler på hvilke begreper og perspektiver som ble brukt i undervisningen, men disse funnene fikk gjerne en forklaring i intervjuet og lærerne fikk også anledning til å reflektere over egen undervisning og sine muligheter for utvikling. For eksempel observerte jeg at lærerne bare brukte retoriske begreper i sin undervisning, et interessant funn i seg selv. Det ble likevel mer interessant når jeg også fant lærernes forklaringer av dette valget i intervjuet. De ville gjøre undervisningen enkel for elevene, manglet kompetanse selv og hadde for liten tid både til undervisning og egen kompetanseheving. I intervjuet fikk også lærerne reflektert over valget sitt, og ytret dermed ønsker om å endre på dette i fremtidig undervisningspraksis.

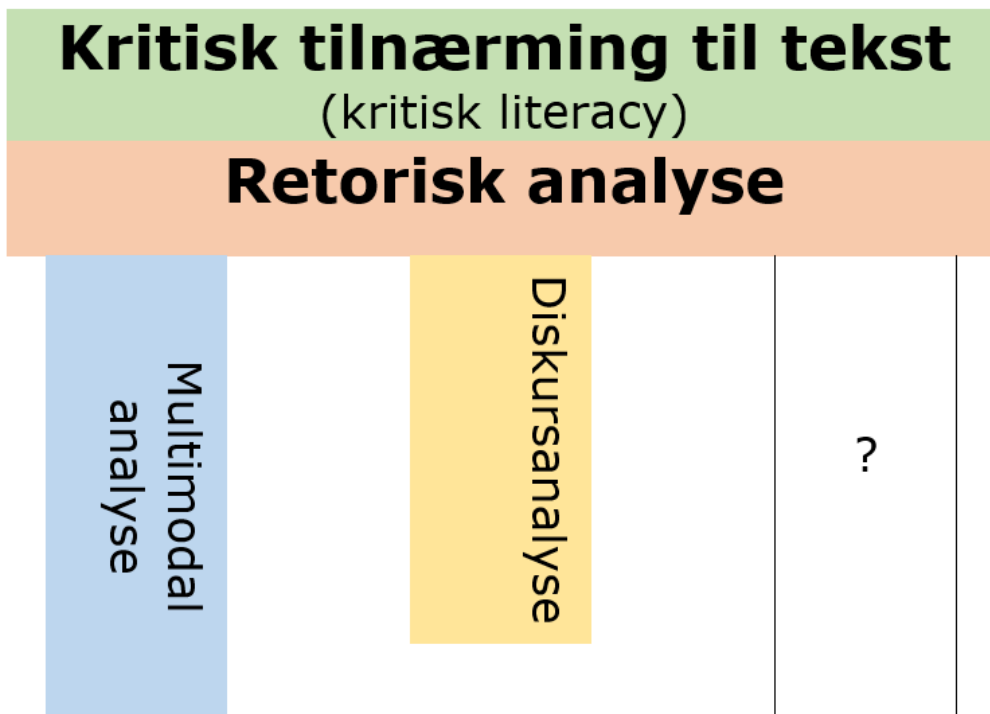
### 7.3 Bruk av krakk-modellen

I delkapittel 4.5 presenterte jeg en teoretisk modell for kritisk tilnærming til tekst i undervisning. Ut ifra tidligere forskning og teorien jeg hadde lest, utviklet jeg en krakk-modell som kan illustrere at de tre teoretiske perspektivene multimodalitet, diskursanalyse og retorikk tilsammen kan gi en god undervisningspraksis. Alle de tre perspektivene trengs som hvert sitt stolbein for at setet *kritisk tilnærming til tekst* skal være stødig (jr. Hellum 2013; Veum og Skovholt, 2022):



«Krack-modell for kritisk tilnærming til tekst» (Unsgård, 2024).

Med denne modellen ønsker jeg å synliggjøre at det trengs minst tre stolbein for at krakken skal stå støtt, og at disse stolbeinene bør ha noenlunde likt omfang. Retorikkens særstilling i læreplanen (Bakken, 2014, s. 13), bruken av retorikken i undervisningen som jeg observerte samt funn i tidligere forskning (Weyergang 2023), tyder imidlertid på at retorikken har en vesentlig større plass i opplæringen enn diskursanalyse og multimodalitet. Den havner på mange måter i en overordnet posisjon som en del av selve setet til krakken. Retorikken i seg selv blir et mål, ikke et verktøy for å oppnå bedre undervisning i kritisk tilnærming til tekst. Situasjonen i dagens skole beskrives derfor muligens bedre med en modell som ser slik ut:

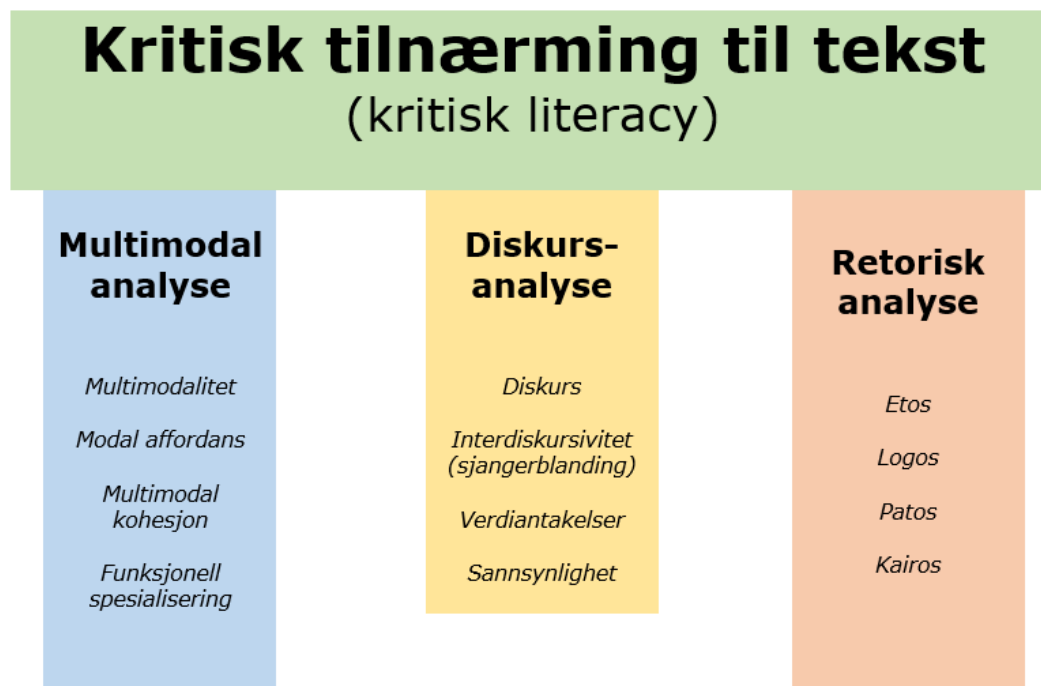


«Krack-modell med retorikk som overordnet målsetting» (Unsgård, 2024)

Denne modellen hviler ikke på tre stolbein og står dermed ustødig. Jeg tenker at denne modellen viser hvordan det kan være uheldig å løfte retorikken opp til et annet nivå enn diskursanalyse og multimodalitet. Denne masteroppgaven er på ingen måte et opprop mot retorikkens plass i læreplan, læreverk og undervisning. Det er tvert imot viktig at elevene lærer om bruk av retoriske virkemidler og kan utføre retorisk analyse av tekster. Jeg ønsker imidlertid å slå et slag for at diskursanalyse og multimodal analyse løftes opp på samme nivå. Og at det nivået ligger *under* hovedmålsettingen, som bør være kritisk literacy.



I det videre arbeidet med utvikling av vår undervisningspraksis av kritisk lesing, håper jeg derfor at vi på min skole kan bruke krakk-modellen som en påminnelse om å ta i bruk alle tre perspektivene i opplæringen. Jeg tenker også at modellen kan utvikles videre slik at de begrepene vi bestemmer oss for å bruke kan stå skrevet i hver av stolbeina. Modellen kan da bli seende slik ut:



«Krakk-modell med utvalgte begreper» (Unsgård, 2024).

I denne modellene har jeg lagt inn de begrepene jeg tidligere i dette drøftingskapittelet kom frem til at kunne blitt innført i undervisningen. Jeg tror at denne modellen kunne gjort arbeidet med å innføre begrepene mer overkommelig for lærerne i planleggingsfasen og også vært nyttig å bruke ovenfor elevene i selve undervisningen. Elever og lærere kunne brukt modellen som en sjekkliste for kritisk lesing av multimodale sakprosaetekster.

Jeg tror at arbeidet med å utvikle en bedre undervisningspraksis rundt kritisk lesing av multimodale sakprosaetekster ved min skole har tatt et betydelig steg i riktig retning underveis i denne studien. Studien har først og fremst bidratt til at vi har et vitenskapelig utgangspunkt for videre arbeid som også støttes fra de lærerne som deltar i utviklingsarbeid. Gjennom prosjektet har vi etablert en felles forståelse for hva kritisk lesing av slike tekster innebærer og vi har reflektert over hvilke endringer som kan gi bedre opplæring i kritisk lesing. Selv

om denne masteroppgaven har lagt til rette for videre utvikling, er den viktigste jobben, å implementere dette i undervisningen, foran oss. Det vil kreve at vi gjennomfører systematisk og bevisst utviklingsarbeid. Jeg håper derfor at vi vil fortsette å la oss inspirere av aksjonsforskning, at vi gjennomfører nye runder med planlegging, utprøving og refleksjon med stadig fokus på endring og utvikling. Da tror jeg at opplæringen i kritisk lesing og læreplanens kjerneelement *kritisk tilnærming til tekst* vil være godt ivaretatt ved vår skole i fremtiden.

## Litteraturliste

- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget
- Bakken, J. (2020). Kapittel 11 Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære?. I T. S. Frønes og F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. (s. 46-78). Universitetsforlaget.
- Blikstad-balas. M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget
- Blikstad-Balas, M. og Foldvik, M.C (2017). Kritisk literacy i norskfaget –hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett?. *Norsklæreren*, (4), 28-39.  
<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-62425>
- Björkvall, A. (2009). *Den visuella texen multimodal analys i praktiken*. Studentlitteratur.
- Brinkkjær, U og Høyen, M. (2020). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. Studentlitteratur.
- Fosse, B.O., Rødnes, K.A. og Breivik, M. L. (2015). Betydningen av å bruke fagbegreper. *Bedre skole*, (2), 72-77. [https://www.researchgate.net/profile/Lisbeth-Brevik/publication/282119055\\_Betydningen\\_av\\_a\\_bruke\\_fagbegreper\\_for\\_elever\\_laererstuderter\\_og\\_laerere/links/5603197008ae596d2591ca55/Betydningen-av-a-bruke-fagbegreper-for-elever-laererstuderter-og-laerere.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Lisbeth-Brevik/publication/282119055_Betydningen_av_a_bruke_fagbegreper_for_elever_laererstuderter_og_laerere/links/5603197008ae596d2591ca55/Betydningen-av-a-bruke-fagbegreper-for-elever-laererstuderter-og-laerere.pdf)
- Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetoder for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2021, 16.desember, oppdatert 2023). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Hellum, B. (2013). *Analyse av multimodale tekster. En holistisk modell*. Scandinavian Academic Press.
- Hiim, H (2020). Likheter og forskjeller mellom tilnærminger til aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø og L.H. Jensen (red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2*. (s. 25-53). Cappelen Damm Akademisk.
- Hitching, T. R. og Veum, A. (2011). Introduksjon. I A. Veum (red.), *Diskursanalyse i praksis metode og analyse* (4. utg., s. 11-39). Cappelen Damm Akademisk
- Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. Routledge.
- Janks, H. (2013). Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, (4), 225-242.  
<https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22071>
- Janks, H. (2019). Critical Literacy and the Importance of Reading With and Against a Text. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(5), 561-564. <https://www.jstor.org/stable/48554909>
- Jewitt, C. (2014). An introduction to multimodality. I C. Jewitt (red.) *Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (2. utg., s. 15-30). Routledge.
- Kleven, T. A. og Hjordemaal, F. R. (2023). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Kovac, V.B. (2023). *Hvordan vet du det? Vitenskapelig tenking og forskningsmetoder*. Fagbokforlaget.
- Kress, G. og van Leeuwen, T. (2021). *Reading Images the Grammar of Visual Design*. Routledge
- Kress, G. (2014). What is mode?. I C. Jewitt (red.) *Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (2. utg., s. 60-75). Routledge.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsforlaget (2002). *Engelsk blå ordbok*. Kunnskapsforlaget
- Løvland, A (2007). *På mange måtar. Samansatte tekstar i skolen* (2. utg.). Fagbokforlaget

- Løvland, A. (2010). Multimodalitet og multimodale tekster. *Tidsskriftet viden om læsning*, (7), 1-5. <https://www.videnomlaesning.dk/media/1607/anne-lovland.pdf>
- Molin, L. og Godhe, A-L. (2020). Students` critical analyses of prominent perspectives in a digital multimodal text. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 15(3), 153-164. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2020-03-02>
- Undrum, V. M. (2022). Kritisk tilnærming til tekster i sosiale medier: En studie av influenseres tekster og unges utfordringer i møte med dem. *Acta Didactica Norden*, 16(2), Art. 9. <https://doi.org/10.5617/adno.8990>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. november). *Hva er kjerneelementer?*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Rasmussen, F. (2022). *Norsklærerens undervisningspraksis i retorikk* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. Duo vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-98892>
- Språkrådet og Universitetet i Bergen (u.å.). ordbøkene.no. <https://ordbokene.no/nob>
- Tiller, T. (2004). Forpliktende forskningsfantasi. I T. Tiller (red.) *Aksjonsforskning i skole og utdanning* (s. 13-29). Høgskoleforlaget.
- Van Leeuwen, T. (2017). Multimodal literacy. *Viden om literacy*, (21), 4-11. Nationalt Videncenter for Læsning. [https://videnomlaesning.dk/media/2127/21\\_theo-van-leeuwen.pdf](https://videnomlaesning.dk/media/2127/21_theo-van-leeuwen.pdf)
- Veum, A og Skovholt, K. (2020). *Kritisk litteracy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Veum, A og Skovholt, K. (2022). *Tekstanalyse Ei innføring* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Veum, A., Kvåle, G., Løvland, A. & Skovholt, K. (2022). Kritisk tekstkompetanse i norskfaget: Korleis elevar på 8. trinn les og vurderer multimodale kommersielle tekstar. *Acta Didactica Norden*, 16 (2), Art. 10. <https://doi.org/10.5617/adno.8992>
- Weyergang, C. og Magnusson, C. G. (2020). Kapittel 3 Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn, og hvordan måles lesing i PISA 2018?. I T. S. Frønes og F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. (s. 46-78). Universitetsforlaget.
- Weyergang, C. og Frønes, T.S. (2020). Kapittel 7 Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. I T. S. Frønes og F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. (s. 46-78). Universitetsforlaget.
- Weyergang, C., Frønes, T.S. og Siljan, H.H. (2023). Hvordan vurdere elevers kritiske lesing? Forslag til et praktisk-didaktisk rammeverk. *Nordic Journal of Literacy Research*, 9 (1), 113-140. <https://doi.org/10.23865/njlr.v9.5111>
- Weyergang, C. (2023). Ungdomsskolelæreres forståelse av kritisk lesing av sakprosatetekster i norsk og samfunnsfag. *Norsklæreren*, (4), 56-77. [https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/6572e3bdf9b10809223fab20/1702028225014/VA\\_Weyergang%234.2023.pdf](https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/6572e3bdf9b10809223fab20/1702028225014/VA_Weyergang%234.2023.pdf)

## Vedlegg 1:

# Kritisk lesing av multimodale tekster

Tekstanalytisk tilnærming

## Innhold

- ▶ Bakgrunn for denne forskningen
- ▶ Kritisk lesing og læreplan
- ▶ Tekstbegrepet
- ▶ Tre aktuelle perspektiver:
  - ▶ Multimodalitetsteori
  - ▶ Diskursanalyse
  - ▶ Retorikk
- ▶ Eksempel på analyse
- ▶ Øve på analyse

## Kritisk tenking i norskfaget

**Læreplan:** Formålsparagrafen → overordnet del, kapittel 1.3

- ▶ Norsk:
  - ▶ Fagets relevans og sentrale verdier → «[...] styrke elevenes evne til kritisk tenking»
  - ▶ Kjerneelement → Kritisk tilnærming til tekst
  - ▶ Generelle ferdigheter → Å kunne lese
  - ▶ Kompetansemål etter 10. trinn ??? → vagt

<https://www.udir.no/ik20/overordnet-del/?kode=nor01-06&lang=nb>

- ▶ Hva tenker dere at kritisk tenking er i faget norsk?
- ▶ Hvordan kan norsk bidra til å utvikle elevenes evne til kritisk tenking

## Hva er en tekst?



## Hva er en tekst?

**Tradisjonelt/utbredt syn:**

- ▶ ord som er skrevet ned på papir: novelle, roman, poesi, artikler, reportasjer osv.

**Sammensatt tekst i læreplanen:**

- ▶ Tekster som i tillegg til ord, også inneholder bilde, lyd osv.

**Sosialsemiotikk** (Semiotikk → læren om tegn)

- ▶ Teorier om hvordan mennesker skaper mening gjennom språk

▶ **Sosialsemiotisk syn på tekst:**

- ▶ Resultatet av en sosial handling
- ▶ Skapes ved å bruke alle tilgjengelige ressurser for å kommunisere

## Sammensatte tekster vs. Multimodale tekster

Hvilket begrep foretrekker dere?

- ▶ Hva bruker læreplanen?
- ▶ Hva bruker læreverket Fabel?

Multi → flere, Mode → måter

En fordel med begrepet *multimodale* tekster er at mange fagbegrep utledes fra *mode* og/eller *multi*:

modaliteter    modal affordans    multimodalitet  
multimodal design    multimodal kohesjon

## Multimodalitetsteori

**Semiotiske ressurser**

- ▶ Meningsbærende «tegn» som brukes i kommunikasjon.
  - ▶ ord - tonefall - farge - font - bilde - symboler

**Modalitet**

- ▶ Klasser eller grupper av semiotiske ressurser
  - ▶ Skrift - tale - bilde - musikk - layout - kroppsspråk

NB! Skal være meningsbærende i den aktuelle teksten for å kunne betraktes som en modalitet

**Modal affordans** (to afford → ha råd til)

- ▶ Muligheter og avgrensninger til ulike modaliteter.

## Multimodalt samspill

**Funksjonell tynåde**

- ▶ Den modaliteten som uttrykker mest (best?) informasjon.

**Funksjonell spesialisering**

- ▶ Ulike modaliteter gir den informasjonen de er best egnet til.

**Multimodal kohesjon**

- ▶ Samspillet mellom modalitetene
  - ▶ Rytme
  - ▶ Komposisjon
  - ▶ Informasjonskopleing (utvide, utdype, kontrastere)

## Diskursanalyse

### Diskurs

- ▶ En bestemt måte å omtale og forstå «verden» på  
*norskfaglig - pop - trening - mote - sport - håndverk - landbruk - jakt - naturvern - økonomi - politikk*

### Sentralt i diskursanalyse:

- ▶ Det er ikke mulig å bruke språket nøytralt
- ▶ Dermed er ikke tekster en avspeiling av virkeligheten
- ▶ Tekster er et resultat av tekstskaperens valg (Veum og Skovholt 2022)

I kritisk lesning kan vi forsøke å avdekke hvilke diskurser som har styrt disse valgene

Kilde: Veum og Skovholt 2022

## Diskursanalyse (fremgangsmåte)

### Analyse

1. Hvem/hva blir fremstilt?  
(personer, dyr og ting)
2. Hvordan blir disse fremstilt?  
(ord, bilder, osv.)
3. Hvilken funksjon får denne fremstillingen?  
(leserens inntrykk)

### Talking

4. Hvilke assosiasjoner vekker denne fremstillingen?
5. Hvilke verdier, holdninger og ideer blir kommunisert?  
( gjerne som en skjult agenda, kanskje også ubevisst av tekstskaperen)

Kilde: Veum og Skovholt 2022

## 10 vanlige funn i diskursanalyse

### Interdiskursivitet

Bruker andre diskurser enn det som ville vært vanlig.

### Intertekstualitet

Refererer til andre tekster.

### Markedstilpasning av språk

Kundetilpasset, sier det leseren vil høre.

### Verdiantakelser

Verdier teksten tar for gitt. Ekspisitt uttalt eller også implisitt i teksten.

### Hegemoni

Verdier eller bestemte måter å se verden på som gjennomsvyer samfunnet, og dermed blir tatt for gitt.

### Legitimering

Konjunksjoner: «Jeg tok sykkelen for den var ulast»

### Setningstyper

Bruker andre setningstyper enn meningen tilsier. Spørsmål som ikke er det. Informative setninger som ikke er fakta osv.

### Passiv

«Han ble mobbet på skolen»

### Vokabular

Ordbruk: omstilling vs. nedskjæring

### Sannsynlighet

Overdriver (eller undervurderer) sannsynligheter.

Kilde: Hellum 2013

## Retorikk

### Etos (Troverdigheten til avsenderen)

Kildekritikk, men også hvordan avsenderen fremstiller seg selv i selve teksten.

### Patos (hvordan teksten spiller på følelser)

Husk at bilder også er en del av teksten

### Logos (argumentasjon og resonnement)

Trenger ikke være en absolutt sannhet selv om det argumenteres og resonneres godt.

## Eksempel på analyse

### Les et eksempel på tekstanalyse

- ▶ Vi leser en analyse av teksten «Stik kickstarter hun brunfargen før sommeren» fra nettutgaven til VG.

### Samtale om analysen:

- ▶ Finner dere eksempler på bruk av perspektiver fra:
  - ▶ Retorikk
  - ▶ Diskursanalyse
  - ▶ Multimodalitetsteori

### Analysér selv

- ▶ Prøv dere på en spontan muntlig analyse av denne teksten:

<https://betakarotenpold.no/jeg-har-aldri-vaert-sa-brun-som-forste-sang-jeg-testet-betakaroten-pold/>

## **Vedlegg 2:**

### **Aktuelle tekster til undervisning i kritisk lesing av multimodale kommersielle tekster:**

1. Tekst om produktet Betakaroten Gold, som skal gi brunfarge uten soling eller solarium. Flere bilder og forholdsvis lang verbal tekst:

<https://betakarotengold.no/betakaroten-gold-friidrettsstjerne-madeleine-nilsson-jeg-har-brent-meg-mange-ganger-forst-na-har-jeg-innsett-hvor-farlig-det-er/>

2. Tekst om hvordan melkeprodukter kan gi ungdom nok kalsium (3 om dagen).

<https://www.melk.no/Kosthold-og-helse/Kosthold-for-barn-og-unge/Saa-mye-melk-trenger-ungdom>

3. Blogginlegg fra Martine Lunde hvor hun forteller om produktet Goodiebox.

<https://martinelunde.blogg.no/luksus-i-hverdagen.html>

4. Artikkel om dyrevelferd fra Gilde.

<https://www.gilde.no/artikkel/dyrevelferd-storfe>

5. Blogginlegg fra Eivind Rundholt (retrospilling) om et Super Mario spill.

<https://retrospilling.no/2023/10/forsteintrykk-super-mario-bros-wonder-nintendo-switch-2023/>

### Vedlegg 3:

## Bruk av fagbegrep og perspektiver

Begrep	Frekvens	Kommentar
Multimodale tekster		Forklares som tekst og/med bilder. (2)
Etos		Ord som står for troverdighet, viser kosmetisk sykepleier som et eksempel fra teksten. (1) Lærer forklarer etos med samme eksempel som sist (3)
Logos		Logos er argument. Viser eksempler fra teksten betakaroten gold. Viser også eksempel fra teksten om melk. (1) Forklarer logos med at det kan være fakta som <i>inneholder vitaminer</i> o.l. gjentar eksemplet fra sist økt med kosmetisk sykepleier (3)
Patos		Patos er følelser. Viser eksempler fra teksten om melk. (1) Lærer forklarer patos med eksempel på bruk av bilder med brunfarge i teksten om betakaroten gold. (3)
Kildekritikk		Ber elevene skrive det første de tenker på (1)
Retorikk		Lærer bruker dette som en ramme/overordnet begrep for etos logos og patos (3)
Analyse		Lærer gjør elevene oppmerksom på at når de leter etter funn i teksten arbeider de med analyse. (3)

Perspektiv			Hvordan/forklaring/kommentar
Mu	Re	Di	
		X	Trekantmodell med: Formål – forfatter – fakta og oppgaver knyttet til dette.
X			Snakker om at bilde og uttalelser fra kosmetisk sykepleier styrker troverdigheten.
	X		Snakker om at bilde og uttalelser fra kosmetisk sykepleier styrker troverdigheten.
	X		Snakker om troverdighet knyttet til kosmetisk sykepleier i teksten og bruker begrepet etos.
	X		Snakker om mangel på logikk i forhold argumentet om at produktet ikke er testet på dyr
	X		Argumentasjon med logisk tilnærming om tine melk.
X			Hvit fargebruk i bildet i teksten om melk
	X		Elevene blir bedt om å skrive ned et argument fra teksten om melk
X			Snakker om bruk av farger i bildene til de ulike tekstene.
		X	Hva er intensjonen til avsenderen, hva ønsker avsenderen å oppnå?
	X		Etos logos og patos blir repetert med eksempler og satt inn under begrepet retorikken.
X			Lærer snakker om at reklamer bruker det som er pent og vakkert
		X	Lærer snakker om at reklamer bruker det som er pent og vakkert
		X	Lærer snakker om at tekster kan oppfordre oss til en handling. F. eks løp og kjøp eller stem på oss
X			Lærer snakker om bruk av bilder for å påvirke oss i reklamer og bruker solbrun og lettkledd dame fra betakaroten gold som eksempel.



## **Vedlegg 4:**

### **Observasjonsnotater og refleksjon:**

Lærer 1: 35 år

Lærer 2: 40 år (kun 3-4 år som lærer)

Lærer 3: 60 år

### **Notater fra 1.økt:**

Organisering: En lærer (2) leder timen, en lærer (3) har spes.ped. ansvar, mens en lærer (1) er «hjelpelærer».

Lærer (2) begynner timen med å skrive tre påstander om seg selv, en er ikke sann.

Strikkhopp, ski ned fjell og bodd i Australia.

Elevene skal gjette hvilken

Ikke alt vi leser er sant!

Teksttrekant: formål – fakta – forfatter. Presentert som en varseltrekant (bilskilt)

Elevene leser en multimodal tekst (betakaroten gold: Madeleine Nilsson) sammen to og to. Svarer skriftlig på noen spørsmål til teksten. De skriver svar i OneNote som er en slags digital kladdebok. Spørsmålene har lærerne laget selv. De tar utgangspunkt i hjørnene i trekanten.

Elevene arbeider, mens lærerne går rundt.

Lærer (3): Tror du hun fikk brunfargen sin uten å sole seg?

Lærer (3) sitter sammen med en elev med behov for spes.ped. Læreren stiller mange kritiske spørsmål til teksten. De blir sammen enige om at de ikke tror på en del av innholdet i teksten. De ser bl.a på prisen 299, 90 og diskuterer hvorfor den ikke koster 300. Støtter eleven i at hen ikke lar seg lure av reklamer, og oppfordrer til å fortsette med det.

Lærer (1): Hvem har skrevet teksten? Elev: Det burde stå nederst.

Elev: Den er ikke testet på dyr, men det hjelper jo ikke. Vi ser ikke brunfarge på dyra.

Generelt: Der er mye «god» lyd i klasserommet. Elevene snakker mye sammen mens de finner svar på spørsmål.

Lærer (1): Hvordan virker det at det er med en kosmetisk sykepleier da? Elev: Får det til å se bra ut.

Generelt: Etter hvert blir det litt uro i klassen. En elev kaster papir på en annen. En av lærerne (M) griper inn og tar en prat med vedkommende. Etter dette er det god stemning igjen.

Etter ca. 25 minutter, gir en lærer (3) beskjed om at de jobber sammen i fem minutter til før de skal samles.

Teksten blir vist på tavle mens de samtaler i felles klasse om teksten og spørsmålene de skrev svar på.

Lærer (2) til klassen: Hva tenker dere om teksten?

Generelt: lite muntlig aktive elever.

Elev: Kan få lungekreft (har sjekket på en annen nettside: sier apoteket)

Snakk sammen to og to, hva fant dere ut (andre makkerpar enn de som jobbet sammen)

Lærer (2): Jeg hørte: for bra til å være sant. Bedre enn det egentlig er?

Lærer (2): Hva tenker dere om bildene da?

Generelt: Fortsatt vanskelig å få elevene til å delta muntlig i felles klasse.

Lærer (2): Snakk sammen to og to

Lærer (2): Jeg hørte, de er brun, men vi vet ikke hvorfor og ikke så fin brunfarge, litt oransje.

Lærer (2): Hun ser veldig sprek ut på bildene.

Lærer (2): Flere jeg snakket med oppdaget at dette [viser delen med kosmetisk sykepleier] øker troverdigheten.

Lærer (2): Flere av dere tenker kanskje at Madeleine er forfatteren, mens mange ikke fant forfatteren. Men det er vel også et funn?

Videre opplegg: Elevene skal velge seg en ny tekst som de jobber videre med. De skal lese teksten og svare på spørsmål individuelt.

Elevene kan velge mellom en spill anmeldelse fra retrospillkongen, et blogginnlegg om goodiebox og en tekst om dyrevelferd. Ser ut som elevene velger ut fra interesse. Det kan kanskje gjøre det vanskeligere å les kritisk når de i utgangspunktet er enige med teksten?

Avslutter timen med en lek:

Alle skal skrive en påstand om seg selv på et ark (f.eks. jeg slike taco). Så skal de mose arket til en ball og kaste på hverandre.

Tre elever forlot timen for å gå på elevrådsmøte etter ca. 30 minutter.

### **Refleksjoner etter 1. økt:**

Det virker som om vi foreløpig er på sporet av å lese tekster kritisk i forhold til kilder og intensjonen med teksten. Hvem har skrevet den? Hvor er den publisert? Hvorfor har den/de skrevet den? Hva ønsker teksten å oppnå? Dette er gode inngangsspørsmål til kritisk lesing og kan skape en kritisk bevissthet hos elevene. Jeg savner likevel den tekstnære koblingen. Hva er det konkret i teksten som gjør at vi kan si noe om intensjonen? Hvilken funksjon har bildene? Hvilke valg har forfatteren gjort? Hvordan er språket i tekste? Hvilke ord/diskurser blir brukt? Osv. Jeg er spent på om noe av dette kommer etter hvert. Tror kanskje ikke det kommer. Neste steg i undervisningsopplegget er at elevene skal lage egne Tiktok videoer. Mulig de kan bli mer bevisst på innhold og forfatterens valg gjennom å selv bli forfattere?

### **Notater fra 2.økt:**

Lærer (3) er ikke tilstede denne økta.

På grunn av annet opplegg på biblioteket blir økta redusert til 50 minutter istedenfor 90 minutter. Flere elever (8!) er fraværende pga. sykdom og div. annet denne dagen.

Lærer (1) leder timen. Hun har en PowerPoint-presentasjon til støtte. Begynner med å snakke om teksten om betakaroten fra sist time. Fokus på hvem som har skrevet den. Konkluderer med at det ikke var enkelt å finne ut av hvem. Bli enige om at det ikke er Madeleine som har skrevet den, men at det er et selskap (Good for me) som står bak.

Lærer (1): Det var noen som sa at det var med en doktor i teksten og at det dermed måtte være sant. Det var noen av dere som søkte opp navnet? Hva fant du ut?

Andre eksempler: fotballekspert? Tannlege?

Lærer (1): Testing på dyr var det noen som snakket om i går? Men hvordan kunne vi sette brunfarge på dyr? Logos, argumentet gir kanskje ikke mening.

Lærer (1) repeterer de tre begrepene etos, patos og logos med klassen. Hun knytter dem ikke til retorikk, men lar dem stå uten noe rammeverk.

Elevene får delt ut en tekst (melk) som de skal lese sammen to og to (tre). Etterpå skal de diskutere om teksten er troverdig, finne argumentasjonen og si om den spiller på følelser.

Lærer (1) åpner et mentimeter fra Menti.com. Elevene skanner QR-kode og går inn på hver sin iPad.

Elever svarer på: tror du på det som står om melk? Ja (14) nei (2)

Lærer (1): Husker dere om det er etos, logos eller patos? Flere av elevene vet dette og mimer på leppene før en sier etos høyt.

Neste spørsmål: Hvorfor har de skrevet denne teksten?

Kjøpe melk – drikke mer melk (3) – opplyse om hvorfor det er viktig å drikke melk (12) – får personer som ikke tåler melk til å drikke melk.

Snakker om argument og logos, viser eksempel fra teksten: Kalsium er viktig osv.

Spørsmål i menti.com: Hvem Tror dere har skrevet denne teksten

Hvem er teksten skrevet for? Gamle, unge, voksne, barn?

Snakker om bilde i teksten? Hva tenker dere når dere ser bilde? Hvorfor har de valgt akkurat ham? Hva ser dere på bilde? Ser ut som han sitter på et rom? Hvite tenner, smiler. Mye hvite farger

Neste oppgave i menti.com: skriv ned et argument fra teksten. Elevsvarene kommer opp på tavlen. Virker som om elevene argumenterer selv, uten å finne argument i teksten. (eller delvis basert på teksten)

Menti.com: Er kildene i teksten god? Ja (15) nei (1)

Lærer (1) sier at hun prøvde å lese kildene (lenker), men fant ikke mye støtte for argumentene. En av kildene virket ikke.

Poenget er at vi kan bli lurt fordi teksten ser bra ut, men at kildene ikke trenger å stemme.

Lærer (1) ber elevene skrive hva de tenker på når de hører ordet kildekritikk, eller kritisk lesing av tekst.

Legger det frem for elevene som at dette er akkurat det sammen?

Lærer (1) ber elevene sammenligne de to tekstene (betakaroten gold og mek.no). Elev: den ene er mer personlig og handler om hennes opplevelser (betakaroten). Lærer (1): Hvilken av teksten stoler dere mest på?

Google oppgave til elevene: Førstemann til å finne ut hvem/hva melk.no er? Lærer (1): opplysningskontoret for meieriprodukter, hvem er de? Hva gjør de? Elev: Forsker på meieriprodukt

Lærer (1): Hvem eier opplysningskontoret for meieriprodukter. Elev: finner svar som tyder på at melkebønder står bak.

Lærer (1): Melkebønder finansierer teksten, da er det jo reklame! Da er jo melk.no teksten akkurat det samme som betakaroten gold!

Generelt: Elevene begynner å bli urolig. Lærer (2) forsøker å få dem til å følge med på undervisningen.

Lærer (1): Sjekk alltid formål, hvorfor er teksten laget?

Avslutter med å si at det er mye vi kan se på i en slik tekst: Bilder, språket, kilder

Klassen er urolig, lærer (1) avslutter timen med en mimelek/aktivitet de siste 5 minuttene.

### **Refleksjoner etter 2. økt:**

Mer fokus på innholdet i tekstene denne økta. Elevene fikk kjennskap til begrepene etos, logos og patos og fikk se eksempler på dette fra teksten. Tror det kunne vært lurt å innført rammeverket retorikk. Læreren brukte en god PowerPoint presentasjon og hadde elevaktiv undervisning i mentimeter. Elevene er fortsatt litt lite deltakende muntlig, dette er nok mer et uttrykk for klasse miljøet i alle fag/emner enn en reaksjon på innholdet i denne undervisningen. Jeg er glad for at lærerne i denne økta innførte noen flere fagbegreper og at det ble et sterkere fokus på innhold i teksten. Likevel er kildekritikk sentralt i lærernes omtale av kritisk lesing. Jeg får inntrykk av at lærerne også ser på kritisk lesing og kildekritikk som samme begrep. Selv tenker jeg at kritisk lesning kan være kildekritikk, men at det også er så mye mer.

### **Notater fra 3. økt:**

Lærer (3) leder timen, Lærer (1) er hjelpelærer. Lærer (2) er ikke til stede. Elevene er blitt friske igjen og det er tilnærmet full elevgruppe.

Begynner med å spørre elevene om hva det er vi har holdt på med denne uka. Fortsatt lite respons fra elevene.

Lærer (3) snakker om at tekster alltid blir skrevet for en grunn. Hvilken grunn er det til at reklamer blir laget?

Hva ønsker avsenderen av teksten? Reklame er ikke bare å selge varer, noen ganger er det andre ting man vil selge inn. F. eks når dere jobbet med valgkamp tidligere i høst og laget valgprogram for å sanke stemmer.

Lærer (3): tenk litt selv først, hvorfor lærer vi om dette? –pause- Snu dere og snakk med sidemann om dette.

Lærer (3) og (1) går rundt og lytter (evt. deltar) i diskusjonene. Lærer (1) har hørt noe og ber en elev si noe høyt til klassen etterpå. Elevsvar: Nettsider – du kan bli lurt, legger inn kredittkort og blir tapper for penger hver måned. Fake news.

Lærer (3): Er det mye av slike tekster i hverdagen vår? En gang i måneden? Nei, vi møter dette hver gang vi skur på pc, iPad og mobil.

Lærer (3) minner klassen på sist time der de så på to ulike tekster som de brukte sist time, der den ene var vanskeligere å avsløre som en tekst som ville selge noe.

Lærer (3): Det kan jo hende at noen av dere også skal jobbe med å selge noe i fremtiden.

Elevene har i 1. økta valgt seg en tekst hver (blogg, spillanmeldelse eller dyrevelferd). De skal nå fortsette å jobbe med denne. Lærer (3): husker dere hva dere valgte?

Lærerne tar en runde i klassen med hvem som valgte hvilken tekst.

Lærer (3): forklarer hva de skal gjøre med teksten sin. De skal finne retoriske virkemidler i tekstene. Lærer (3) rammer inn Etos logos og patos i retorikken. Dette skal elevene fylle inn i et skjema. Lærer (3) minner elevene på at det kan være bilder som knyttes mot dette. F. eks brunfargen til personene i teksten om betakaroten gold. Hun bruker bilder av brune kropper som videre eksempel på virkemiddel som kan fylles inn i skjemaet. Videre bruker hun kosmetisk sykepleier og kompetanse som eksempel på etos.

Lærer (3): Det er mye i reklame som handler om at det ser pent eller vakkert ut. Noen spiller på humor. Logos er mer fakta om produktet. F. eks det inneholder så så mye vitaminer osv.

Lærer (1): minner elevene på eksemplet om det meningsløse ikke testing på dyr og brunfarge

Lærer (3): her skal vi arbeide med å stille oss kritisk til innholdet i teksten. Tenk på hva dere tror avsenderen ønsker med teksten.

Generelt: Det ser ut som mange elever velger tekster ut fra interesse. Det kan kanskje være mer utfordrende å være kritisk til tekster de i utgangspunktet er enige med? De som valgte teksten om dyrevelferd er fra gård og ønsker selv at norsk landbruk fremstilles som god på dyrevelferd. De som valgte Super Mario spillanmeldelse synes slike spill er morsomme. Og de som valgte bloggen, er faste lesere av lignende blogger og opptatt av produkter som finnes i goodie-box`en.

Elevene skal jobbe 15 minutter med dette, før de skal gå sammen med en som har valgt samme tekst og dele med hverandre.

Etterpå skal de inn i en annen gruppe der de skal presentere teksten sin for den nye gruppa. Da skal alle gi hverandre respons på en ting som var bra med presentasjonen.

Generelt: Elevene sitter og snakker en del sammen når de egentlig skal jobbe individuelt.

Lærerne ser at elevene trenger mer enn 15 minutter og forlenger den individuelle jobbingen med tekstene til ca. 25 minutter.

Mens elevene arbeider med tekstene går lærerne rundt og veileder de som trenger det. De hjelper elever som rekker opp hånda og driver i tillegg mer oppsøkende virksomhet til de elevene som ser ut til å behøve det.

Lærerne er opptatt av å få elevene til å se på bildene.

Lærer (3) avbryter arbeidet og deler dem inn i grupper på to og to (tre). Elevene få beskjed om å finne seg plasser rundt omkring og dele funn med hverandre.

Etter ca. 5 minutter blir elevene delt inn i nye grupper på tvers av hvilken tekst de har valgt. Nå skal de dele sin tekst og funn til elever som ikke har lest samme tekst.

Mens elevene arbeider går lærerne rundt med gul-lapper og ber dem skrive ned en ting de synes var bra med det de andre elevene på gruppa fortalte om.

Timen avsluttes med en felles klasseromsamtale.

Lærer (3) sier at det de nå har gjort er en analyse. Gir samtidig elevene beskjed om at dette kommer til å bli en av oppgavene på juleentamen i norsk for 9. klasse.

Overskrift for klassesamtalen er *Hva har vi lært?* Snakk sammen 1 minutt med sidemann.

Lærer (1) snakker med to elever: elev 1: Handler det ikke egentlig om å være negativ til teksten? (retter seg selv) Tja..nei man kan også være positiv...

Lærer (3): Nye spørsmål felles:Hva betyr/er kritisk lesing? Hvorfor er det viktig? Snakk sammen med sidemann. Alle må være forberedt på å svare felles etterpå.

Generelt: Timen begynner nå å gå på overtid

Felles samtale om spørsmålene. Ingen elever ønsker å si noe høyt i klassen.

Lærer (3) omformulerer spørsmålet. Hva bør jeg gjøre når jeg leser kritisk?

Elev: Du må lete i teksten

Lærer (3): Ja nettopp. Jeg er på hugget. Stiller spørsmål til teksten.

Lærer (1). Hvem har skrevet dette, hvorfor har de skrevet det?

### **Refleksjoner etter 3. økt:**

Det blir presentert flere begrep og perspektiver denne timen. Begrepsinnlæringen har et tydelig hovedfokus på retorikk og da særlig etos, logos og patos. Jeg finner likevel mange eksempler på at lærerne bruker perspektiver fra diskursanalyse og multimodalitet. Her blir det imidlertid ikke bruk noen fagbegrep. Kanskje hadde det vært enklere for elevene å henge det på noen konkrete begreper? Opplegget i timen legger helt klart opp til at elevene skal lese tekstene kritisk og finne konkrete eksempler på innhold fra tekstene som de plasserer under fagbegrep. Jeg synes det var fint at de fikk støtte i arbeidet gjennom et skjema. Samtidig kan kanskje skjemaet låse prosessen litt. En tilnærming der de skal finne noe som de legger merke til i teksten, uten å måtte plassere det i en kategori kunne åpnet for mer varierende funn, men det kunne også blitt vanskeligere for elevene.

## **Vedlegg 5:**

### **Intervjuguide:**

#### **Kritisk lesing av multimodale kommersielle tekster**

Formålet med intervjuet er at dere reflekterer sammen rundt undervisningsopplegget. Jeg skal i utgangspunktet snakke minst mulig, men kommer likevel til å styre samtalen inn på tema jeg tenker er mest aktuelle for min forskning. Samtidig tar jeg høyde for at det kan dukke opp ting i samtalen som jeg ikke har forutsett at er viktig for forskningen.

Jeg har utviklet en intervjuguide. Denne kan være til hjelp for dere, og den er et verktøy jeg kan bruke underveis hvis samtalen stopper opp. Den skal likevel ikke være styrende for samtalen. Hvis dere kommer inn på andre ting er det fint, og om elementer i intervjuguiden naturlig kommer opp på andre tidspunkt og i annen rekkefølge går det helt fint. Det er heller ikke sikkert vi kommer inn på alt i intervjuguiden.

### **Intervjuguide:**

- **Bruk av fagbegrep (perspektiver) i undervisningen**
  - Valg av fagbegrep (perspektiver) som blir brukt
  - Lærers forklaring av fagbegrep (perspektiver)
  - Elevers forståelse av fagbegrep
  - Elevers bruk av fagbegrep (perspektiver)
- **Tekstanalyse i undervisningen:**
  - Lærers opplæring i tekstanalyse
  - Elevers trening på tekstanalyse
  - Valg av tekster
  - Bruk av modellering
- **Kritisk lesing**
  - Lærernes fokus på kritisk lesing i undervisningen
  - Elevers oppfatning av kritisk lesing, og evt. endring av den?
- **Skriftlige instruksjoner**
  - Læringsmål på ukeplanen
    - Hvorfor valgte dere disse?
    - Hvordan fungerte det? Styrte det fokuset læringsprosessen?
  - Oppgaver rundt teksttrekant: Formål – forfatter – fakta
    - Bruk av fagbegrep
    - Hvilke perspektiver (diskursanalyse – retorikk – multimodalitet) kommer frem?
  - PowerPoint
    - Bruk av fagbegrep
    - Hvilke perspektiver (diskursanalyse – retorikk – multimodalitet) kommer frem?
  - Støtteark til analyse
    - Bruk av fagbegrep
    - Hvilke perspektiver (diskursanalyse – retorikk – multimodalitet) kommer frem?
- **Lærernes kompetanseheving**
  - Hva har dere fått av nye erfaringer?
  - Hvilken kompetanse har dere tilegnet dere?
  - Savner dere noe kompetanse?
  - Er dette noe dere vil ta med videre som en del av undervisningspraksisen i norskfaget.
  - Er det noe dere ville gjort annerledes? Hva – hvordan – hvorfor?

## Vedlegg 6

M: Moderator (intervjuer)

L1: Lærer 35 år

L2: Lærer 40 år (kun 3-4 år som lærer)

L3: Lærer 60 år

- M: Så da er det egentlig bare opp til dere å begynne å snakke om opplegget og de kan jo godt begynne sånn som L1 sa. Hva var det egentlig vi gjorde? For da er man jo i gang.
- L3: Jeg synes det var veldig artig å gjøre noe som var litt sånn, eh... litt grundigere på dette her med kommersielle tekster, tenker jeg. For det med, når vi har analysert reklamer og sånn, gjør det med elever, så er det liksom sånn, da er det på her med å være kritisk til kilden liksom, jeg synes vi gikk litt bredere ut nå. Fikk litt mer ut av det, litt mer bredere læring for elevene.
- L1: Altså selv vi hadde planlagt det i lag, så ble det ikke det nødvendigvis helt sånn fordi at vi er forskjellige vi og. Og det er jo litt sånn fint at vi fikk forskjellig innfallsvinkel tenker jeg.
- L3: Også var ikke alle med på alle timene så det var også noe stas. Men sånn er hverdagen også tenker jeg. Mhm ..., jepp.
- L2: Skal vi bare. Kanskje vi skal snakke om dag for dag liksom? Eller?
- L3: Ja
- L1: Mandag ...
- L2: Ja da var det Betakaroten Gold, hehe. Den var jo veldig sånn opplagt både for oss og for elevene også. De så jo med en gang at det var en [...] her ville de selge oss noen ting. Det her er vi skeptiske til ...
- L3: mhm
- L2: ... det her er for godt til å være sant. Her ..., det her tror jeg ikke på.
- L1: Og da var det veldig sånn på den der formål ..., ååå hva var det andre du ..., den dere der trekanten der.
- L2: Ja, eh ..., formål eh ..., forfatter eh ..., fakta? Var det ikke det?
- L1: Da var det mer den, da brukte vi jo det arket. Og vi holdt på mer med den trekanten. Kanskje enda mer visuelt med den trekanten om mandagen enn det vi gjorde om tirsdagen. Hvis du husker det?
- L2: Jaaa? Det kan hende
- L3: Ja mhm
- L2: Ja da fikk du jo i hvert fall den visuelle varselstrekanten da
- L1: Også hadde dem ..., holdt de på ..., hvilken oppgave var det vi hadde da? Mandagen?

1

- L2: Det var forskjellige spørsmål de skulle svare på ..., eh ..., om formålet, om forfatteren og ..., fakta. Tror dere på det liksom.
- L1: Ja det var det vi gjorde, bli jo glemsk og vet du
- L2: Det som de synes var vanskelig med alle tekstene var jo det som ..., hvem er det som står bak dette her.
- L3: mhm
- L1: mhm
- L2: I alle fall de dagene jeg var med
- L3: ja
- L1: Ja det var det jo ...
- L2: ja
- L1: ... men de var også mer kritisk til at dette kjø ..., dette tror vi ikke fungerer.
- L2: nei ..., også var det jo interessant for det var jo noen der som dem begynte å undersøke ..., eh ..., videre ..., eh ..., hva på en måte kritikken mot dette produktet var.
- L1: mhm
- L2: Google det også fant de ut at oi noen sier her at det e ..., kan føre til kreft for eksempel. Var det ikke noe med det?
- L1: mhm
- L3: Jo det va det, de googlet det og fant ut ...
- L2: Ja, ja så dem fant ut det som på en måte ikke stod ..., i artikkelen
- L3: mhm, ja
- L2: Gikk litt i dybden. Jeg så ikke noe på bildene der da men ..., det er jo interessant at de gjør det da.
- L1: mhm ..., De greide liksom å finne flere ting i den teksten ..., den Betakaroten Gold
- L2: ja de var hvert fall veldig mer kritisk fra start ...
- L1: mhm
- L2: ... t den ..., eh ...
- L1: Var ikke så veldig mange som ..., kapsler var det noen som sa også, hva er det? Er det krem?
- L2: Ja det husker jeg ...
- L1: mhm ...,
- M: Hvis dere tenker på når dere arbeidet med den teksten da, synes dere at dere var mest på ..., eh ..., det retoriske perspektivet, at det va retorikken i teksten dere så på? Eller var det multimodaliteten i teksten dere så på, eller va det liksom det å avsløre diskursen i teksten, eller verdiene og holdningene?

2

- L1: Vi har ...
- L2: Ikke ..., lite på retorikk egentlig, det var mindre på det.
- L3: Ja, mhm
- L2: Det gikk mer på det med multimodaliteten og kanskje det verdier
- L3: mhm
- M: mhm
- L2: Ja, det var det nok ...
- L3: Kanskje aller mest på det med multimodaliteten. Kanskje?
- L2: mhm
- L1: Ja, men samtidig så, vi var jo litt på dette der ..., hvem denne teksten ..., snakket vi ikke om det? Hvem er denne teksten skrevet for ..., nei, vi snakket ikke noe om det. Gjorde vi det?
- L2: Nei vi kom ikke så langt.
- L1: Nei
- L2: Men vi snakket om den er troverdig ..., eh vi hadde vel valgt på en måte å vente litt med ..., eh ..., fagbegrepene.
- M: mhm
- L2: Sånn at de ..., dem skulle bygge det utover uka.
- L3: mhm
- M: Ja ...
- L2: Tror jeg vi snakket om på forhånd
- M: ... hvert fall det jeg tenkte på den timen var at det ..., eh ..., det var ikke noe mye fagbegrep ennå ...
- L2: Nei
- M: ... men når jeg tenkte den trekanten så tenkte jeg kanskje at den passet best under diskursanalyse, og det diskur..., altså det å avsløre teksten da, og verdier og holdninger i teksten, hvem teksten er skrevet for og sånn ...
- L2: mhm
- M: ... kanskje mer enn på multimodalitet
- L2: mhm
- M: ... vet ikke hva dere tenker om det?
- L3: ja mhm
- L2: Jo den er jo ...
- L3: Akkurat den er det ..., men jeg synes det dreide litt, det ble ...

3

- L2: det dreide nok mer ...
- L3: ... mer snakk om bildebruk ...
- L2: Ja på slutten var vi jo innom det.
- L3: Men så var det jo litt forskjellige samtaler som foregikk mens ..., når vi gikk rundt mens de satt og jobbet da.
- L1: Også snakket dem om, elevene snakket om argumentene som var i den teksten ..., med Betakaroten.
- L3: ja
- L1: De kjøpte ikke de argumentene og slik ...
- L3: ja
- L1: ... og det går jo litt på retorikk igjen
- L3: ja, mhm, det var litt av alt, men kanskje ...
- L2: mhm ja
- (stillehet)
- M: Ja også enig i det at den trekanten kanskje hører litt mer hjemme i diskursanalytisk perspektiv, mens elevene dro det mer mot multimodalt og kikket mer på bildene og ...
- L2: mhm
- M: ... og som dere sier fokuset ble mye der etter hvert.
- L3: mhm
- (stillehet)
- L2: ja skal vi ...
- L1: mhm ja, tirsdagen ja ...
- L2: Ja da var det den ...
- L1: Da holdt vi på med den melk teksten
- L2: Ja det va melk vet du
- L1: mhm ..., og den lest ..., også forskjellen på mandagen også ..., da hadde vi jo litt bedre tid så de lest ..., gikk de på plassene og leste to og to og tilbake igjen og sånn
- L2: mhm
- L1: Mens på tirsdagen ble det litt sånn mer travelt ..., de leste vi den bare sammen der vi satt, eller ..., ikke ..., en og en der vi satt og sånn. Da tror jeg de leste den litt for fort mange. Det er absolutt en svakhet at vi ikke har god nok tid når vi skal lese gjennom teksten.
- L2: mhm
- L1: eh ..., men samtidig var det noen som sa at ..., ja ...

4

L2: Det som jeg følte at kom frem, var jo at det ..., dette trodde de på.  
L1: Ja ...  
L3: mhm  
L1: Ja det var tydelig  
L2: Vi kjørte jo en sånn ...  
L1: ... for å sjekke etter ...  
L2: ... tror dere på teksten. Det var jo nesten sånn. Alle svarte jo ja  
L1: For det var jo det jeg tenkte også med den egentlig ...  
L2: mhm  
L1: ... ville jo avsløre om de kjøpte det ...  
L2: mhm  
L1: på en måte  
L2: mhm  
L1: og det fikk jeg jo bekreftet, når [kun] du stykker svarte at nei jeg var skeptisk til den eller noe sånn ..., mens resten sa at dette tror vi på.  
M: mhm ..., følte dere at dere fikk frem noe, grunnen til at de trodde på den? Handla det om innholdet, handla det om kildene, handl ...  
L2: Jeg spurte når jeg gikk rundt, også spurte jeg hvorfor de tror på den. Og da var det noen som svarte kilder. Også sa jeg hva er det med kildene som gjør at dere tror på dette her da? Nei det er jo helsedirektoratet sto det i en kilde.  
L1: mhm  
L2: De hadde ikke gått inn og sjekket hva det var da, men det stod at det var fra helsedirektoratet.  
L1: mhm  
L2: Så ...  
L1: For det er jo sånn ...  
M: mhm  
L1: Det var flere sånne, det sto flere kilder under den teksten husker jeg  
L2: Ja det husker jeg  
L1: mhm ..., men om vi liksom oppsummerte det husker jeg ikke, husker du det? Oppsummerte hvorfor det var at de kjøpte den bedre eller ikke ...  
L2: ja ..., nei det var vel noe sånn

5

L1: Vi viste jo begge på slutten husker du det? Når vi hold opp den Betakaroten og den der ...; eh ..., melk-teksten, også spurte jeg dem hvorfor tror dere mer på denne enn den her, husker du det?  
L2: Nei jeg gjør ikke det.  
L1: Hmm ...  
L2: Husker ikke hva de svarte hvert fall ... men jeg husker et av spørsmålene var, på en måte, hva var formålene, hva vil de med testen, var det noe sånt?  
L1: mhm ... ja  
L2: ... og da var det veldig mange som svart ..., eh ..., hva var det da?  
L1: At vi skal vite mer om hvorfor det er viktig å drikke mer melk og sånt.  
L2: ja, mhm  
L1: Så ..., mange trodde at det var for å informere om ..., eh ...  
L2: Hva som var bra med melk ...  
L1: Hva som var bra med melk og kalsium og sånt.  
L3: mhm  
L2: mhm  
L1: Men noen, jeg tror det var noen som sa det også, jeg tror de vil vi skal drikke mer melk  
L2: ja, det var det  
M: mhm  
L1: Så noen hadde den innfallsvinkelen med det var kanskje ikke flertallet. For det var jo også en sånn (...?) greie på.  
M: mhm  
L2: Mhm, det var ikke flertallet nei.  
M: Ja når dere stilte de spørsmålene, hvorfor teksten er laget, hva er det de vil og sånn. Da er dere jo over i det der diskursanalytiske perspektivet ...  
L1: mhm  
M: Men inngangen til timen, den PowerPointen du hadde L1, den hadde jo et annet perspektiv ...  
L1: ja?  
M: ... for det var jo retorikk?  
L1: ja  
M: ja?  
L1: Ja, etos, logos, patos husker jeg

6

M: mhm  
L1: Ja nå, når du sier det ja  
M: mhm  
L1: Ja for det hadde vi jo tenkt ..., jeg, vi hadde jo snakket sammen at kanskje vi skulle innføre de der begrepene eller bruke de begrepene  
M: mhm  
L1: Sånn at de hadde noe ..., litt mer fagbegrep å knytte på ting  
M: Følte dere at det ble til hjelp for elevene? Og ha de tre begrepene når de skulle arbeide videre?  
L1: «sukk» jeg tror ikke det ble nok tid på tirsdagen, og holde på med de begrepene grundig nok.  
M: Nei  
L1: ... det er bare sånn jeg føler. Jeg føler at nå fikk ..., dette var første biten til at nå her fikk dere en innføring kan du si, eller en innføring i hva disse begrepene er. Også må de liksom jobbe med dem videre igjen. Og det gjorde de jo litt om ..., når du (L3) kom inn igjen.  
L3: Torsdagen ja ...  
L1: Og da ble det en veldig sånn ..., grei overgang om hva jeg hadde hatt om når jeg så hva du kom med.  
L3: Ja vi ventet jo ...  
L1: For da fikk de gjort den jobben som du nevnte der da. På en måte gå med i dybden av, på noen av begrepene.  
M: Mhm  
L3: Nei men jeg fikk jo den oppsummeringen av dere fra tirdagen og tenkte at ..., så ..., bruke det som ..., og jobbe vider med det da.  
L1: mhm  
L3: Det er jo andre ting enn kunne gått på videre også, enn å gå på dette her med retorikken, men det fall seg jo litt sånn naturlig  
L1: mhm  
L3: ... at det kanskje ble litt lite tid på å komme inn i ..., inn i det.  
L1: Ja for da hadde de liksom fått hørt om begrepene og hva det innebar og prøvd også prentet inn det på en måte.  
L3: mhm  
L1: ... med noen eksempler fra de der tekstene ..., og så fikk de jobbe med dem selv etterhvert i den timen som du kom med  
L3: ja ..., jaha ..., og da hadde de jo valgt hver sin tekst ut i fra interesser kanskje da eller ..., ja, de valgte hvert fall.

7

L1: Mhm  
L3: Og det var jo ..., det vi ville med det, var jo at de skulle få ..., få velge ut i fra det de ville holde på med selv. Sånn at det ikke ble helt samme stoffet til alle, så tror jeg kanskje at vi kan gjøre det så ..., dem føle at de ikke gjør det samme som alle andre. At d gjøre noe som bare jeg og noen til gjør.  
L1: mhm  
L3: eh ..., for jeg, jeg satte jo sammen dem i grupper på tvers på slutten der de skulle redegjøre for dette her ..., det de hadde funnet ut.  
L1: mhm  
L3: jeg vet jo ikke helt hvordan det fungerte egentlig ...  
L1: de fikk jo et sånn skjema  
L3: Ja det ...  
L1: de skulle lete etter  
L3: ... det var litt sånn greit met et støtteark på det da. Når de skulle finne etos, logos, patos og så skulle finne om det var virkemidler og ..., og at de også måtte hente inn eksempel fra teksten pluss at de skulle si noe slag om hva denne avsenderen her ...  
L1: mhm  
L3: ... eh ..., har oppnådd da. Hva de syntes om det ..., mhm ..., det var veldig mye spørsmål til å begynne med når de satt og jobbet med dette her arket sånn, ah hva er det? Neimen, hva er det dem ... også er det. De var usikker, også foreslo de ting selv, og dem meste var jo midt i blinken. Det var bare å trykke dem på at ja men det du sa no, skriv det.  
L1: mhm  
L2: ja, det gjenspeile litt for alle fag egentlig. Det er ikke typisk for dette her  
L3: Ja, men det er jo akkurat det ...  
M: Men den timen på torsdag, og tirsdag også, var liksom utgangspunktet retorikken og de tre begrepene etos, logos og patos. Men jeg så jo ..., eh ..., mange perspektiver fra diskursanalyse og multimodalitetsteori i det opplegget. Så jeg var jo veldig fornøyd ..., eh ..., tenkte dere noe over det underveis. At noe eleven kom frem til eller noe dere sa som kan knyttes opp mot de to andre perspektivene?  
L1: Ja hvert fall husker jeg at Gutt snakket litt om at ja det er jo noen bønder i klassen her ..., det var nå noe sånt i forbindelse med den om melk og sånn. Hvem tror du den her henvender seg til da, når det er snakk om å selge mer melk.  
L2: mhm  
L1: Hvilken gruppe er det i samfunnet  
M: mhm  
L1: Da er du jo kanskje inn på det derre med diskurs ...

8

M: mhm

L1: Så det var de jo inne på. Ja det er ..., jeg vil jo at han pappa skal ..., ja ..., han vil jo at folk skal drikke melk eller noe sånn var det Gutt E sa.

M: mhm

L1: mhm ..., jeg husker ikke om torsdagen ..., da var det ...

L3: Ja, de kommer jo inn på det når de svarer på dette med avsenderen da. Altså hva det er som ligger bak.

L1: ja ..., både den blogg-teksten og den glide-teksten

L3: mhm

L1: mhm

L3: Den var litt mer diffus den siste teksten som handlet om ...

L1: Jeg husker ikke ...

L3: ... den handlet om Super Mario

L1: ja det var det

L3: Den handlet om ..., men der var det jo flere ting enn akkurat teksten ..., han som har skrevet dette ..., en slags anmeldelse av spillet.

L1: mhm

L3: det var jo mye bildebruk som du kunne klikke rett inn på å se noe av dette her i aktiv ...

L1: Ja det husker jeg, at jeg gikk rundt til Gutt J og dem, også spurte jeg dem hvem er det som leser dette da tror dere? Og det er jo ..., det er jo litt diskurs. Det er dem som gamer sier de jo.

L3: Ja, mhm

L1: mhm ..., men om vi liksom gjorde det systematisk ...

L3: Nei, den kan jo hende at vi snublet bortom noe ..., hehe ..., diskurs

L1: Hehe ... ja ...

M: Dere gjorde absolutt det syntes jeg ..., eh ..., ja men det vise jo litt at utgangspunktet her var jo at det henger sammen også. Du kan ikke gjøre det ene uten det andre egentlig. Du kan ha fokuset på en av dem, og at det er hovedoppgaven, men du vil komme bortom element fra alle tre, og fra flere andre ting også.

L3: mhm

M: eh ..., Hva synes dere om ..., eh ..., den tekstanalyse jobbingen til elevene, når de skulle inn i teksten å lete å finne ...

L1: mhm

M: innhold eller elementer fra tekstene?

9

L3: ... så jeg tenker at det som ble gjort bygde opp under det ...

L2: Ja det tenker jeg også, at det var litt sånn steg for steg og at de ble mer og mer bevisst ...

L1/L3: mhm

L2: ... i løpet av uke da

L1: mhm  
(stillehet)

M: mhm ..., ja ..., nei jeg synes jo at de jobbet mye tekstanalyse og at de fikk til ..., mye ..., men det er jo litt som du sier L1 at dem ..., du må ha ..., konkret ..., det er da begrepene kommer inn som verktøy ikke sant? Du må lete etter positive ord eller negative ord, men du må ha et begrep for du kan ikke ...

L2: mhm, ja

M: ... for du kan ikke begynne å lete ..., når du har en tekst foran det ..., her skal jeg finn noe, men hva skal jeg finne? Altså ...

L3: mhm

M: I diktanalyse må du også ha begrepet enderim for da kanskje du finner enderim. Det er jo det disse begrepene skal gjøre for dem da. At det er enklere å finne ting.

L1: Ja, mhm

M: Eh ..., hva synes dere om det med kritisk lesing, ..., for det ble jo det overordnede målet for uka.

L3: ja ..., mhm

M: Det var ikke kommersielle tekster i seg selv, eller multimodalitet, retorikk og diskursanalyse, det var jo Kritisk lesing som var det overordnede målet. Hvordan synes dere dere liksom lykkes med og ..., bevisstgjøre dem på det ...

L1: Jeg synes at ...

M: Lære dem hva det er og sånn?

L1: Jeg synes at det var bedre at vi hadde et bredt utvalg tekster som var såpass forskjellige

M: mhm

L1: Fordi det som gjør at du da kan sammenligne gjør at dem ..., kanskje er det noen der i den gruppa som fikk opp øynene for at vi må jo være kritiske til alle tekster, ikke bare de der tekstene som ..., som vi ser er åpenbart sånn ...

L3: mhm

L1: Så kanskje det var noe som ..., kanskje vi mer fikk frem ...mhm

L3: Jeg tror vi har kommet lengre ... at elevene har kommet lengre i akkurat den forståelsen nå enn før vi begynte med dette arbeidet her.

L1: mhm

11

L1: mhm ..., ja ...

M: Hvordan var der for elevene å gjøre det? Fikk de til det?

L1: ... de synes det var vanskelig

L3: mhm

L1: De synes det var veldig vanskelig,

L2: mhm

L1: ... og trengte veldig mye støtte.

L3: mhm

M: mhm

L1: eh ..., det er hvert fall mitt inntrykk på den der ...

L2: Jeg vet det på den når de skulle finne forfatter på teksten i hvert fall, deet ..., det stoppet opp til veldig mange for de fant ikke ut hvem som var forfatteren. Noen skrev hun fridrettsstjerna, noen ..., noen skrev Betakaroten Gold og den ..., det firmaet som hadde ..., på en måte.

M: mhm

L2: ... det var litt forskjellig da.  
(stillehet)

M: mhm ..., men eh ..., Det var kanskje vanskelig for elevene å analysere en tekst, eller å finne et eksempel på at dette innholdet er sånn og dette er sånn. Du kan ta bilde eller utvelgelse fra verbalteksten, men det var vanskelig for dem. Her dere tenkt noe om, eller reflektert over hvorfor var det vanskelig for elevene? Og hva kunne gjort det enklere ..., eller?

L1: For eksempel på den der setningen ..., eh ..., eller det som styrker troverdigheten i en tekst da. Det ..., eh ..., da må du være ganske språklig bevisst ...

M: mhm

L1: På hvilke ting det er som gjør at den teksten blir troverdig ...

L3: mhm

L1: ... da måtte jo vi ha gitt gode eksempler på forhånd, skulle de ha greid å finne det selv.

L2: Også dette her med positive og negative ladde ord ...

M: Mhm

L2: Det også burde vi kanskje ha ... gjort de mer bevisst på i forkant. For det tror jeg ... vi sa ikke så veldig mye om det.

L1: ... måtte vært enda mer konkret på en spesifikk ting tror jeg da kanskje ...

L3: Men de fant jo slike ord når de satt og jobbet om torsdagen

L1: mhm

10

M: mhm

L2: Ja, det e dem ..., og det er viktig at de var så forskjellige tekster

L1: Ja, kanskje ..., kanskje er de ..., men samtidig så var de jo så positive da ..., til den informative teksten. Så vi har en bit å jobbe med for at de skal ha med seg det i bakhodet hele tiden.

L3: Mhm

M: mhm

L1: Jeg tror ikke at det er slik at nå ..., nå er de ...

L3: Joo

M: Nei, men samtidig så ble de litt lurt da, i læringsopplegget deres ...

L1: Joda

M: ... men det var jo litt av vitsen ...

L1: mhm

M: ... for når dere avslørte at den var kommersiell ..., tenker jo at de fikk en sånn litt aha da.

L2: mhm

M: Tror dere ikke det?

L2: Jo, jeg tror de fikk det, for de skulle finne ut hvem som var forfatter og avsender av teksten helt på slutten der ...

L1: mhm

L3: ja

L2: ... og da var det noen som fant ut at Opplysningskontoret for melk, var det ikke det da?

L3: ja

L1: mhm

L2: ... og hvem der det da? Også var det noen som fant ut at, oil, det er jo noe som bøndene eier ...

L1: mhm

L2: ... ja, med formål om å få flere til å drikke mere melk ...

L3: ja

L1: mhm

L2: ... de fant jo den.

L1: mhm ..., så jeg tror kanskje det med å ha et kritisk blikk på alle typer tekster, at det var det som kanskje vi fikk frem bitte litte gran.

M: mhm

12

L3: Også hadde vi jo et formål om å ..., at de skulle være ..., at de skulle vite hvorfor det var viktig å jobbe med ..., med ..., kritisk lesing da, da ..., det gikk jo liksom igjen dette svaret de om at det er fordi vi ikke skal bli lura.

L1: ja

L3: Men da ..., eh ..., jeg tror nok at de da tenkte på de der mest typiske reklametekstene, som er liksom sånn ..., ja der du har ..., fine bilder, og de lover ut mye og liksom sånn ...

L2: Klikk her for å bestille!

L3: ja, hehe

L2: hehe

M: En av tekstene dere brukte var jo et blogginnlegg, fikk dere noe inntrykk av hvordan eleven lot seg bli påvirket av det? For det er jo litt sånn ...

L3: ja

M: ... ikke såå åpenbart at det er kommersielt, men samtidig kanskje, jeg vet ikke ...?

L3: Ja, mens de satt og jobbet med det så tenkte jeg ..., det var jo rettet mot, kanskje særlig mot jenter ...

M: mhm

L3: ... så ..., eh ..., når de satt og jobbet med ..., de avslørte det der med liksom hvilke ord som ble brukt for å lokke dem til å ..., eh, for å få lyst det til å ..., jeg tror de gjennomskuet det ganske bra, men samtidig så sa de jo at de ble påvirket av det også da, Det virket trivelig å lese om dette og slappe av ..., unne seg selv noe. Det er mye som handler om det for tiden ...

L1: mhm

L3: ... at vi skal liksom ha det godt, hehe

L1: mhm

L3: Så de avslørte det, men de innrømmet det at ..., ah det her virket ...

L1: Men det der at det blir liksom ..., at de setter ord på akkurat det,

L3: ja?

L1: det er litt viktig

L3: mhm

L2: Vi kan jo håpe da, at når de i neste omgang er i sine medier, som kanskje er TikTok og Instagram, at de har med seg dette i bakhodet da

L3: mhm

L2: ... at de har lest en tekst ..., vi var jo inne på det også at vi skulle prøve å få med noe i forhold til det også, men det bli vel ikke tid nok til det da ..., at de skulle finne noe tilsvarende der.

M: Ja, ja i sine medier ja

13

(lang stillhet)

L1: hmhm ...

M: Eller var det sånn, nok at de skulle hekte på etos, patos og logos?

L2: Vi sa vel egentlig aldri noe om det her diskurs ... eller i hver fall jeg ..., jeg tror ikke vi brukte det begrepet ...

L3: nei ...

L2: Vi brukte de begrepene innenfor retorikk, som de kanskje er kjent med fra før, ...

M: mhm

L2: ... men vi brukte aldri de begrepene som ..., eh ..., altså diskurs tror jeg ikke vi ...

M: Nei, jeg tror ikke dere gjorde det ...

L2: Vi sa vel kanskje multimodale tekster, det gjorde vi nok ...

M: Ja, det gjorde dere.

L3: Snakke om ...

L2: så det var kanskje det, snakka om hva er det for noe.

L3: ja

M: mhm

L2: eh ..., så de har noen knagger å henge det også på

L3: Det her er jo et sånt ..., eh ..., det er litt sånn ..., ikk ..., super enkelt å bestemme seg for hvor mye man skal gjøre av sånn for vi er jo vant til å tenke at vi må ikke gjøre det for vanskelig ..., men fremdeles er det jo sånn at det å lære seg nye begrep det skal vi jo holde på med, og det er jo bra ...

L1: mhm

M: mhm

L3: ... hvis ikke så ..., så blir det mye å møte senere i livet

L1: Ja, også gjør det at du får noen ting ..., at det blir enklere å snakke om det ...

L3: ja, helt klart

L1: ... liksom snakke om den tingen du fant i teksten fordi det heter noe

L3: mhm

M: mhm

L1: det ..., det har sikkert vært en fordel

M: Ja nei en ting jeg kanskje tenkte på var at det ..., eh ..., om man ikke skal bruke vanskelige fagbegrep men om man skal ..., savnet kanskje at dere bare brukte ordet modalitet ...

L3: mhm

15

L2: Ja

M: ja

L3: mhm ..., jeg tror at hvis vi har hatt en sånn aktivitet ..., der de har vært aktive selv, der de skulle tatt i bruk alle disse virkemidlene og, og, og ...

L2: mhm

L3: Da har de nok kommet, sikkert kommet enda litt mer inn i det.

L2: Ja, det var at de skulle lage noen ting

L3: Ja det var det vi tenkte ...

L2: En TikTok som va ..., ja

L3: ja

L1: Ja for da har du måttet formulert noen setninger som ..., ja det her ..., va skal dere si nå for at dette skal virke troverdig ...

L2: mhm

L1: ... da har du på en måte brukt det og lært deg mye mer

L2: mhm

L3: mhm

L1: Det hadde vært mye mer effektivt kanskje ...

L3: Det kan jo hende at det hadde gjort ..., det vi vet nå er at vi kanskje kunne kuttet ned på tiden på noe av det andre vi gjorde også hatt rom for det

L1: mhm

L2: ja, men vi ..., det ble jo litt amputert ..., og vi tenkte jo ..., det tar jo alltid litt lengre tid enn det man tror det gjør.

M: mhm

L2: Også oppstår det noe også ..., skal vi leke litt også ... ja

L3: ja, sånn er det hver gang vi holder på med noe

L2: ja

M: mhm ...

L3: men det er jo noe vi kan gjøre senere ...

L2: mhm, ja

L3: Om vi ikke rakk det nå.

L1: mhm ..., sikkert

M: eh ..., hvis vi hoppe litt sånn at og frem her da. Hoppe tilbake til de fagbegrepene og sånn, er det noen fagbegrep som dere tenker at dere burde tatt med som dere ikke tok med?

14

M: ... og snakket om at en tekst inneholder forskjellige modaliteter, eller en ...

L1: mhm

L2: mhm

M: ... eh ..., dere brukte ordet multimodal tekst, men sa snakket dere ikke om modalitetene som forskjellige ting og kom med eksempel på hva en modalitet kan være ... og kanskje det med modal affordans, som er et litt vanskelig begrep, men samtidig så kan de jo engelsk og ..., to afford og sånn så ...

L3: mhm ja

M: ... så hva har denne modaliteten råd til å ...

L3: mhm

M: ... gjøre, det kanskje ..., hva tenker dere om det? Hadde det vært lurt, hadde det ikke vært lurt?

L1: Det kan jo hende at du generelt vegrer deg for å bruke slike ord fordi du gjerne vil at de skal henge med på det du ...

M: mhm

L1: ... det du si og det du gjør, men gjennom å bruke slike ord så lære du dem jo å ..., lære dem jo hva det betyr også.

L3: mhm ..., og hvis vi først bruker begrepet multimodale tekster, så er det jo noe modalitet inne i der, ikke sant, så forståelsen av det hadde jo blitt bedre hvis vi hadde brukt det i en annen sammenheng også enn bare om den typen tekster.

L1: mhm

L2: mhm

L3: ... forklart det begrepet bedre da, hvis vi har ..., sagt noe om det

L1: Ja ..., det tror jeg er sånn generelt i alle fag egentlig, at vi kan være ..., vi kan bare tørre å bruke mer fagbegrep, og mye mer sånn ..., ja ...

L2: mhm

L1: ... nye ord

L3: mhm

L1: ... som ikke de vet fra før, det tror jeg er lurt

L2: ja

L3: Det tror jeg er lurt også, også er det noen ganger at man kan få inntrykk av at ..., av at det ..., det er ikke bra fordi det skaper avstand litt sånn, for noen elever litt sånn og det ..., bruk norsk, snakk norsk, men herlighet vi er jo full av ord som vi har lært opp igjennom som faktisk er viktig for oss for å kunne snakke om fagene og ...

L1: mhm

16



L3: ... det vi jobbe med, og om andre ting også. For å forstå verden rett og slett så trenger vi og ...

L2: men man kan jo si det så enkelt som, det her er et ord som dere kanskje ikke har hørt før, men jeg vetger å bruke det for at dere skal ..., få kjennskap til det og vite hva det inneholder. Vi gjør jo det i matematikk, masse ...

L3: Gjør jo det, hele tida, ja mhm

M: mhm

L1: Også bare men gjennom det at du modellerer det og bruker det ...

L2: mhm

L1: ... så tror jeg at de

L2: ja

L3: mhm

L1: ... da lærer de hva det inneholder

L2: ja de gjør det.

M: mhm, når du tar opp det med modellering nå da, var dere innom på at dere skulle analysere en tekst, eller vise dem analyse av en ..., altså at dere skulle modellere mer hvordan går man til verks for å analysere?

L3: mhm, jeg tenkte på det i forbindelse med det der støtteskjemat

M: mhm

L3: det vi brukte om torsdagen, at der kunne jeg hold opp en av de tekstene vi hadde jobbet med før, også plottet inn og bare hatt på skjermen og ..., det tenkte jeg på at jeg skulle gjøre ...

M: mhm

L3: men jeg valgte å ikke gjøre det da, fordi at jeg tenkte at de trenger tiden til å jobbe, og det gjorde de også ...

M: mhm

L3: ... men det er mulig at man heller skulle begrenset noe annet

M: mhm, ja også er det jo farer ved å modellere også, for du kan jo ...

L3: Ja vi må jo passe på at det ...

M: at dem bare gjøre akkurat det samme, det kan jo være en ...

L1: mhm

L3: ja, jeg tenkte også, ettersom de har jo snakket om de der retoriske begrepene, så kunne de på en måte ..., kunne dem finne disse ..., disse tegnene på bruk av etos, patos og ...

L1: mhm

17

L2: og så lenge vi ikke hadde modellert noen ting, så måtte de jo ha noe støtte å forholde seg til

M: mhm

L1: mhm

L2: ... og det fungerte jo som støtte ..., eh ...

L1: ja

L3: ja

L2: ... for å finne element i teksten

L3: det ble vel mye vanskeligere å se for seg at de skulle skrive en hel tekst om det, eller kunne skrive helt fritt om det. De må ha noe å gå etter ...

L2: mhm

(stillehet)

M: Enn sånn, der du skal drive med tekstanalyse og sånn, så kan du jo som du sier at du skal skrive et produkt, ..., en ferdig tekstanalyse og levere inn det ...

L3: mhm

M: eller det ja også være et skjema, så kan det jo også foregå ganske mye muntlig, hvordan synes dere det gikk? Og hva fikk vi til der?

L2: eh ..., det som fungerer bra er jo når du går rundt å snakker med dem i små grupper ..., det fungerte jo ikke i storgruppe, der de er veldig lite aktiv

M: mhm

L2: eh ..., der blir det veldig enveis ..., eh ..., så der er det veldig vanskelig å få til mye muntlig ...

M: mhm

L2: ... samtale

L3: mhm

L1: ja, det handler jo litt om gruppa

L2: ja, det gjøre det ..., eh, men i en annen gruppe så hadde jo det kunne fungert fint.

M: mhm

L2: eh ..., også er det også, fordi om de snakker sammen to og to, så ..., det å liksom skal svare i gruppa er fremdeles vanskelig da.

M: mhm

L2: ... fordi om dem ..., ja har snakket sammen, og vi kanskje tror at det trygger dem litt, så er det vanskelig og ...

M: ja, jeg la jo merke til at dere brukte jo det pedagogiske grepet veldig mye ..., eh ..., stille spørsmål til klassen, men ingen deltar, også var det det der to og to, og da var det veldig mye snakking ...

19

L3: og det gjorde de jo delvis da så ...

M: på alle oppgavene de gjorde på tekstanalyse og når de holdt på med tekstene, så hadde dere jo støtte, i form av noe skriftlig, vi hadde jo den trekanten, vi hadde det skjemaet ditt og ..., Hvordan synes dere de læringsstøttende midlene ..., hvordan fungerte de? Fungerte det greit for elevene?

L2: eh ..., jeg kan si litt om den trekanten da ..., eh ..., den hadde jeg jo ..., eh, noen av spørsmålene ble for vanskelig og ..., det ble liksom for ullent, de klarte ikke å finne svar på det.

M: mhm

L3: ja, kanskje ...

L2: eh ..., i tekstene fordi de var litt sånn generelle ...

M: mhm

L2: ... til alle typer tekster egentlig

M: ja

L2: eh ..., men samtidig det visuelle i det, synes jeg var ..., greit da.

L3: mhm

M: ja

L3: og hvis du skal ha ..., eh ..., altså det hadde vært vanskelig og ..., hvis vi først skulle jobbe med forskjellige tekster, og med det som bakgrunn så måtte du jo nødvendigvis være litt generell.

M: ja, jeg synes jo de fungerte bra begge to da, men liksom ..., interessant å høre deres vurdering av dem. Det er jo ..., jeg synes det var mange bra element i spørsmålene på den og det skjemaet ...

L2: mhm

M: men ble det til hjelp for elevene? og var det ...

L3: ja detror jeg det var

L2: jo dem ...

L3: jeg tror det var ..., det var veldig sånn ..., tror det var greit å finne noe som dem ...

L2: mhm

L3: ... kunne skrive ned sånn, de ble veldig fornøyde når de hadde fylt ei rute, da kunne de ha ...

L2: mhm

L3: ... også ble det ikke sånn supernøye på ..., for de gikk litt på tvers noe av dette med virkemidler og sitat,

L1: mhm

L3: på en måte sånn, det kunne ..., ja

18

L2: ja

M: ... men likevel så ble det ikke noe etterpå

L2: når du går rundt da, å hører hva de snakker om, så er det jo veldig relevant ...

L3: mhm

L2: ... det de sier og ...

L3: mhm

L2: de er jo inne på mye, men liksom det å skulle ta det opp i klassen igjen, det er uttrykt.

M: mhm

L3: ja, men så om torsdagen så gikk de jo sammen de som hadde samme teksten, og så utvekslet erfaringer med hverandre og supplerte litt til hverandre. Og kunne stjele noen ideer fra andre. Og så skulle dem jo på ei gruppe der de var sammen med noen som ikke hadde jobbet med samme teksten. Og da ..., da måtte de jo ..., da sto de jo inne for det selv også. De kunne ikke si at ..., jeg tenker jo at han har lest det samme, så det er ikke så nøyte hva jeg sier ..., det ..., jeg synes jo at de snakket fag da, på en måte, at det virket greit og de var i hvert fall ikke noe ..., de var ikke redd for å si noe da. Men dette må jo være et ledd i det også ..., eh, øve dem i å forklare for de andre og argumentere og ...

L1: Tørre å ta ordet ja

L3: Tørre og ta ordet i neste omgang ja. Det er jo noe vi har i hodet

L1: mhm

(stillehet)

M: mhm ..., eh, hvis vi nå ..., eh ..., forlate litt det elevperspektivet på hva de har lært og sånn, hva undervisningsopplegget inneholdt og sånn, men fokusere mer på dere utvikling den her uka, eller gjennom dette prosjektet. Hva har dere lært, hva skjedd med dere? Hva tror dere vil påvirke undervisningspraksisen deres framover og ... har det skjedd noe?

L1: Jeg tenker at det kan være en måte å arbeide på, som vi sikkert kunne gjort flere gang. At vi har hatt et tema, også har vi hatt hver sine ..., også har vi bygd på hverandre. Men jeg har også lært at ..., selv om vi har tenkt igjennom det, så blir det jo ikke akkurat det ..., det blir jo ikke nødvendigvis ..., og ja ble det slik ja, da ..., da må jeg justere meg etter ..., for at ..., L2 velger å gjøre det slik, ikke sant ..., altså, du må jo ..., bygge litt på den neste ..., det den neste har gjort allikevel.

L3: Men det synes jeg var egentlig ganske interessant jeg.

L1: mhm

L3: eh ..., nei for at da var jeg kanskje litt sånn mer observatør i en time på en måte, og så på hvordan elevene ..., eh reagerer på det de skulle gjøre, og hvordan de tik oppgavene og sånn, også ..., kunne bruke det i planlegging av neste økt.

L1: mhm

L3: selv om jeg ikke var med på alle øktene

20

L1: mhm

L3: Men det som er ... jeg synes jo at det ... at jeg lærte noe om ... selve begrepet, hva det innebærer å lese kritisk da. Eh ... for jeg tror at det er veldig til fokus på hvem det er som har skrevet dette her nå da ... bare vi har funnet ut det som har vi liksom funnet ut det, hehe...

L1: ja

L3: men se på flere sider ... eh ... ved dette her med kritisk lesing, altså gå dypere inn i det, analysere mer, ikke bare sårn, hvem har skrevet det og hva han vil, men ...

L1: mhm

L2: ja

L3: ... også det interessante er jo dette her med ... ikke bare kommersielle tekster tenker jeg, at, uansett tekster, at her er det noen forfattere eller en forfatter som har skrevet noe, også skal jeg ... da skal jeg virkelig kna denne teksten, jeg skal finne ut hva han vil med det. Jeg tenker det ... det neste er jo å tenke sårn når du leser skjønnlitteratur også.

L1: mhm

M: mhm

L2: mhm

L3: men der er vi jo ikke ennå, i forhold til ..., det er jo sårn mer ..., mer med det, når en tenker på elevene, men den der bevisstheten, hvis vi oppnår det.

M: mhm

L3: eh ... hos eleven også da, så vil jo dette med skrivning for dem få en ..., eh ... annen dimensjon nesten.

L1: mhm

L3: for det ... sårn som jeg har opplevd det nå, er det sårn ..., de leser noe, og de snakker, men å skrive noe, og bruke ordene å beskrive og skrive selv ...

L1: mhm

L3: ... det er en voldsom byvg for ganske mange. Eh ... og hvis du tenker at, ja jeg skal skrive noe, jeg vil noe med dette, og at på en måte lkk ..., skriver ikke bare for å få ned noen setninger, må ville noe med det ... Men det gjør jo samtidig noe med ..., det arbeidet vi gjør for og ..., eh ..., sette dem i slike bra skrivesituasjoner da, men ..., det er klart ...

(stillehet)

M: mhm

L2: Jeg synes også jeg har lært veldig mye om ..., eh ..., teknikker som brukes i sårne type tekster for å skal overbevise meg, for eksempel dette her med ordvalg, ..., eh ..., retorikk, ..., eh, farger, bilder og alle sårne ting som ...

L3: mhm

21

L2: ... jeg kanskje ikke har tenkt så mye over selv da ..., noe selvfølgelig men det ..., ja, kanskje spesielt dette med farger egentlig ..., ja ...

M: mhm

L3: ja

(stillehet)

M: ja ..., eh ..., jeg tror vi egentlig har kommet gjennom det vi skulle snakke om ..., eh ..., kan nå oppsummere, litt eller ta litt til slutt sårn eh ..., er det noe, vi har vært litt innom det, men er det noe dere har villet gjort annerledes, hvis dere skulle gjort det på nytt nå neste uke liksom?

L1: Jeg ville ha brukt mere fagbegrep

M: Ja ...

L3: mhm ja, enig

L2: villa det, og hatt litt bedre tid, jeg synes det vart litt travelt, men det er det vel alltid, hehe

M: ja, har du noen tanker om hvilke fagbegrep dere ville ha brukt?

L1: Eh ..., ja flere sårn derre ..., eh spesifikke sårn eh ..., virkemidler, sårn ..., altså alle de der ..., for eksempel intertekstualitet ..., eh hva heter det for noe? Al ..., allusjon eller ..., jeg har ville brukt slike ord

M: ja

L1: og det ..., selv om de ikke kan dem så har de kunnet fått hørt dem. Men det ..., kan hende det har blitt for mye, men da har det jo heller fått blitt for mye da, tenker jeg.

M: ja, nei jeg hadde jo 10 sårne diskursanalytiske funn til dere i den PowerPointen.

L3: mhm

M: Så, det er klart, de ti har blitt alt for mange.

L1: mhm

L2: mhm

M: ... men kanskje skulle man hatt to?

L2: ja mhm

L1: mhm ja

M: ... og to som har vært tydelig i den teksten man hadde.

L3: mhm

L1: mhm

L2: mhm

M: Så kunne de hatt de to, for da har det blitt enklere for dem å gjort funn

22

L2: mhm, ja

M: ... for da har de en knagg å henge funnet på

L2: ja

L3: mhm ja

L1: ja mhm ..., det tenker jeg ja

M: mhm

L2: Vi snakket jo litt om det på forhånd, når vi holdt på å planlegge, vi brukte jo den PowerPointen, og det er jo som du sier, det var veldig mye, også var det litt sårn ..., nei det blir for mye for dem. De kommer jo ikke til å henge med på dette her ...

L3: ja

L2: ... Eh ...,men det hadde nok, et lurt grep det da, og plukket ut noen som vi hadde brukt ...

L3: ja

L2: ... alle

L1: ja, for det, at det ... jeg tror det er som du M sier, at da har dem kunnet ..., det er det en ting, der ser jeg det der med ..., ja hva var flere sårne begrep ..., eh ..., du hadde mange der ..., eh som sto ...

M: mhm

L1: Det tror jeg hadde vært ettertryk ..., enklere selv om ordet ikke var kjent

M: mhm

L1: men det ..., ja ..., men dem, ... sjøl om vi hadde jo tre sårne fagbegrep med etos, logos, patos ...

M: ja

L1: så dem er litt mer sårn ..., litt mer sårn overordnet også kommer det noen punkt under der på en måte, det er sårn ...

L2: mhm

L1: som for eksempel å finne ...

L3: ja

L1: ... følelser ..., det hvordan spiller teksten på følelser, det er ikke nødvendigvis så godt å finne ..., se det hvis du ikke har ...

L3: det var det jo en del elever som hadde en del bakgrunnsstoff som ..., bakgrunnskunnskap som kunne bruke dette her.

L1: mhm

L3: det er jo 8. 9. og 10. i lag også så den her ..., noen husker ting i fra mellomtrinnet også ..., det vil jo variere veldig i elevgruppa ..., eh, men de fikk nå virkelig friket opp igjen det da

23

L1: mhm

L3: dem som husket det fra før, og de som ikke husket så mye fra før tror jeg fikk større forståelse for ...

L1: mhm

L3: den ..., hva de begrepene innebærer da.

L1: mhm ..., kunne og ..., kunne for eksempel valgt oppgave ..., eh ..., nei vet ikke, men nå med språket, sett på kanskje bare en detalj med språket liksom. En ting. Så har alle sittet med teksten også skulle alle ..., nå får dere 5 minutter, også skulle alle funnet den tingen i teksten, hvor er det, gul ut det.

L2: mhm

M: mhm

L1: eh ..., jeg vet ikke men ...

M: ja

L3: mhm

M: Hvordan fungerte den PowerPoint-presentasjonen min, det foredraget mitt til dere da? Var det vanskelig, var det helt gresk, var det forståelig var det ..., gjorde det ..., gjorde det det skumulere å skulle begynne, gjorde det det enklere å skulle begynne?

L3: jeg tenkte på det at egentlig burde jeg brukt mer tid på å lest igjennom det igjen, og satt meg inn i ..., på en måte ..., eh, fagbegrepene og ..., gjøre mer arbeid selv på det før jeg skulle hatt undervisningsopplegg ...

L2: enig, og kanskje derfor at jeg ..., eh ..., tenker på det nå, kanskje ikke brukt fagbegrep, for at jeg var litt usikker på ..., eh ..., hva som var hva egentlig ...

L3: ja

L2: eh ..., ja, hva som lå i dem

L1: mhm

M: mhm

L2: så burde nok brukt mer tid på den ja, som du (L3) sier ..., eh ..., men det var jo nyttig å ha den for da ..., først

L3: absolutt

L2: eh ...,

L3: ja

L1: vi brukte jo tekstene derfra

M: mhm

L3: ja

24

L1: og du får vi jo noe konkret som vi kan bruke i klasserommet, det er jo litt ...  
L3: ja  
M: mhm  
L1: ... ellers så har vi jo måttet brukt tid på å finne tekster  
L3: mhm  
M: mhm  
L1: det er jo ikke det at ..., vi hadde jo kommet til å funnet tekster men det ..., det er jo enere når det allerede er gjort et forarbeid på det.  
L3: det var gode tekster for det var så variert  
L1: variert ja  
M: mhm ..., ja  
(stillehet)  
M: men da tror jeg jeg har det jeg trenger jeg, hvis ingen kommer på noe mer som skulle vært nevnt? ..., nei  
L3: Nei, det var interessant i hvert fall  
L1: mhm  
M: det var bra  
L3: det var det  
M: mhm ..., nei men da ..., avslutte vi der  
L3: supert å få ..., gratis kompetanseheving bare ...  
L1: mhm, hehe  
L2: mhm ..., det er jo det.

# Vedlegg 7



Norsk ▾ Svein Erik Unsgård ▾

Meldeskjema / Master i Norskdidaktikk - kritisk lesing av kommersielle tekster / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

19.09.2023 ▾

**Referansenummer**  
627798

**Vurderingstype**  
Automatisk ⓘ

**Dato**  
19.09.2023

**Tittel**

Master i Norskdidaktikk - kritisk lesing av kommersielle tekster

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

**Prosjektansvarlig**

Elin Strømman

**Student**

Svein Erik Unsgård

**Prosjektperiode**

01.11.2023 - 31.05.2024

**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 31.05.2025.

**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 lovovertrедelser
- 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.

