

Kritisk tilnærming til hverdagstekster: Hvordan kan hverdagstekster med tydelig agenda i omstridte bærekraftsspørsmål legge til rette for elevenes kritiske refleksjon?

SILJE SKOE

VEILEDER

Anne Løvland

Universitetet i Agder, 2023

Fakultet for pedagogikk og humaniora

Institutt for nordisk og mediefag



Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt om valg av tekst kan legge til rette for kritisk refleksjon blant elever på 10. trinn. Problemstillinga for oppgava er: *Hvordan kan hverdagstekster med tydelig agenda i omstridte bærekraftsspørsmål legge til rette for elevenes kritiske refleksjon?*

For å finne svar på problemstillingen, tok jeg i bruk kvalitative metoder. Jeg designet oppgaver knyttet til to utvalgte tekster som elevene skulle besvare, og samlet inn og analyserte svarene. I tillegg gjennomførte jeg intervju med lærerne som underviste i norsk på trinnet.

Jeg har valgt ut to tekster, en fra Statens vegvesen og en fra McDonald's, som har en tydelig agenda i omstridte bærekraftsspørsmål, og analysert dem. I grupper på 2-4 elever, har et 10. trinn ved samme skole jobba med generelle leseforståelsesspørsmål knyttet til tekstene. Målet var å se om elevene, uten å bli bedt om å innta en kritisk posisjon, ville vurdere tekstene kritisk i sine besvarelser av spørsmålene.

Oppgavens hovedfunn viser blant annet at elevene i hovedsak leser *med* tekstene når de ikke ble bedt om å forholde seg kritiske. I tillegg viser undersøkelsen at kildetillit i stor grad står i veien for elevenes kritiske refleksjon.

Abstract

In this master's thesis, I have examined whether the choice of text can facilitate critical reflection among students in the 10th grade. The thesis statement for this thesis is: *How can everyday texts with a clear agenda in controversial sustainability issues facilitate students' critical reflection?*

To find answers to the thesis statement, I have used qualitative methods. I designed tasks related to two selected texts that the students had to answer, and collected and analysed the answers. In addition, I conducted interviews with the teachers who taught Norwegian in these classes.

I have selected two texts, one from Statens vegvesen (the Norwegian Road Administration) and one from McDonald's, which have a clear agenda in controversial sustainability issues, and analysed them. In groups of 2-4 students, a 10th grade at the same school, worked with

general reading comprehension questions related to the texts. The aim was to see if the students, without being asked to take a critical position, would assess the texts critically in their answers to the questions.

The main findings of the assignment show, among other things, that the students mainly read *with* the texts when they were not asked to be critical. In addition, this thesis shows that trust in sources largely stands in the way of students' critical reflection.

Forord

Innleveringen av denne masteroppgaven markerer slutten på fem år med lærerutdanning ved UiA. Jeg ser nå frem til å ta med meg all erfaring og lærdom fra utdanningen inn i klasserommet, og endelig ta fatt på læreryrket.

Jeg vil takke veilederen min, Anne, som har vært utrolig behjelpelig, konstruktiv og en god støttespiller. Takk for all god hjelp og støtte, nyttige tilbakemeldinger og gode samtaler. Jeg har satt utrolig stor pris på veiledningstimene sammen med deg.

Takk til elevene og lærerne som valgte å delta i undersøkelsen. Både elevtekstene og intervjuene ga meg interessante innsikter i arbeidet med kritisk lesing i skolen.

Til slutt må jeg takke samboer for god støtte og motivasjon, mamma som leste gjennom teksten for meg, og venner og familie som ellers har vært oppmuntrende og motiverende.

Innholdsfortegnelse

Innhold

1.0 Innledning	7
1.1 Læreplanen fokuserer på kritisk literacy	7
1.2 Hvorfor er dette fokuset viktig?	8
1.3 Eksamensordninga og det kritiske	9
1.4 Oppgavens problemstilling og en kort presentasjon av undersøkelsen	11
1.5 CritLit-tilhørighet	11
1.6 Hvorfor valgte jeg dette temaet?	12
2.0 Bakgrunn og teori	13
2.1 Arbeid med kritisk tilnærming til tekst	13
2.2 Kritisk lesing i læreplanen	14
2.2.1 Fagets relevans og sentrale verdier	14
2.2.2 Norskfagets kjerneelementer	14
2.2.3 Tverrfaglige tema	15
2.2.4 Rammeverket for grunnleggende ferdigheter	16
2.2.5 Kompetansemålene i norskfaget	17
2.2.6 Vurdering av lesenivåer	17
2.3 Literacy	18
2.4 Kritisk literacy	20
2.5 Retoriske virkemidler – etos, patos og logos	21
2.5.1 Etos	21
2.5.2 Patos	22
2.5.3 Logos	22
2.6 Norske studier av kritisk literacy	22
2.6.1 Studie av Veum et al.	23
2.6.2 Studie av Blikstad-Balas og Foldvik	24
3.0 Metode og empiri	25
3.1 Valg av metoder	26
3.2 Kvalitative metoder	27
3.2.1 Innsamling av elevtekster og intervju	27
3.2.2 Observasjon	28
3.3 Hermeneutikk	29
3.4 Validitet, reliabilitet og overførbarhet	29

3.4.1 Validitet	29
3.4.2 Ekstern validitet og overførbarhet	30
3.5 Forskningsetikk – etiske betraktninger for studien	32
3.5.1 Forskning på barn	32
3.6 Fra metodeteori til konkret gjennomføring	33
3.6.1 Utforming av undervisningsopplegg	33
3.6.2 Observasjon	37
3.6.3 Intervju	38
3.7 Utvalg av informanter	39
3.8 Metode for analyse av elevtekster og intervju	40
4.0 Valg av tekster til opplegget for 10. trinn – tekster med «grønnvasking» av merkenavnet	41
4.1 Tekstanalyse av de to utvalgte tekstene	42
4.1.1 Analyse av Statens vegvesens film	42
4.1.2 Analyse av filmen fra McDonald´s: <i>Stolt produsent av junk food</i>	48
5.0 Analyse av intervjuene og elevtekstene, og presentasjon av sentrale funn	52
5.1 Intervju med lærer 1 og lærer 2	52
5.2 Analyse av elevenes besvarelser fra filmen til Statens vegvesen	57
5.3 Analyse av elevtekstene fra filmen fra McDonald´s:	65
6.0 Drøfting, konklusjon og avslutning	77
6.1 Hovedfunn fra analysene	77
6.2 Avslutning og konklusjon	82
7.0 Litteraturliste	84
Vedlegg 1 Intervjuguide	88
Vedlegg 2 Samtykkeskjema for intervju	89
Vedlegg 3 Samtykkeskjema til elevene.....	90

1.0 Innledning

1.1 Læreplanen fokuserer på kritisk literacy

Skolen har lenge hatt i oppgave å gi opplæring i det som anses som viktig for samfunnet. Slik samfunnet har utviklet seg, har det oppstått et økende behov for å utruste elever med verktøy som gjør dem i bedre stand til å håndtere og navigere seg i tekstmangfoldet som møter dem. I den nye læreplanen LK20 kan vi se et sterkere fokus enn i tidligere læreplaner på det som omhandler kritisk literacy, selv om begrepet kritisk literacy ikke brukes eksplisitt. Flere steder i LK20, slik som i overordnet del, kjerneelementene og i de fagspesifikke læreplanene kommer fokuset på kritisk literacy frem. For eksempel står det at «Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet» under opplæringens verdigrunnlag i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 6). Videre i samme kapittel fra overordnet del understrekes viktigheten av kompetanse i kritisk tenkning:

Kritisk tenkning og etisk bevissthet er både en forutsetning for og en del av det å lære i mange ulike sammenhenger, og bidrar til at elevene utvikler god dømmekraft. Praktisk yrkesutøvelse og kunstnerisk arbeid krever også evne til å reflektere og gjøre vurderinger (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 7).

Et av kjerneelementene fra norskfaget er *Kritisk tilnærming til tekst* hvor det står at «Faget skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Av kompetansemål i læreplanen for norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019) som omhandler de kritiske perspektivene, finner man blant annet at elevene skal kunne: «samtale om forskjellen mellom meninger og fakta i tekster» (etter 4. trinn), «orientere seg i faglige kilder på bibliotek og digitalt, vurdere hvor pålitelige kildene er, og vise til kilder i egne tekster» (etter 7. trinn), «lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler» (etter 10. trinn). Det finnes også flere punkter i læreplanen som gir uttrykk for at dette er en kompetanse det skal jobbes mye med, og dermed har kritisk literacy blitt et viktig tema i læreplanen.

Selv om kritisk tenkning og kritisk tilnærming til tekst har fått et sterkere fokus i LK20, sier læreplanen likevel lite om hva som ligger i begrepene og hvordan det kan arbeides med det i

klasserommene. Veum peker på at dersom lærerne ikke får hjelp til hvordan de konkret kan jobbe med dette i form av konkret innhold, kan det være at målsettingene om kritisk tilnærming til tekst og kritisk tenkning blir vanskelige å nå (Veum, 2020). Det er et behov for mer forskning på dette feltet, for å gi lærere det konkrete innholdet de trenger for å gi elevene tilstrekkelig opplæring på dette området.

1.2 Hvorfor er dette fokuset viktig?

Verdenssamfunnet har i stor grad blitt digitalisert, noe som fører med seg både fordeler og ulemper. Både på skolen og på fritiden ellers, møter vi alle på en stor mengde tekst. Skolen er både en viktig og stor arena der elever blir omgitt av et bredt utvalg av tekster. Norskfaget er det største faget på skolen, og tekstene elevene møter i faget er mange og varierte. Norskfaget skal introdusere elevene for viktige tekster i kulturen, men også for de tekstene de møter gjennom hverdagens gjøremål. Dersom man begynner å tenke over det, er det ufattelig mange tekster som møter oss gjennom en dag. Særlig unge er svært aktive på internett og på sosiale medier hvor det fins utallige tekster med mange forskjellige modaliteter. Ettersom tekstmengden og tekstens tilgjengelighet har økt betraktelig, er det ikke lenger tilstrekkelig med kun gode lese- og skriveferdigheter. Nå er det viktig å klare å håndtere og vurdere den informasjonen man får gjennom en tekst, på en kritisk måte (Veum, under arbeid, s. 2).

I tillegg omgis vi globalt av tekster med blant annet kommersielt innhold, «fake news», alternative fakta, informasjonstekster og konspirasjonsteorier (Veum & Skovholt, 2020, s. 11). Økningen av bruk av skriftlige kommunikasjonsmetoder, økningen av kompleksiteten til tekster og økningen av tilgjengeligheten på tekster, har ført til et større behov for kompetanse innen literacy. Med andre ord er det generelt et økende behov for kunnskap om hvordan man kan møte slike tekster og hvordan man skal forholde seg til dem.

Som Weyergang og Frønes viser til i sitt kapittel i boka *Like muligheter til god leseforståelse*, er det å *lese kritisk* en viktig forutsetning for å kunne *tenke kritisk* (Weyergang og Frønes, 2020, s 168). Det kommer av at mye av kunnskapsformidlingen, både i skolen og ellers, skjer gjennom tekst. Lærebøker, forskningsartikler, reklamer, nettsider, informasjonfilmer og Power Point-presentasjoner er eksempler på hvordan kunnskap kan bli formidlet gjennom tekster. Dette er tekstformidlingsmåter og verktøy som elever i stor grad forholder seg til i både skolen og på fritiden. For at elevene skal kunne bli selvstendige og klare å tenke kritisk,

er det viktig at de gjennom skolegangen tilegner seg verktøy som kan hjelpe dem med å møte alle tekster kritisk.

Forskningen på kritisk literacy i den internasjonale sammenhengen er godt i gang, mens kritisk literacy som forskningsfelt i den norske skolen er forholdsvis begrenset (Veum et al., 2022, s. 8). Flere av de norske studiene hittil har sett på elevers evne til å vurdere teksters troverdighet eller forfatteres troverdighet. Selv om dette er en viktig del av kritisk literacy, blir det å kun fokusere på kilder og kildekritikk en veldig snever forståelse av literacy-begrepet (Veum & Skovholt, 2020). Et gjennomgående funn fra de fleste norske studiene på dette området er at elever selv mener de er gode til å vurdere kilder (Weyergang & Frønes, 2020, s. 177). Det er i strid med hva som har blitt avdekket gjennom forskjellige studier, hvor forskerne finner at elevene blant annet har manglende strategier for hvordan de kan vurdere troverdigheten til ulike tekster (Weyergang & Frønes, 2020, s. 177 – 178).

I en studie gjort av Veum, Kvåle, Løvland og Skovholt, som er de sentrale forskerne i CritLit-prosjektet, fant de i likhet med Weyergang & Frønes at elevene oppfatter kritisk lesing først og fremst som kildekritikk eller kildevurdering (Veum et al., 2022, s. 1). Forskningen deres viser at det er et behov for at forståelsen av hva kritisk tekstkompetanse er, utvides. Videre avdekket prosjektet et behov for at det utvikles nye metoder for elevenes arbeid med kritisk tilnærming til multimodale hverdagstekster.

1.3 Eksamensordninga og det kritiske

Ved innføringen av den nye læreplanen har også oppsettet og innholdet i eksamensoppgavene forandret seg noe. I forskriftene til opplæringsloven står det at eksamen skal utformes i samsvar med kompetansemålene i læreplanen, og at kompetansemålene skal forstås ut fra teksten om faget i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 3). Dette innebærer at eksamensoppgavene i norsk skriftlig skal ta utgangspunkt i læreplanen i norsk, som består av flere kompetansemål og kjerneelementer. Kritisk tekstarbeid står sentralt i LK20, og det er derfor en mulighet for at denne kompetansen vil bli prøvd under eksamen.

Eksamen i norsk er ofte delt inn i flere oppgaver, der noen er kortsvarsoppgaver og noen er langsvarsoppgaver. På kortsvarsoppgavene skal kandidatene svare på noen konkrete spørsmål knyttet til tekster (ofte oppgitt anbefalt svarlengde på 2-4 setninger), mens på langsvarsoppgavene skal kandidatene skrive en lengre sammenhengende tekst. Eksempler på

spørsmål fra kortsvarsoppgaver gitt på fjorårets eksamen i norsk hovedmål: *Hvorfor er Helene Myhre Østervold intervjuet i VG? Hvordan beskriver Erika Fatland sitt første møte med Himalaya som 19-åring? Hva har inspirert Helene og Erika til å reise, og hvorfor tror du reiselitteratur er så populært? Begrunn svaret ditt.* (Utdanningsdirektoratet, 2022a) Disse spørsmålene er hentet fra kortsvarsoppgavene, og det er spørsmål som knyttes til den mer generelle leseforståelsen til elevene. Spørsmålene fremmer ikke direkte den kritiske måten å nærme seg tekst på. Disse spørsmålene legger også opp til det som Cope og Kalantzis kaller for funksjonell analyse (Cope & Kalantzis, 2009, s. 22). Å analysere funksjonelt handler om å se på hvordan ulike deler av en tekst fungerer sammen, og å analysere logiske og tekstlige sammenhenger. Cope og Kalantzis forklarer også hva det innebærer å analysere kritisk. Det handler blant annet om å gjøre en vurdering av andres motiver og interesser som kommer til uttrykk i tekst.

Heller ikke langvarsoppgavene fra fjorårets eksamen legger direkte opp til kritisk refleksjon. Langvarsoppgavene, oppgave 2 på eksamen, består av en oppgave som er delt i A og B der elevene skal velge en av dem, og oppgave 3, uten alternativer, som alle skal svare på. Oppgave 2A: *Skriv en skjønnlitterær tekst om en ungdomsgjeng som reiser bort for å utføre et bestemt oppdrag. Bruk språklige virkemidler for å skildre stedet de kommer til, og stemningen blant ungdommene. Bruk overskriften «Oppdraget» på teksten din.* Oppgave 2B: *Skriv en tekst der du reflekterer over hvordan skolegang kan sammenlignes med en reise. Teksten skal kunne leses høyt på sommerens skoleavslutning. Lag overskrift selv.* Oppgave 3: *Skriv en tekst der du sammenligner oppbygningen og språket i de to tekstene. Bruk fagspråk og underbygg det du skriver med eksempler fra begge tekstene* (Utdanningsdirektoratet, 2022). Ingen av disse oppgavene legger eksplisitt opp til at elevene kan vise kritisk refleksjon.

Tekstene som har blitt brukt i disse eksamensoppgavene, representerer ikke noen særlig sterke interesselotsetninger. Oppgavene knyttet til tekstene har også i stor grad handlet om å forstå og reflektere over innholdet – lese *med* teksten, fremfor å bruke forståelsen som et grunnlag for en kritisk refleksjon rundt tekstene – lese *mot* teksten (Janks, 2010). Derfor syns jeg det hadde vært interessant og undersøkt om et utvalg elever som har deltatt i undervisning etter den nye læreplanen, velger å vise sin kritiske refleksjon, altså at de leser *mot* teksten, i møte med spørsmål til tekster som har en tydelig agenda og interesselotsetninger.

1.4 Oppgavens problemstilling og en kort presentasjon av undersøkelsen

Ved å skrive denne masteroppgaven hvor kritisk literacy er et gjennomgående tema, ønsket jeg å undersøke hvordan elever på 10. trinn reflekterer kritisk i møte med spørsmål knyttet til multimodale hverdagslige tekster som har en klar agenda. Jeg ville undersøke hvorvidt valg av tekst ville påvirke elevene til å vurdere tekstene mer kritisk, uten at de på forhånd blir bedt om å innta en kritisk posisjon. Problemstillingen for denne masteroppgaven er derfor:

Hvordan kan hverdagstekster med tydelig agenda i omstridte bærekraftsspørsmål legge til rette for elevenes kritiske refleksjon?

For å finne svar på problemstillingen min, har jeg valgt å bruke kvalitative forskningsmetoder. Metodene består av elevtekstinnsamling, observasjon av øktene hvor elevtekstene produseres og intervju med lærerne til de ulike klassene. I øktene ble elevene i tre 10. klasser delt inn i grupper for å jobbe med spørsmål knyttet til to ulike multimodale tekster, som begge har en tydelig agenda i omstridte bærekraftsspørsmål. Tekstene som ble brukt er to filmer: en fra McDonald's og en fra Statens vegvesen. Spørsmålene elevene jobba med var laget på en måte som gjorde at formuleringene lignet på spørsmålene fra kortsvaroppgavene som har blitt gitt på tidligere eksamener i norsk. Hensikten med å samle inn elevsvarene er å studere dem for å kunne si noe om hvorvidt elevene reflektere kritisk når de får oppgaver og tekster som gir mulighet for dette. I kapittelet om metode, kapittel 3, vil metodene jeg har brukt bli beskrevet grundigere. De multimodale tekstene elevene har jobba med, og spørsmålene de skulle besvare blir også presentert i metodekapittelet.

1.5 CritLit-tilhørighet

Denne masteroppgaven er skrevet med tilknytning til et forskningsprosjekt kalt *Kritisk literacy i en digital og global tekstverden* – som videre forkortes til CritLit-prosjektet. Prosjektet er finansiert av Norges forskningsråd. Et av målene forskerne bak prosjektet har med CritLit, er «å frembringe ny kunnskap og didaktiske modeller for kritisk literacy i norskfaget på ungdomstrinnet for å ruste elever til å bli kritiske konsumenter og kreative produsenter av digitale tekster» (Veum, under arbeid, s. 2). I arbeidet deres er *hverdagsteksten* sentral, altså tekster som er digitale, multimodale og med mer eller mindre uklare formål og avsenderforhold (Veum, under arbeid, s. 3). Prosjektet har gått gjennom flere faser. Den første

fasen innebærer å kartlegge hvordan det arbeides med kritisk lesing og tekstskaping i skolen i dag, og hvordan elevene bruker kritiske tilnærminger i skolearbeidet. Den andre fasen handler om å utvikle og prøve nye arbeidsmåter og læringsverktøy. I den siste fasen skal læringsutbyttet til elevene som har deltatt i prosjektet vurderes, og det skal vurderes hvordan dette arbeidet har vært med på å utvikle praksis i skolen og i lærerutdanningen (USN, u.å.). Målet med arbeidsmåtene som har blitt jobba frem av CritLit-prosjektet, er at de skal bidra til å finne gode metoder for å jobbe med kritisk literacy på ungdomsskoletrinnet. Som jeg så vidt har vært innom, er det flere studier som viser at det er et behov for dette.

Som en del av prosjektet har forskerne fått med seg ti studenter fra lærerutdanninga ved Universitetet ved Sørøst – Norge og Universitetet i Agder (USN, u.å.) til å skrive en masteroppgave med samme overordnede mål. Denne masteroppgaven er en av oppgavene som er en del av prosjektet, og oppgaven har fokus på kritisk literacy i læreplanen, elevens kritiske vurderinger av multimodale hverdagstekster, og om tekster med tydelig agendaer kan bidra til kritisk refleksjon.

1.6 Hvorfor valgte jeg dette temaet?

Gjennom mine nesten fem år med lærerutdanning har jeg vært i flere praksisperioder hvor jeg har lagt merke til at elevene ofte bruker bruke ulike sosiale medier som kilde til blant annet nyheter, informasjon om trening og kosthold eller lignende. Mange følger også såkalte «influencere» eller «påvirkere» som ofte jobber med å markedsføre ulike produkter for annonsører. De bruker mye tid på å lage innhold som er overbevisende, og tar i bruk mange virkemidler og modaliteter som kan skjule agendaen som virkelig ligger bak. Mitt inntrykk er at mange av disse elevene ofte anser det de ser, leser eller hører på internett som sannheter. Jeg håper at et større fokus på kritisk lesing og kritisk tenking i klasserommene kan bidra til blant annet at elevene ikke lar seg påvirke negativt av for eksempel kommersielle aktører. I tillegg håper jeg elevene kan lære seg å gjenkjenne skjulte agendaer, gjennomskue såkalte «fake news», og at de blir mer bevisste på hvor de innhenter informasjon fra, og hvem de anser som troverdige kilder. Elevene trenger veiledning og verktøy som kan bidra til gode og selvstendige valg.

Det å være tekstkyndig er blitt en viktigere forutsetning for å kunne delta fullstendig i samfunnet på en selvstendig måte. Derfor synes jeg det er både bra og viktig at det er et

sterkere fokus på kritisk tenkning og lesing i læreplanen. Lærerne må samarbeide om å ruste elevene med verktøy som gjør dem i bedre stand til å vurdere tekstene de møter, slik at de har mulighet til å gjøre seg opp en selvstendig mening om innholdet i dem. På den måten kan vi sikre sterke og selvstendige borgere til å delta i et demokratisk samfunn.

2.0 Bakgrunn og teori

Dette kapittelet presenterer sentral teori for prosjektet mitt. Jeg har valgt å vise til teori om literacy og kritisk literacy, kritisk tilnærming til tekst, og teori knyttet til retorikk og multimodalitet. Først i kapitlet viser jeg hvordan kritisk lesing har blitt en sentral del av læreplanen. Deretter blir begrepene literacy og kritisk literacy definert og forklart. Videre går jeg inn på hva sosiosemiotikk er, og hvordan tekstbegrepet har blitt endret og utvidet. Etter det, vil jeg se på noe teori knyttet til de retoriske begrepene etos, patos og logos.

Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg vise til noe tidligere forskning gjort på dette feltet knyttet til kritisk literacy i skolen.

2.1 Arbeid med kritisk tilnærming til tekst

Som jeg har vært litt inne på, og som blir presentert ytterligere senere i dette kapitlet, er kritisk tilnærming til tekst noe som i stor grad vektlegges i læreplanen. Behovet for å vurdere teksters troverdighet har alltid vært viktig, men internettet har gjort det viktigere å inneha kritisk literacy av flere grunner. Blikstad-Balas og Foldvik peker blant annet på at forfatterrollen har endret seg etter internettet kom, ettersom hvem som helst med tilgang til internett kan skrive og publisere sine egne tekster (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s.29). De uttrykker at dette er en stor endring for elevene, siden mange av dem er vant med at skolen bruker blant annet lærebøker som er kvalitetssikret gjennom flere ledd, og løftet frem som troverdig og sikre kilder. Det brukes fortsatt lærebøker, men de kan få en mindre plass i skolen enn før på grunn av det uendelige tekstlandskapet som finnes på internettet og siden flere lærere velger å hente tekster fra internett (Undrum & Veum, 2018, s. 133-134). Disse tekstene kan ha varierende kvalitet, være uttrykk for interesser, og de mangler kvalitetssikring (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s.29).

2.2 Kritisk lesing i læreplanen

Den nye læreplanen LK20 har videreført mye fra den forrige læreplanen, men den er også utvidet og fornyet med flere elementer. I de neste avsnittene presenterer jeg bakgrunnen for undersøkelsen med formålene som er formulert i LK20. Det som kommer frem i de følgende avsnittene, er at kritisk lesing, kritisk tenking, og kritisk tilnærming til tekst har fått stort fokus i LK20. Dette fokuset er særlig stort i læreplanen for norskfaget, men også andre fag slik som samfunnsfag som også legger til rette for kritisk lesing og tenking. Med tanke på hvor mye kritisk tekstarbeid blir nevnt i LK20, og særlig i forbindelse med norskfaget, ville det vært naturlig om elevene hadde fått mulighet til å vise sin opparbeidede kompetanse i kritisk tilnærming til tekst på skriftlig eksamen i norsk.

Først presenterer jeg hva læreplanen i norsk, under avsnittet om *fagets relevans og sentrale verdier*, sier om kritisk lesing. Deretter presenterer jeg det samme fra kjerneelementene, de tverrfaglige temaene, rammeverket for grunnleggende ferdigheter, og videre viser jeg til kompetansemålene i læreplanen i norsk fra de ulike trinnene. Det finnes flere kompetansemål i læreplaner fra andre fag som også i stor grad legger opp til kritisk lesing, men ettersom jeg skriver min master innen norskdidaktikk har jeg valgt å utelate disse.

2.2.1 Fagets relevans og sentrale verdier

Som nevnt innledningsvis har dette med kritisk lesing og kritisk tenking fått et sterkere fokus i LK20. Flere steder i læreplanen er kritisk lesing, tenking og kritisk tilnærming til tekst omtalt. I læreplanen i norsk står det under avsnittet om *fagets relevans og sentrale verdier* at: «Faget skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

2.2.2 Norskfagets kjerneelementer

Under fagets kjerneelementer, er *kritisk tilnærming til tekst* listet som et eget kjerneelement. Der står det at: «Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Det at kjerneelementet sier at elevene skal reflektere kritisk over påvirkningskraften en tekst kan ha, innebærer at de skal vite noe om hvordan tekster har makt, og at tekster kan tjene visse interesser (Veum, under arbeid, s. 3). At elevene skal vurdere tekster troverdighet handler om kildekritikk. Begge deler er viktige aspekter når det gjelder arbeidet med kritisk literacy i skolen.

Tekst i kontekst er et annet kjerneelement i læreplanen i norsk. Dette kjerneelementet viser at elevene skal:

«lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer. De skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa (...).» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Dette kjerneelementet viser at elevene skal forstå at tekstbegrepet er utvidet, og at de skal lese tekster som er sammensatt av flere ulike uttrykksformer. Slike uttrykksformer kan være bilder, tale, skrift eller lyd/musikk. Dette kalles også for modaliteter, og når flere modaliteter kommer til uttrykk i samme tekst, kalles dette for en multimodal tekst. Den type tekst er normalen på internett, hvor de fleste leser flere tekster i løpet av en dag. Kjerneelementet legger opp til at elevene skal jobbe med og reflektere rundt multimodale tekster, noe som ofte blir pekt på som en viktig forutsetning for å bli en kompetent leser (Blikstad-Balas, 2016, 52-54).

2.2.3 Tverrfaglige tema

I de tverrfaglige temaene står det også om kritisk arbeid med tekster, kritisk tenking og kritisk lesing. Det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* viser til at kritisk arbeid med tekster bidrar til å øve opp elevenes evne til kritisk tenkning. Der står det at: «Gjennom kritisk arbeid med tekster og ytringer øver elevene opp evnen til kritisk tenkning og lærer seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon»

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3-4). Det å være tekstkyndig og å ha opparbeidet seg en (kritisk) literacy har blitt en viktigere forutsetning for å være i god stand til å delta i det demokratiske samfunnet. Det kommer også til uttrykk i dette tverrfaglige temaet i læreplanen i norsk, og understreker viktigheten av arbeidet med kritisk lesing og tenking, og kritisk tilnærming til tekster i skolen.

Det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling* i norskfaget er særlig interessant i forbindelse med denne oppgaven. Der står det at norskfaget skal legge til rette for at elevene skal:

... utvikle kunnskap om hvordan tekster framstiller natur, miljø og livsbetingelser, lokalt og globalt. Gjennom å møte fagets tekstmangfold, lese kritisk og delta i dialog kan elevene utvikle evnen til å forstå og håndtere meningsmotsetninger og

interessekonflikter som kan oppstå når samfunnet endres i en mer bærekraftig retning. (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4).

Dette tverrfaglige temaet sier at det skal legges til rette for at elevene skal møte tekster som på ulike måter fremstiller natur, miljø og livsbetingelser. Slik vi ser av sitatet, skal elevene gjennom møter med slike tekster jobbe med å forstå og håndtere meningsmotsetninger og interessekonflikter. Det innebærer at elevene må få tilgang på tekster som presenterer temaene på forskjellige måter, og bli utstyrt med verktøy som kan hjelpe dem med blant annet å nærme seg tekstene kritisk.

2.2.4 Rammeverket for grunnleggende ferdigheter

I tillegg til kjerneelementene og de tverrfaglige temaene listet opp ovenfor, inneholder også rammeverket for *grunnleggende ferdigheter* i LK20 viktige momenter for kritisk lesing. Dette rammeverket beskriver blant annet hva det vil si å kunne lese, og ferdighetsområdene i å kunne lese. Lesing som grunnleggende ferdighet beskrives slik:

Å kunne lese er å skape mening fra tekst. Lesing gir innsikt i andres erfaringer, meninger, opplevelser og skaperkraft, uavhengig av tid og sted. Lesing av tekst på papir og digitalt er en forutsetning for livslang læring, og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte.

Å lese handler om å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster. Tekster inkluderer alt som kan leses i ulike medier, ikke bare ord, men også illustrasjoner, symboler eller andre uttrykksmåter. Kunnskap om hva som kjennetegner ulike typer tekster og deres funksjon, er en viktig del av lesing. (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 13).

Dette viser at lesing er mye mer enn å kun avkode bokstaver. Lesing er en kompleks ferdighet som innebærer at elevene blant annet skal kunne lese digitale tekster fra ulike medier, som kan bestå av mer enn bare ord. I tillegg handler det om å kunne forstå og reflektere over innhold i tekster. Disse momentene, i tillegg til flere, er beskrevet videre i ferdighetsområdene i å kunne lese på denne måten:

Forberede, utføre og bearbeide innebærer å ta i bruk ulike strategier for å forstå tekster av stadig større vanskegrad. Dette forutsetter avkodingsstrategier der lyder trekkes sammen til ord, ord til setninger og Side 13 av 27 setninger til tekst.

Finne innebærer å finne fram til informasjon som er eksplisitt eller implisitt uttrykt i tekster.

Tolke og sammenholde innebærer å kunne trekke slutninger på bakgrunn av innholdet i én eller flere tekster.

Reflektere og vurdere innebærer å forholde seg selvstendig til tekster. Dette spenner fra å kommentere innholdet i tekster med utgangspunkt i egne meninger til å forholde seg kritisk til en tekst som en helhet og begrunne egne synspunkter, analyser eller vurderinger. (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 13-14).

2.2.5 Kompetansemålene i norskfaget

I tillegg til i kjerneelementene, de tverrfaglige temaene og i rammeverket for grunnleggende ferdigheter, er det kompetansemål i læreplanen som knytter seg til kritisk lesing, tenking og tilnærming til tekst. I læreplanen i norskfaget finnes blant annet disse kompetansemålene som sier at elevene skal oppnå:

- samtale om forskjellen mellom meninger og fakta i tekster (etter 4. trinn)
- reflektere over hvordan språkbruken vår påvirker andre, og hvordan vi tilpasser og endrer språket i ulike situasjoner (etter 4. trinn)
- orientere seg i faglige kilder på bibliotek og digitalt, vurdere hvor pålitelige kildene er, og vise til kilder i egne tekster (etter 7. trinn)
- lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler (etter 10. trinn)

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5-9).

Disse kompetansemålene er hentet fra læreplanen i norsk. På ulike måter er dette kompetansemål som innebærer arbeid med kritisk lesing. Arbeid med ulike kompetansemål og andre mål fra læreplanen skal ofte vurderes.

2.2.6 Vurdering av lesenivåer

Alle de nevnte aspektene overfor er viktige i forbindelse med lesing. I forbindelse med dette har det blitt utviklet nivåbeskrivelser av lesing som sier noe om nivået til elevene på leseferdighetene ut fra begrepene fra ferdighetsområdene ovenfor. De ulike ferdighetsområdene som beskrives er *forberede, utføre og bearbeide, finne, tolke og*

sammenholde, og reflektere og vurdere. I nivåbeskrivelsene beskrives det hva som forventes av elevene på de ulike nivåene. For eksempel viser nivåbeskrivelsen at når det gjelder å *reflektere og vurdere* på nivå 1 (laveste), holder det å «kommentere innholdet i enkle tekster», mens på nivå 5 (høyeste) skal elevene «vurdere komplekse tekster om ukjente emner på en kritisk måte.» og «trekke inn faglige og samfunnsmessige perspektiver» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 17). *Tolke og sammenholde* på nivå 1 betyr at elevene «Bruker egne ord og trekker enkle slutninger ut fra informasjon i tekster», og nivå 5 krever at elevene «viser helhetlig og detaljert forståelse av komplekse tekster. Kan systematisere og trekke slutninger på bakgrunn av implisitt informasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 16-17). Under *finne* skal elevene på nivå 1: «Finner eksplisitt uttrykt informasjon som er sentralt plassert i enkle tekster» og på nivå 5: «Finner detaljert og implisitt informasjon i tekster med ukjent form eller innhold». Det er store forskjeller mellom nivåene 1 og 5, men beskrivelsene av nivåene mellom dem, viser en gradvis utvikling. Nivåene gir en pekepinn på hva elevene skal kunne etter hvert, og hva de kan bygge videre på. Denne nivåinndelingen kan fungere som en veileder for læreren når arbeidet med kritisk lesing skal vurderes og utvikles.

2.3 Literacy

Literacy er et forholdsvis nytt og innholdsrikt begrep innen forskning, men selve begrepet har likevel gjennomgått en utvikling. Det finnes flere definisjoner og beskrivelser av literacy. Begrepet har gått fra å kun handle om å kunne alfabetet og evnen til å lese og skrive, en veldig snever definisjon av begrepet, til å i større grad handle om å kunne bruke skriving og lesing til flere ulike formål og i ulike sammenhenger (Blikstad – Balas, 2016, s. 9 – 15). En ganske snever måte å forklare literacybegrepet på er at det handler «om å skape mening ved hjelp av ulike tegn i egne og andres tekster» (Blikstad – Balas, 2016, s. 15). Den måten å forklare literacy er noe mangelfull i forhold til andre definisjoner. Skovholt og Veum beskriver literacybegrepet slik: «Literacy vil seie å kunne bruke lesing og skriving til ulike formål i ulike sammenhenger, og om å kunne forstå korleis uttrykksformer som fontar og layout også verkar inn på meiningsskapinga i for eksempel digital kommunikasjon» (Skovholt & Veum, 2014, s. 12). Av denne definisjonen kommer det frem at literacy handler om både lesing og skriving, og at det finnes ulike måter å bruke lesing og skriving på. Den innebærer også at literacy er mer enn å bare lese og skrive.

En av de mest brukte og anerkjente definisjonene på internasjonal basis av literacy er UNESCO sin definisjon som lyder slik:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (UNESCO, 2004, s. 13)

Denne definisjonen av det mer moderne literacy-begrepet, handler om å kunne skape, tolke, identifisere, forstå og kommunisere i det samfunnet som har blitt utviklet (Veum & Skovholt, 2020, s. 13). Definisjonen fra UNESCO formidler også viktigheten av å inneha kompetanse innenfor literacyfeltet. For å kunne delta fullstendig i samfunnet rundt seg, er det avgjørende å kunne både lese, forstå, tolke osv. tekster man omgis. Ved å ha godt utviklet kritisk literacykompetanse blir elever rustet til å møte tekstmangfoldet som omgir oss, og det vil være enklere å gjøre seg opp en selvstendig mening om teksters innhold.

Veum og Skovholt nevner også at samfunnet har endret seg, og med det har begrepet utvidet seg. Disse endringene omfatter utvikling av nye digitale medier, uttrykksformer og sosiale praksiser, som igjen har ført til at måten vi leser og skriver tekst på er i endring (Veum & Skovholt, 2020, s. 12). Lenge ble literacy sett på som evnen til å kun kunne lese og skrive, og enda tidligere innebar literacy kun å beherske bokstaver. Mange av de tekstene vi møter i det daglige består ikke kun av bokstaver, men er sammensatt av flere modaliteter – slik som lyd/musikk, bilder, video og/eller verbalspråk og andre modaliteter. Med det utvidede tekstbegrepet må elever kunne jobbe med mer enn rene skriftlige tekster. I tillegg er tekster enda mer tilgjengelige, ettersom det deles store mengder tekst på internett som de aller fleste av oss er tilkoblet. Som vi kan se av de ulike måtene å forklare literacy på, har begrepet hatt en stor utvikling i takt med de samfunnsmessige endringene.

Begrepet literacy har blitt forsøkt oversatt til norsk, uten at det har blitt helt akseptert innenfor fagfeltet (Blikstad – Balas, 2016, s. 15). Norske begreper som skriftkompetanse, skriftkyndighet og tekstkompetanse er ikke dekkende nok for å belyse alt literacy-begrepet rommer. Disse oversettelsesbegrepene blir derfor en altfor snever definisjon. Det kommer av at literacy er et ganske komplekst begrep som rommer mye. Derfor har det etter hvert blitt stor aksept for å bruke det engelske begrepet i mange språk, ettersom *literacy* er et dekkende begrep innen flere språk.

For å oppsummere begrepet literacy kort, er det et begrep som har utviklet seg samtidig som den digitale verden og tekstbegrepet har utviklet seg. I prosjektet til CritLit betraktes literacy

som tekstkompetanse i vid forstand der det knyttes både lesing, produksjon av egne tekster, og analyse av tekster (Veum et al. Under arbeid, s. 4). Den siste og mest anerkjente definisjonen av literacy fra UNESCO viser også at literacy innebærer å kunne både skape, tolke, identifisere, forstå og kommunisere med tekst.

2.4 Kritisk literacy

I likhet med literacy-begrepet fins det flere beskrivelser av hva *kritisk* literacy er og hva begrepet faktisk inneholder. Dette begrepet er også stort, og det er noe uenighet blant sentrale forskere om hva som legges i begrepet. Det er mange som har en oppfatning om at kritisk literacy er kildekritikk (Veum, under arbeid, s. 4). Selv om kildekritikk er en viktig del av kritisk literacy, er det for snevert å sette likhetstegn mellom disse begrepene. Kritisk literacy som kompetanse handler blant annet også om å forstå hvordan tekster er konstruert, hvilke verdier tekster uttrykker og hvordan tekster påvirker maktforholdene i samfunnet. Blikstad-Balas skriver at kritisk literacy innebærer «... å kunne møte tekster med motstand og kritikk, og å gjenkjenne underliggende holdninger, motiver og ideologier.» (Blikstad-Balas, 2016, s. 29-30).

Hillary Janks er en sentral språkforsker på literacy-feltet som lenge har forsket på literacy og kritisk literacy, også i skolesammenheng. Hun har pekt på to måter å nærme seg tekster på, og mener at å lese tekster kritisk innebærer å kunne lese både *med* og *mot* teksten (Janks, 2019, s. 561). Det å lese *med* teksten betyr at leseren setter seg inn i synspunktene, argumentene og poengene til forfatteren, og videre vurderer og forstår standpunktene, ideene og innholdet i teksten (Janks, 2019, s. 562). Å lese *med* teksten krever mer enn å kun avkode teksten. Leseren må vite noe om tekstens retoriske kontekst – noe som innebærer å ha kjennskap til når, hvor, hvorfor og hvem som var tekstens tenkte mottaker. I tillegg har språket og ordvalgene, og den kulturelle settingen som teksten er skrevet i betydning for hvordan teksten oppfattes. Janks påpeker at det er lettere å lese *med* en tekst dersom leseren er enig med forfatteren, mens det er mer krevende dersom leserens verdensbilde og sentrale verdier blir utfordret (Janks, 2019, s. 562). Denne måten å lese en tekst på blir ofte omtalt som en sympatisk lese måte (Veum & Skovholt, 2020, s. 14), og det er ofte slik tekster med innhold leseren er enig i, eller som ikke er en gjenstand for interessen motsetninger, blir lest.

Den andre hovedmåten å nærme seg tekster på som Janks peker på, er å lese *mot* teksten. Å lese *mot* teksten vil si at leseren trer inn i en mer kritisk leserolle og forsøker å sette seg inn i

teksten ved å stille ulike spørsmål til den. Eksempler på slike spørsmål kan ifølge Janks være: Hvem tjener noe på synspunktene, argumentene, verdiene og virkelighetsbildet som fremstilles? Hvem sine interesser tjener teksten? Hvem er inkludert og hvem er ekskludert fra teksten? Ved å stille slike spørsmål til teksten, får vi det Janks kaller for en kritisk tilnærming til tekst (Janks, 2010, s. 22). Denne måten å nærme seg tekst forutsetter at leseren er klar over at alle tekster formidler et virkelighetsbilde slik forfatteren av teksten oppfatter verden (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Videre sier Veum & Skovholt at å lese *mot* teksten handler om å kartlegge hvilke interesser tekstskaperen har. I tillegg handler det om å vise hvilke strategier forfatteren har brukt. Janks uttaler at begge hovedmåtene å tilnærme seg tekst på er like viktige å beherske. Likevel, ifølge henne, er det mange lærere som feilaktig setter likhetstegn mellom kritisk literacy og det å lese *mot* teksten (Janks, 2019, s. 563).

2.5 Retoriske virkemidler – etos, patos og logos

Retorikk omtales ofte som kunsten om å overbevise. Det handler om å bruke overtalende språk, og det kan også handle om å analysere andres overtalende språkbruk (Bakken, 2014, s.15-16). Retorisk analyse er noe som jobbes mye med i skolen, og retorikk blir en del av teorigrunnlaget på ungdomstrinnet. I tillegg er ofte at en av oppgavene på eksamen i norsk er å analysere en sammensatt tekst (Bakken, 2020, s. 257). Reklame er mye brukt når elevene skal jobbe med retoriske analyser, og er ofte godt egnet til for retorisk analyse. Reklamer har som formål overtale kunder til å kjøpe et produkt, tjeneste eller lignende. De bruker ofte de retoriske appellformene etos, patos og logos som virkemiddel i reklamen for å lykkes med dette. Mens retorisk analyse legger vekt på hvordan en tekst er bygd opp, og hvilke virkemidler forfatteren/avsenderen har brukt for å overbevise leseren, vil kritisk tekstarbeid gå enda mer i dybden (Skovholt & Veum, 2014, s. 38-39). Kritisk tekstarbeid handler om å undersøke teksten enda nøyere, med å stille kritiske spørsmål til teksten. Spørsmålene kan undersøke hva teksten sier, eller ikke sier. Kritisk tekstarbeid kan undersøke hvordan makt utøves i teksten, skjult budskap, og hva formålet med teksten er (Veum & Skovholt, 2020, s. 77-79).

2.5.1 Etos

Kort fortalt, er etos et retorisk virkemiddel som handler om avsenders troverdighet (Andersen, 1995, s. 35). Virkemiddelet tar utgangspunkt i karakteren til den som sier eller skriver noe (Grue & Alfredsen, 2023). I nyere tid, handler begrepet i stor grad om å fremstå autentisk – det å være seg selv (Kjeldsen, 2014, s. 30). I tillegg kan etos handle om at avsenderen har en posisjon i samfunnet som gjør at leseren umiddelbart oppfatter avsenderen som en troverdig person (Voie, 2017a).

2.5.2 Patos

Patos er et retorisk virkemiddel som appellerer til leserens følelser for å overbevise (Voie, 2018). For at leseren skal bli engasjert og ikke være likegyldig til teksten, må teksten vekke følelser hos leseren (Grue, 2023b). Følelser som avsenderen kan appellere til kan være negative følelser i form av skremsel eller avsky, eller det kan appellere til det motsatte og lokke med positive følelse (Voie, 2018). Kjeldsen forteller at Aristoteles beskrev tre forhold som avsenderen måtte ha kjennskap til for å kunne forstå hvordan følelser vekkes eller dempes: Avsenderen må vite hvilken sinnstilstand mottakeren er i, han eller hun må også vite hva som fremkaller følelsen, og til slutt så må avsenderen vite grunnen til at dette vekker følelser hos mottakeren (Kjeldsen, 2014, s. 95).

2.5.3 Logos

Logos dreier seg ikke om følelser slik som patos, men heller fornuften (Grue, 2023a). Det betyr at teksten må klare å overbevise leseren ved at innhold og faktaopplysninger i teksten virker sanne eller troverdige (Voie, 2017b). For at leseren skal bli overbevist gjennom med bakgrunn i dette er det viktig at argumentene og påstandene som kommer frem er relevante og holdbare (Voie, 2017b). Om det er relevant, må vurderes ut fra tekstens innhold, om fakta som presenteres ikke er relevant så synker troverdigheten. Påstander og faktaopplysninger som kommer frem må også være holdbare, det er ikke nødvendigvis alt som kan bevises, men du må kunne argumentere for at det er sant (Voie, 2017b).

2.6 Norske studier av kritisk literacy

Flere studier som er gjennomført både nasjonalt og internasjonalt peker i en retning om at det er et stort behov for å styrke arbeidet med kritisk literacy. I dette underkapittelet skal jeg vise

til tidligere forskning, med vekt på nasjonal forskning som er gjort innen fagfeltet for kritisk literacy. Jeg har valgt å fokusere på de norske studiene, ettersom de er mer relevante for denne oppgava. Som tidligere nevnt, har det blitt et økende behov for at elever skal få verktøy som kan hjelpe dem til å gjøre egne vurderinger og delta fullt ut i et demokratisk samfunn. Derfor har også antall studier på dette fagfeltet vært økende. Flere undersøkelser er gjennomført på ulike klassetrinn for å blant annet kartlegge hvordan det står til med denne type kompetanse, og hvordan det kan og bør legges til rette for arbeid med kritisk lesing i skolen.

2.6.1 Studie av Veum et al.

I 2022 ble en artikkel av Veum et al. publisert, hvor de presenterer funn fra en spørreundersøkelse om kritisk lesing og vurdering (Veum et al., 2022). Studien ble gjennomført i flere klasser på 8. trinn, og hadde som hensikt å undersøke «(...) kva oppfatningar om kritisk lesing elevane formidlar og korleis elevar vurderer og grunngir lesinga si av multimodale kommersielle tekstar» (Veum et al., 2022, s. 1). Elevene skulle fylle ut et spørreskjema knyttet til to ulike multimodale tekster – en reklame for Elkjøp og nettsiden for nettbutikken til Proteinfabrikken.no. Ingen av tekstene hadde noen eksplisitt argumentasjon for produktene de selger, noe som kan gjøre det vanskelig for elevene å vurdere tekstene kritisk (Veum et al., 2022, s. 7). Etter å ha studert tekstene skulle elevene svare på spørreskjemaet som bestod av både fritekstsspørsmål og flervalgsspørsmål. Ut fra svarene de fikk inn i studien var et av hovedfunnene at kildekritikk var noe elevene i stor grad forbandt med sin forståelse av kritisk lesing (Veum et al., 2022, s.16). Som nevnt tidligere, er kildekritikk en del av kritisk tilnærming til tekst, men det er litt avgrenset å kun knytte kildekritikk til kritisk lesing. Det andre hovedfunnet fra studien var at noen elever har «utfordringar med å vurdere kommersielle og multimodale tekstar som har ei informerande framstillingsform», og ca. en fjerdedel av elevene klarte ikke å indentifisere de to tekstene som reklamer (Veum et al., 2022, s.17). Veum et al. sier videre at dette samsvarer med enkelte funn fra PISA-undersøkelser og nasjonale prøver, som har vist at norske elever har utfordringer når det gjelder å gjøre kritiske vurderinger av kommersielle tekster.

I tillegg til disse hovedfunnene, gir de også uttrykk for andre interessante innsikter gjennom studien. Studien viser at det kan være et behov for å få på plass en utvidet forståelse av hva kritisk tekstkompetanse er og kan være i norskfaget (Veum et al., 2022, s.17). Videre peker de på at norsk er «eit tekstfag der ein allereie vektlegg bruk av språklege og visuelle ressursar, og

tekstanalyse av skjønnlitteratur og saktekstar inngår som ein sentral del. Men koplinga mellom tekstanalyse og det kritiske perspektivet er derimot ikkje nødvendigvis like godt etablert i norskfaget» (Veum et al., 2022, s. 17). Det innebærer at elevene også må jobbe med å beskrive og vurdere hvordan ulike virkemiddel blir brukt i tekst til å påvirke, og til å utøve makt (Veum et al., 2022, s.17-18). Avslutningsvis peker de på at det er behov for å utvikle nye metoder og verktøy som kan brukes til å analysere kritisk.

2.6.2 Studie av Blikstad-Balas og Foldvik

Blikstad-Balas og Foldvik gjennomførte i 2017 en studie der de undersøkte elevers evne til å vurdere tekster funnet på internett. Denne studien ble gjennomført på videregående, og utvalget bestod av syv elever med spredning i resultatene. Elevene som deltok i studien, skulle svare på ulike åpne spørsmål i et intervju. Disse spørsmålene skulle elevene besvare etter å ha lest tre tekster med samme tematikk, men med ulike avsendere. Alle tekstene som er med i studien omhandler kjøttforbruk og tekstene er autentiske, noe som innebærer at de lå på internett fra før og ikke ble designet til oppgaven (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s.31). Avsenderne av tekstene er Fremtiden i våre hender, matprat.no og Sophie Elise Isachsen. Teksten fra Fremtiden i våre hender er en rådgivende artikkel med faktainformasjon og uttalelser fra en fagperson. Denne avsenderen bærer preg av å ha et klart og tydelig mål som er en bærekraftig fremtid. Den andre teksten, som er fra matprat.no, er en kort tekst der avsenderen mest sannsynlig er kjent for elevene fra før. Men det er verdt å merke seg at denne avsenderen er en kommersiell aktør som er finansiert av norske bønder. Denne teksten har en tilsynelatende objektiv form. Den siste teksten er skrevet av Sophie Elise Isachsen, som elevene også mest sannsynlig kjenner fra før. Teksten er en typisk bloggtekst. Denne teksten er personlig, og det meste som kommer frem er hennes egne meninger (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 31-33). For å kunne i større grad si noe om tekstene fikk også elevene en fiktiv oppgave på forhånd som gikk ut på at elevene skulle skrive en tekst hvor de drøfter ulemper og fordeler ved å kutte i kjøttforbruket (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s.33).

Elevene var ikke spesielt kritiske til de to første avsenderne, men de fleste vurderte Sophie Elise til å være en lite troverdig avsender. På grunn av skrivefeil og subjektivt innhold betvilte de også teksten sin troverdighet. De fleste av elevene ville ikke brukt denne teksten som kilde (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 33-35). Alle elevene kjente også Matprat fra før, men hadde i større grad positive assosiasjoner knyttet til denne avsenderen. De fleste elevene var heller ikke kritiske til verken avsender eller innhold i denne teksten fra Matprat (Blikstad-

Balas & Foldvik, 2017, s.34). Elevene beskriver denne avsenderen som velmenende, og anser teksten som en opplysningstekst som inneholder nøytral faktainformasjon. Det kommer også frem av artikkelen at når elevene vurderer tekstens innhold til å være troverdig, så er det avsenders status som er faktor. Dette resulterte også i at de fleste elevene svarte at de ville brukt teksten fra Matprat som kilde uten å dobbeltsjekke informasjon (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 36). Framtiden i våre hender blir av elevene beskrevet som en profesjonell og seriøs avsender. Tilliten til avsenderen blir sterkere som følge av at teksten er skrevet på en seriøs måte, med mye faktaopplysninger. Disse faktorene virker til å være viktig for elevene i deres vurdering av avsenders troverdighet. Det blir også nevnt at elevene mener avsenderen er ærlig og har gode hensikter (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s.34).

Spørsmålene elevene fikk i intervjuet, var som nevnt åpne og baserte seg på hvilket førsteinntrykk de hadde, om teksten er troverdig og om de ville brukt den som kilde (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 33). Et oppsiktsvekkende funn var derfor at elevene ikke nevnte på avsender før de ble spurt mer spesifikt om dette. De studerte heller ikke tekstene grundig på eget initiativ. Med bakgrunn i dette kan vi si at elevene ikke utøver kritisk literacy på egenhånd, de trenger konkrete spørsmål som omhandler troverdighet og intensjoner (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 37). Blikstad-Balas og Foldvik sier med bakgrunn i dette at deres studie kan antyde et gap mellom kompetansene som læreplanen beskriver, og det elevene faktisk gjør. De nevner også at det er lite som tyder på at de har jobba med å vurdere tekster kritisk tidligere (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 37). Det kommer også frem av studien at elevene i liten grad kontrollerer tekstens avsender og innhold (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 38). Blant annet blir det nevnt at de som fra før stoler på Matprat, ikke ser noen grunn til at denne avsenderen ikke kan brukes i en skoleoppgave. De kommersielle motivene til Matprat, som er finansiert av bønder er heller ikke noe som elevene ser (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 37).

3.0 Metode og empiri

I løpet av mitt masterprosjekt, ville jeg finne ut hvorvidt valg av tekst har noe å si for om elevene på 10. trinn ved denne skolen vurderer tekster kritisk. Jeg ønsket også at spørsmålene de jobba med til tekstene skulle ligne på de åpne leseforståelsesspørsmålene som har vært på de tidligere skriftlige eksamenene i norsk. For å finne svar på prosjektets problemstilling valgte jeg å lage et opplegg som resulterte i elevtekster jeg kunne analysere, jeg observerte

økten hvor elevene jobba med tekstene, og jeg hadde individuelle intervju med lærerne til de ulike klassene i etterkant av øktene.

Dette kapittelet kommer til å gjøre rede for metodene jeg har valgt å bruke for å samle inn datamaterialet til prosjektet. Jeg skal begrunne de metodiske valgene jeg har tatt for å belyse problemstillingen min, som er: «**Hvordan kan hverdagstekster med tydelig agenda i omstridte bærekraftsspørsmål bidra til elevenes kritiske refleksjon?**»

I tillegg beskriver jeg prosessen for innsamlingen av datamaterialet og hvordan jeg har analysert materialet mitt.

Kapittelet deles inn i underkapitler, hvor jeg i det første underkapitlet tar for meg valg av forskningsmetoder. Deretter et avsnitt om hermeneutikk, etterfulgt av avsnitt om studiens validitet og overførbarhet. Videre følger noen avsnitt om forskningsetikk og etiske betraktninger i forskning, før jeg gjør rede for hvilke forberedelser jeg gjorde i forkant av arbeidsøkten til elevene. Avslutningsvis presenterer jeg fremgangsmåte for analyse av materialet mitt.

3.1 Valg av metoder

Valg av problemstilling vil ofte ha en innvirkning på hvilke metoder som kan benyttes. Ut fra problemstillingen min, har jeg valgt å bruke kvalitative metoder for innsamling av data. Metoder kan beskrives som en fremgangsmåte eller noe som brukes for å komme frem til ny kunnskap (Dalland, 2017 s. 51). For å finne svar til problemstillingen min har jeg brukt de kvalitative metodene observasjon, intervju og innsamling av elevtekster som metoder. Sistnevnte, altså elevtekstene, vil være hovedmaterialet i oppgaven, mens intervju med lærerne kan gi interessant innsikt i hvordan elevene har jobba med kritisk lesing, og derfor si noe om hvorfor de svarer som de gjør. Observasjonen var hovedsakelig for å se hvordan oppgava blei presentert for elevene, og for å se om lærerne eventuelt hjalp elevene mer enn det som var avtalt på forhånd. Samtidig merket jeg meg enkelte kommentarer fra gruppene mens de jobba. Dermed er det først og fremst besvarelsene fra elevene og intervjuene med lærerne som utgjør den innsamlede dataen for oppgava.

Gjennom dette prosjektet ønsket jeg å undersøke hvordan elevene på 10. trinn på denne skolen reflekterte kritisk når de jobba med hverdagstekster med tydelig agenda i omstridte bærekraftsspørsmål. Det er først og fremst hvordan elevene svarer på spørsmålene som er

knyttet til filmene jeg ønsker å studere og vurdere. I tillegg vil jeg se på hva lærerne sier om hvordan de har jobba med elevene for å nå målene i læreplanen, særlig de målene som handler om kritisk tilnærming til tekst og kritisk tenking. Det kan være interessant å se på hvordan elevene svarer, basert på hva lærerne mener elevene har jobba med og hvordan undervisningen er lagt opp.

3.2 Kvalitative metoder

Hovedpoenget med prosjektet mitt var å få innsikt i om de utvalgte tekstene kunne bidra til at elevene inkluderte kritisk refleksjon i besvarelsene sine. De innsamlede dataene utgjør 21 elevtekster skrevet i grupper og to intervju med lærere. Datamaterialet består derfor av mange svar, noe som bidrar til å i større grad fange opp variasjonen på trinnet. Intervjuobjektene er to av lærerne som underviser i norsk på trinnet. Den ene informanten er ansvarlig for norskundervisningen på hele 10. trinn, mens den andre informanten har hovedansvar for norskundervisning i den ene klassen. Begge har fulgt klassene siden oppstart på 8. trinn. Elevene har hatt andre lærere på de tidligere trinnene og kommer fra ulike barneskoler, og har i tillegg hatt opplæring fra den forrige læreplanen gjennom store deler av barneskolen. Dette kan også være med på å påvirke elevenes opplæring angående kritisk tilnærming til tekst.

3.2.1 Innsamling av elevtekster og intervju

Som nevnt ovenfor, har jeg hovedsakelig brukt innsamling og analyse av elevtekster og intervju som metoder. Kvalitative forskningsmetoder benyttes ofte når forskeren ønsker å gjøre et dypdykk i det temaet som utforskes, og når den samfunnsmessige konteksten er i fokus (Thagaard, 2013, s. 17). Ettersom jeg ønsket å gå i dybden for å finne ut om de valgte tekstene fremmer kritisk refleksjon hos elevene, var det naturlig å velge kvalitativ metode til dette prosjektet. Kvalitative undersøkelser er ofte også preget av fleksibilitet, og opplegget kan endres underveis ved behov. Under intervju, særlig de semistrukturerte som jeg har benyttet meg av, kan spørsmål endres eller legges til ettersom det er behov for det. Dette åpner også opp for at andre tema eller andre aspekter ved temaet som forskeren ikke har med i intervjuguiden kan tilføres underveis. Det gjorde det lettere for meg å stille oppfølgingsspørsmål, og jeg fikk også kommet inn på temaer jeg ikke hadde tenkt ut på forhånd. I tillegg til dette, preges denne metodiske fremgangsmåten av nærhet til de jeg forsket på, noe som igjen gir et større rom for fortolkninger av den innsamlede dataen

(Thagaard, 2013, s 17-18). Fortolkninger er sentrale i kvalitativ forskning, og også i mitt prosjekt spiller fortolkningen en stor rolle. Gjennom innsamling og analyse av elevtekstene, får jeg svar på hvordan elevene reflekterer kritisk rundt de utvalgte tekstene, uten at de eksplisitt oppfordres til det. Gjennom intervjuene får jeg innsyn i hva lærerne vektlegger i undervisningen, og deres holdninger til arbeid med kritisk tilnærming til tekst.

3.2.2 Observasjon

Siden jeg ikke brukte observasjon som min primære metode for innsamling av data, vil ikke dette avsnittet være så utfyllende. Det finnes flere viktige punkter ved denne metoden som ikke vil nevnes i det følgende avsnittet, ettersom det ikke har vært gjeldene for denne studien.

Observasjon er en mye brukt kvalitativ metode i forskning – gjerne i kombinasjon med flere metoder. Denne metoden er godt egnet til blant annet å gi informasjon om hvordan personer agerer, hvordan de forholder seg til hverandre og hvordan de presenterer seg i sine omgivelser (Thagaard, 2013, s. 58). Når forskeren tar i bruk denne metoden, er det flere ting å tenke på i forkant – hvilken observatørrolle skal forskeren innta, hva skal observeres, og hvordan skal forskeren registrere observasjonene sine? Det er viktig å ha tenkt gjennom dette i forkant av gjennomføringen av observasjonen.

For å minske min påvirkning på resultatene, valgte jeg å innta en rolle hvor jeg var «flue på veggen» mens elevene jobba. Under observasjonen snakket jeg ikke med elevene, og ba dem forholde seg til læreren dersom de lurte på noe. I forkant av observasjonen hadde jeg også laget et observasjonsskjema som jeg fylte ut underveis. Skjemaet bestod av bokser med ulike forhåndsutvalgte observasjonskategorier som jeg noterte i, i tillegg til en boks hvor jeg noterte observasjoner jeg ikke hadde tenkt på i forkant, men som jeg mente var interessante for studien.

Det er flere grunner til at jeg observerte øktene hvor elevene jobba. Hovedsakelig gjorde jeg det for å se at opplegget gikk etter planen. Jeg så på hvordan læreren presenterte oppgaven, hvordan gruppene ble delt inn, hvor lenge elevene jobba, hva de sleit med, arbeidsinnsatsen og jeg noterte ned øvrige kommentarer fra gruppene som jeg fant interessante. Jeg fikk også se hvordan læreren ordla seg når hun svarte på spørsmål fra elevene, og om hun hjalp dem mer enn avtalt, og jeg fikk se hvordan elevene jobba med opplegget. I tillegg fikk jeg benyttet

tiden til å presentere meg selv, informere elevene om studien og deres deltakelse i studien, hva det innebærer, og jeg kunne også svare på eventuelle spørsmål knyttet til studien.

3.3 Hermeneutikk

Dette prosjektet er preget av at jeg som forsker tolker de innsamlede dataene. Hermeneutikk er et begrep som betyr fortolkningskunst eller fortolkningslære (Grønmo, 2016, s. 293). I hermeneutikken er det viktig å vektlegge at det ikke finnes en egentlig sannhet, og at fenomener er mulig å tolke på ulike nivåer (Thagaard, 2013, s. 41). Dette innebærer at folk tolker ting ulikt, og derfor får ulike «sannheter». Thagaard skriver at «(...) mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer, er en del av (Thagaard, 2013, s. 41). Det handler om å se på helheten av det som studeres. Hun peker også på at all forståelse bygger på en forforståelse. Den vil kunne være ulik fra forsker til forsker. Forskeren vil også kunne ta med seg tidligere erfaringer inn i prosjektet for å tolke den dataen som hentes inn. Ulike forskere vil derfor kunne ha forskjellige fortolkninger gjennom hele prosjektet.

I tillegg til min forforståelse og tolkningskompetanse, baserer jeg meg også på teori og tidligere forskning. Når jeg gikk inn i dette prosjektet, hadde jeg for eksempel en tanke om at det generelt jobbes for lite med kritisk literacy i klasserommet, og at ungdom lett lar seg overbevise av innhold i ulike tekster. Elever bruker mye tid på internett hvor det er ubegrenset mengde tekster de kan komme over. Denne forforståelsen har trolig utspring i teori fra fagområdet og tidligere erfaringer fra praksis og vikararbeid.

3.4 Validitet, reliabilitet og overførbarhet

Gjennom de ulike prosessene i denne studien, har jeg prøvd å ta gode valg for at undersøkelsen skal ha høy grad av validitet og reliabilitet. Dette skal jeg redegjøre mer om i de følgende avsnittene. Under avsnittene om validitet og kvalitet, skal jeg også komme inn på de etiske betraktningene som har vært gjeldene for denne studien.

3.4.1 Validitet

Studiers validitet handler om troverdighet og gyldighet. Thagaard sier «Validitet handler om gyldigheten av de tolkningene undersøkelsen fører til» (Thagaard, 2013, s. 194). Slutningene

som trekkes basert på undersøkelsen må være gyldige, noe som innebærer at funnene fra undersøkelsen i så stor grad som mulig representerer den faktiske virkeligheten fra situasjonen det forskes på (Creswell & Miller, 2000). I kvalitative studier er fortolkning viktig, men da er det også viktig at forskeren har reflektert over hva forståelsen av de innsamlede dataene baserer seg på.

Postholm & Jacobsen peker særlig på to forhold som forskeren bør reflektere over i sin forskning: begrensninger som er knyttet til egen forskning og hvordan forskeren kan ha påvirket studiens endelige resultater gjennom måten forskningen er gjennomført (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Det første forholdet de peker på handler om gyldigheten til studien – hvilke konklusjoner er rimelige å trekke basert på de innsamlede dataene? Det andre forholdet handler om påliteligheten til forskningen som er gjort. Her stiller de spørsmålene: Har vi tillit til at forskeren har gjennomført forskningen på en god måte? Kan vi stole på det folk sier i intervju? Har forskeren fått med seg all viktig informasjon? Viktige momenter her vil blant annet være at forskeren beskriver begrensningene knyttet til denne studien. I tillegg må forskeren etterstreber å være transparent angående valg og metoder gjennom studiens ulike prosesser. Dette er med på å trekke opp studiens validitet.

For kvaliteten av studiens del, er det sentralt at forskeren er klar over sin rolle i studien, og at han/hun er bevisst på hvilken innflytelse de har på datainnsamlingen og i analysen.

Forskerens rolle kan påvirke mye i prosjektet, både hvordan dataen samles inn og hvordan den tolkes og presenteres. Derfor er det nødvendig å ofte reflektere over sin rolle og påvirkningskraft. I tillegg er det viktig at forskeren er seg bevisst på sine forutinntatte holdninger/tanker som kan påvirke resultatene. Dette bidrar til å minimere eventuelle feilkilder og å øke påliteligheten til studien, og tilliten til resultatene kan øke. Denne refleksjonen kan underveis bidra med mer relevante forskningsspørsmål, og dermed økte studiens relevans og nytteverdi.

3.4.2 Ekstern validitet og overførbarhet

Den eksterne validiteten til en studie sier noe om hvorvidt studiens resultater kan generaliseres til og være gjeldene i flere kontekster (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2011, s.367). Undersøkelsene jeg har gjennomført er mulig å gjennomføre i andre klasser, og det er mulig at forskeren kan få lignende resultater som jeg fikk. Men utvalget for akkurat denne studien er ikke stort nok til å kunne si at funnene fra studien er representative for større

deler av befolkningen. Studien har som mål å kunne si noe om valg av tekst hadde noe å si for om elevene på dette trinnet forholdt seg kritisk til tekstene de jobba med. Derfor er ikke resultatene fra denne studien generaliserbare, men de kan kanskje bidra til refleksjon hos andre undervisere i norskfaget.

Begrepet *overførbarhet* dreier seg om generalisering. Det handler hovedsakelig om i hvilken grad studiens funn kan overføres til andre kontekster eller situasjoner som ikke er studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Postholm & Jacobsen peker på at de fleste forskningsprosjekter søker å være gyldige videre utover akkurat de man har studert, enten det implisitt eller eksplisitt. Videre peker de også på hvordan overførbarheten er i kvalitative studier. Ved å bruke kvalitativt forskningsdesign, går forskeren inn i dybden og har ofte et begrenset antall informanter. Overføring i kvalitativ forskning handler derfor i større grad om hvorvidt det som forskes på er gjenkjennbart for flere. Dette kalles for en naturalistisk generalisering, og det er sentralt at «(...) leseren opplever det som han eller hun leser, som parallelle erfaringer og tilpasser og overfører disse til egen setting» (Postholm & Jacobsen, s. 238). På den måten får den kvalitative studien nytteverdi for flere. Grønmo peker også på at generaliserbarhet er mulig i kvalitativ forskning, ved å ta utgangspunkt i teori. Dersom funnene fra en forskning er lik det som forekommer i teorien, kan det være at funnene fra denne forskningen kan gjelde flere (Grønmo, 2004, s. 284).

Funnene fra dette masterprosjektet er hovedsakelig gjeldene for elevene og lærerne som har deltatt i denne studien. Det kan tenkes at det finnes mange klasser som ville fått lignende resultat, men utvalget i denne studien er ikke representativt for å trekke slike konklusjoner. Ved bruk av kvalitative metoder, går forskeren som tidligere nevnt ofte i dybden på det den undersøker. Forskeren ønsker som regel en dypere innsikt av forståelsen deltakeren har av det som det forskes på. Dette bidrar til at studier av denne typen ikke nødvendigvis er så overførbar eller generaliserbar (Larsen, 2017, s. 28-29). Men det betyr ikke at studien ikke har en overføringsverdi. I mitt prosjekt var det viktig å få innsikt i hvordan elevene har blitt undervist i kritisk tilnærming til tekst og kritisk lesing. Det fikk jeg gjennom de individuelle intervjuene, og det gjorde at jeg fikk noe bedre forståelse for hvorfor elevene svarte som de gjorde. Ved å undersøke hvordan elevene har blitt undervist, ser jeg for at for meg at overføringsverdien blir forsterket ved at deler av prosjektet i større grad oppleves som gjenkjennbart for andre undervisere. En annen faktor som kan øke overføringsverdien til prosjektet, er at elevgruppa som utgjør utvalget har fått undervisning etter gjeldende læreplan.

3.5 Forskningsetikk – etiske betraktninger for studien

En sentral del av den samfunnsvitenskapelige og humanistiske forskningen dreier seg om å reflektere over forskningsetiske utfordringer, både i forkant, underveis og etter forskningen. Gjennom dette prosjektet har jeg ikke behandlet personvernsopplysninger og prosjektet var derfor ikke meldepliktig til Norsk senter for forskningsdata (NSD). For at et forskningsprosjekt trenger å meldes inn til NSD, innebærer det at jeg som forsker på et eller annet tidspunkt i prosjektet behandler eller oppbevarer personvernsopplysninger som kan knyttes til enkeltpersoner (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). Jeg valgte å ikke gjøre lydopptak under intervjuene, men heller skrive ned svarene fra informantene underveis i intervjuet. Svarene på spørsmålene fra selve opplegget, altså elevtekstene, ble levert inn digitalt til læreren deres, som videre skrev de ut i papirformat til meg, uten navn. Jeg har transkribert elevtekstene fra papirformat og over til Word manuelt. Elevtekstene ble aldri sendt digitalt til meg. Under observasjonen i klasserommet tok jeg notater på PC, men jeg noterte ikke noe som kan brukes for å identifisere enkeltelever. På denne måten behandler jeg ikke noen personopplysninger gjennom prosjektet, og ingenting av datamaterialet jeg har samlet inn vil kunne brukes for å identifisere enkeltpersoner.

Ifølge Postholm og Jacobsen er det særlig tre grunnleggende krav som er viktige i utgangspunktet for forskningsetikken vi har i Norge. Det handler om informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Informert samtykke handler blant annet om at den/de det skal forskes på vet hva det vil innebære at de deltar i forskningen. Det må opplyses om hvilke farer eller gevinster deltakelsen i studien kan medføre (Fossheim, 2015; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Den som skal forskes på må være i stand til å bestemme om den ønsker å delta, og det skal skje uten noen form for press.

Selv om prosjektet ikke inneholder personopplysninger, og det ikke var meldepliktig til NSD, valgte jeg å lage og dele ut et informasjonsskriv og samtykkeskjema. Informasjonsskrivet skulle sikre at både elevene og lærerne fikk informasjon om hva prosjektet dreier seg om, og hva deres deltakelse i studien ville innebære.

3.5.1 Forskning på barn

Barn er en ekstra sårbar gruppe i forskning, og det stilles høyere krav når det gjelder å forske på dem. Det er flere tiltak og avveininger som må være på plass når barn skal være med i

studien. De nasjonale forskningsetiske komiteene har publisert råd angående forskning på barn, og peker særlig på at barna må beskyttes som deltakere i forskning (NESH, 2021, s. 20). All informasjon om deltakerne i studien er konfidensiell. Det innebærer at informasjonen jeg som forsker får gjennom prosjektet, ikke skal videreformidles på en måte som kan bidra til å identifisere enkeltpersoner fra studien. Datamaterialet fra hele studien, elevtekstene og de nedskrivende intervjuene, er det bare jeg som har hatt tilgang på, og det vil bli slettet etter at prosjektet er ferdig. Informasjon som kan være med på å identifisere lærere og elever er unngått i denne teksten. Navn på skole, elever lærere er ikke med, og lærerne vil bare bli omtalt som «læreren» eller «hun». Tekstene fra elevene ble skrevet i grupper og på PC, og levert til meg i papirform via lærerne, uten elevenes navn. Tekstene er svar på spørsmål knyttet til en film og inneholder ingen personopplysninger om elevene.

3.6 Fra metodeteori til konkret gjennomføring

I dette underkapittelet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg gikk frem for å samle inn data til prosjektet. Dette bidrar til å gjøre prosjektet mer transparent, og styrker reliabiliteten av studien. Her beskriver jeg fremgangsmåten, presenterer materialet elevene jobba med og oppgavene elevene jobba med i grupper.

3.6.1 Utforming av undervisningsopplegg

Det første steget i innsamlingsprosessen var å finne en skole som var villig til å la meg gjennomføre et opplegg på 10. trinn. Etter at jeg fikk tillatelse til det på 10. trinn på en skole i Sør-Øst-Norge, ønsket jeg å vite størrelsene på klassene for å vurdere hvordan jeg ville legge opp økta. Deretter måtte jeg lage et undervisningsopplegg som tok utgangspunkt i spørsmål fra tidligere eksamensoppgaver og finne tekster som jeg kunne knytte lignende spørsmål til. Det er den siste eksamenen i norsk skriftlig fra våren 2022 (som ble avlyst), jeg hentet inspirasjon til spørsmålene fra ettersom dette er den eneste eksamen som er laget utfra LK20. I tillegg er oppgavene inspirert av eksempeloppgavene som er laget med utgangspunkt fra samme læreplan.

Både eksamenen fra våren 2022 og eksempeloppgavene med utgangspunkt i LK20, trekker inn forskjellige typer tekster i oppgavene. Felles for alle oppgavene er at de tar utgangspunkt i

en tekst der den skriftlige modaliteten har den sterkeste tyngden. Noen tekster kombinerer skrift med bilder. Ulike varianter av layouter er også representert i tekstene brukt i oppgavene. I opplegget jeg lagde til klassene, har jeg brukt filmer som utgangspunkt for spørsmålene elevene fikk. Både filmene i opplegget mitt og de sammensatte tekstene gitt på eksamen, er sammensatte tekster. Det som skiller tekstene brukt i opplegget mitt fra de som er brukt på eksamen, er at jeg valgte å bruke levende bilder der verbalspråket og lyd er viktige modaliteter. Det er fordi jeg mener dette er relevante tekster å bruke på 10. trinn med tanke på tilgjengelighet, og fordi det multimodale aspektet er en viktig del av det å inneha god forståelse for kritisk literacy.

Det første jeg gjorde i forberedelsen av opplegget, var å se nøye gjennom kortsvarsoppgavene fra eksamen og eksempeloppgavene, med vekt på formuleringene i spørsmålene. Videre plukket jeg ut noen av spørsmålene og omformulerte dem til å passe til mine utvalgte tekster. Ut fra spørsmålene fra eksamen og fra eksempeloppgavene, lagde jeg lignede formuleringer i spørsmålene elevene skulle svare på til tekstene som jeg hadde valgt ut. Under kommer eksempler på oppgavetekst hentet fra eksamensoppgavene og i eksempeloppgavene som jeg brukte for å formulere spørsmålene til opplegget mitt. De er listet opp i en rekkefølge som viser at det øverste spørsmålet har inspirert spørsmål nummer en i opplegget mitt og så videre. Spørsmålene fra eksamen og eksempeloppgavene er:

- Kva handlar songteksten «Ingen som du» om? Grunngi svaret ditt. Henta fra NOR0219 Norsk sidemål/Eksempeloppgåve frå Udir/Oppgåve 1 (Utdanningsdirektoratet, 2022d)
- I hvilken sammenheng er teksten «Et ungdomsperspektiv på fremtiden til det norske språket» skrevet? Henta fra NOR0218 Norsk hovedmål/ Eksempeloppgave fra Udir/ Oppgave 1 (Utdanningsdirektoratet, 2022b)
- Begge tekstane handlar om ei reise. Korleis er reisene framstilte, og korleis tolkar du reisene i dei to tekstane? Henta fra NOR0219 Norsk sidemål/ Eksamen våren 2022 frå Udir/ Oppgåve 1 (Utdanningsdirektoratet, 2022c)
- Hvilke tanker gjør forfatteren seg om fremtiden til det norske språket? Hentet fra NOR0218 Norsk hovedmål/ Eksempeloppgave fra Udir/ Oppgave 1 (Utdanningsdirektoratet, 2022b)

- Finn minst to sentrale verkemiddel i diktet «Avskil», og reflekter over kva slags verknad dei har i diktet. Hentet fra NOR0219 Norsk sidemål/ Eksamen våren 2022 frå Udir/ Oppgave 1 (Utdanningsdirektoratet, 2022c)

Basert på spørsmålene i eksemplene ovenfor, kom jeg frem til disse spørsmålsformuleringene til tekstene i opplegget:

McDonald´s

1. Hva handler reklamen om? Begrunn svaret deres.
2. Filmen er en reklame for McDonald´s. Hvordan blir maten fra McDonald´s fremstilt i denne reklamen?
3. Hvilke tanker gjør bonden seg om maten fra McDonald´s i filmen?
4. Finn minst to sentrale virkemidler fra filmen, og reflekter over hva slags virkning de har i filmen.

Statens vegvesen

1. Hva handler kampanjefilmen om, og i hvilken sammenheng er filmen laget? Begrunn svaret deres.
2. Filmen er en del av en kampanje fra Statens vegvesen. Hvordan blir Statens vegvesen fremstilt i filmen?
3. Hvilke tanker har Statens vegvesen om miljøet i reklamen?
4. Finn minst to sentrale virkemidler i filmen fra Statens vegvesen, og reflekter over hvilken virkning de har i filmen.

Opplegget ble gjennomført i slutten av januar i vårsemesteret på 10. trinn i tre ulike klasser. Elevene var dermed de neste i rekken som skulle gjennomføre skriftlig norskeksamen som følger kompetansemålene fra den nye læreplanen LK20. Det var heller ikke mange månedene til de faktisk skulle gjennomføre eksamen, og det er derfor et fint tidspunkt å se nærmere på hvor godt rustet elevene er til å jobbe med oppgaver av denne typen, og om elevene velger å vise sin evne til kritiske refleksjoner uten oppfordring.

Skriftlig eksamen i norsk gjennomføres ordinært som en individuell skoleeksamen med varighet på fem timer. I løpet av disse fem timene skal elevene ha besvart spørsmål hvor det

er angitt anbefalt lengde på svarene, ofte to – fire setninger per spørsmål, i tillegg til å skrive en lengre sammenhengende tekst, og en kortsvarsoppgave. I innledningen til eksamen er det også presisert at elevene kan bruke alle hjelpemidler, men med unntak – slik som kommunikasjon med andre, oversettelsesprogram og åpent internett (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Ved ordinær eksamen vil elevene ha en forberedelsestid og gjerne et forberedelsesmateriale som er knyttet til eksamenen. Under forberedelsesdagene er det ingen begrensninger på hjelpemidlene som elevene kan ta i bruk, og de kan også samarbeide.

Når selve opplegget skulle gjennomføres i klassene, valgte jeg at det ikke skulle være noe eksplisitt undervisning om hverken hvordan elevene kan analysere filmer, hva virkemidler er, vurdering av kilder eller annet som kunne vært relevant for at elevene kunne svart bedre på oppgavene. På den måten vil det ligne eksamenssituasjonen litt mer. I tillegg, etter det som kommer frem av intensjoner om kritisk lesing og tilnærming til tekst, burde elever på 10. trinn ha kjennskap til hvordan de leser kritisk. Ved å ikke ha noe form for slik undervisning, vil også svarene fra elevene i høyere grad kunne si noe om de har utviklet en literacy frem til nå, som gjør det mulig for dem å reflektere kritiske rundt tekstene. Samtidig fikk ikke elevene vite så mye om hva de skulle jobbe med før selve økta, i motsetning til eksamensdatoer som ofte publiseres i god tid. Elevene fikk på starten av timen vite at det de skulle jobbe med spørsmål knyttet til en film, og at spørsmålene har lik formulering som spørsmålene som er gitt på tidligere eksamener. De fikk også beskjed om at det derfor var lurt å svare etter beste evne, og levere et svar de ville vært fornøyde med dersom besvarelsen deres skulle leveres som eksamensbesvarelse.

I opplegget jeg gjennomførte med de tre klassene, jobba elevene i grupper på to-tre elever, og opplegget ble gjennomført i en norsktime med totalt 90 minutter i varighet. Med tanke på at elevene har fem timer til rådighet på hele den skriftlige eksamen, hvor de i tillegg til å svare på slike spørsmål også skal skrive en lengre og sammenhengende tekst, fikk elevene ca. 60 min til effektiv jobbing med oppgavene. Det tar alltid litt tid før elevene er inne og på plass, samt tar det noe tid å presentere hva elevene skal jobbe med denne økten. Jeg valgte selv å innta rollen som fullstendig observatør, slik at lærerne som kjenner elevene best kunne introdusere oppgaven på best måte for dem. Lærerne har bedre forutsetninger for å forklare oppgaven på en måte som gjør at elevene skjønner hva de skal gjøre. Lærerne delte også inn i grupper på forhånd for å sikre at alle gruppene hadde et godt utgangspunkt for å kunne klare å

svare på spørsmålene. Gruppene ble først fordelt i gutter og jenter, deretter i mindre grupper etter hvor godt elevene samarbeidet. Slik jeg forstod det, satte læreren sammen grupper som hun mente klarte å samarbeide godt, for å sikre meg nok materiale.

Tanken bak å la dem jobbe i grupper, var en form for erstatning av at de ikke hadde noe forberedelsesmaterieell eller liknende. I forberedelsesfasen til eksamen er det mulig for elevene å samarbeide om det forberedelsesmateriellet de får utdelt. Det ville også blitt svært mange tekster dersom elevene skulle ha jobba individuelt.

Det endelige datamaterialet består av 21 elevtekster skrevet i grupper på 3-4 elever, noen observasjoner, og de to intervjuene med lærerne på trinnet. I analysen blir elevtekstene først delt inn i to hovedgrupper: de som jobba med filmen fra Statens vegvesen og de som jobba med filmen fra McDonald's. Ingen av gruppene har jobba med begge tekstene. Deretter har jeg satt nummer på gruppene fra 1-10 på Statens vegvesen og 1-11 på McDonald's ut fra besvarelsene.

3.6.2 Observasjon

Økten hvor elevene arbeidet med oppgavene, valgte jeg å observere. Jeg inntok rollen som fullstendig observatør, og var «flue på veggen». Formålet med å være til stede under øktene var hovedsakelig for å høre hvordan læreren presenterte oppgaven for elevene. Slik kunne jeg eventuelt se om det var noen misoppfattelse. I tillegg så jeg på hvor mye effektiv tid elevene hadde til å jobbe med spørsmålene på, og jeg så etter hvor mye hjelp de eventuelt fikk av læreren. I forkant av timen hadde jeg også bedt læreren om å informere elevene om at oppgavene de skulle jobbe med, skulle ligne oppgaver fra eksamen, og at de i likhet med en eksamensgjennomføring, ikke kunne spørre hverken meg eller læreren om hjelp til annet enn å forstå oppgavene. Hvordan lærerne presenterer oppgaven, og hva som blir sagt under økta kan være nyttig å få med seg. Disse elementene kan spille inn på hvordan elevene svarer, og det kunne også gitt forklaring på dersom det var tydelig ulike svare mellom klassene. Dersom klassene hadde fått ulike beskjeder av sin lærer, eller mer eller mindre hjelp fra læreren, ville dette kunne påvirke svarene fra elevene. Ved å observere økta, ville jeg også kunne få med meg hva det er elevene spør mest om og hva de synes er vanskelig, og eventuelle kommentarer og diskusjoner.

3.6.3 Intervju

I etterkant av øktene med klassene, ønsket jeg å gjennomføre individuelle intervju med lærerne. Intervjuet handler om hvordan lærerne har lagt til rette for arbeid med kritisk tenkning og kritisk tilnærming til tekst i deres undervisningstimer, og om hvor viktig de mener det er at elevene deres lærer å tenke og lese kritisk. Hvordan lærerne legger til rette for å jobbe med kritisk tenking og lesing kan ha en innvirkning på hvordan elevene svarte på oppgavene de har jobba med. Intervjuene med lærerne er ikke hovedempirien i oppgaven, men det er likevel av interesse å se hva lærerne kan fortelle om hvordan de har jobba med kritisk lesing i sine fag.

Under intervjuene brukte jeg en intervjuguide jeg hadde utformet i forkant. En intervjuguide kan fungere som en sjekklister for at forskeren får stilt alle spørsmålene den ønsker (Repstad, 2007, s. 78). Intervjuguiden bestod i utgangspunktet av totalt ti spørsmål. Jeg valgte også at intervjuet skulle være semistrukturert. Det innebærer at jeg som forsker hadde formulert spørsmål på forhånd, i form av en intervjuguide, som jeg ønsker å få svar på. Men intervjuguiden følges ikke nødvendigvis kronologisk under selve intervjuet. Denne måten å strukturere intervjuet på, åpner også opp for at temaer som ikke var med i intervjuguiden kan løftes frem, og at forskeren kan stille oppfølgingsspørsmål eller spørsmål som ikke var tenkt ut på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Ved å ha et semistrukturert intervju, blir intervjuet også mer lik en samtale.

Intervjuobjektene fikk utdelt et informerende samtykkeskjema i forkant av intervjuet. De ble informert om at det ikke skulle brukes navn i prosjektet, og at det ikke ville bli tatt opptak av samtalen. Det er fordi at forskeren normalt må søke til NSD når de skal gjøre opptak av intervju. Etter at skjemaet var signert, startet jeg å intervju dem. Intervjuene var individuelle, og informantene snakket ikke med hverandre mellom intervjuene.

Jeg valgte å ikke gjøre opptak av intervjuene. Det var flere faktorer som spilte inn på den avgjørelsen, blant annet skulle intervjuene være korte, og de skulle heller ikke danne hoveddatamaterialet i oppgaven. For å kunne gjengi det som ble sagt i intervjuene, noterte jeg underveis. Notatene på de fleste spørsmålene fikk jeg mulighet til å gjøre veldig detaljert, ved å notere samtidig som informanten fortalte. Det ble også naturlig å notere litt etter at informanten var ferdig med å snakke, men som Thagaard nevner, kan dette være positivt for intervjusituasjonen. Da får informanten mer tid til å tenke seg om og vurdere om det er mer å

fortelle (Thagaard, 2013, s.112). Kort tid etter at intervjuene var utført, kunne jeg renskrive notatene. Siden notatene var detaljerte på forhånd og intervjuet var av lite omfang, fikk jeg en tekst som var svært nær det som faktisk ble sagt i intervjuet. Denne teksten er ikke en transkripsjon av et lydopptak, og vil derfor ikke være en helt nøyaktig gjengivelse av intervjuet, men den er svært lik og representerer informantenes svar på en hensiktsmessig måte.

3.7 Utvalg av informanter

Siden jeg har valgt å trekke inn eksamen i dette prosjektet, syntes jeg det var hensiktsmessig å gjennomføre prosjektet på 10. trinn. De som går i 10. klasse nå, er de neste på 10. trinn som skal gjennomføre skriftlig eksamen i norsk for første gang etter koronapandemien. Etter at pandemien kom i 2020 er det ikke gjennomført eksamen på 10. trinn. Først i år ser det ut til at eksamen i norsk skriftlig skal gjennomføres som tidligere, og denne eksamenen vil også ta utgangspunkt i kompetansemålene fra LK20. Siden elevene går i 10. klasse og snart skal ha eksamen, er det også slik at de ifølge læreplanens intensjoner skal være kjent med kritisk tenkning og kritisk tilnærming til tekst – altså aspekter ved kritisk literacy. Som tidligere nevnt, brukes ikke begrepet kritisk literacy eksplisitt i læreplanen, men det forstås implisitt gjennom både de overordnede formål og enkelte kompetansemål i norsk og andre fag. Derfor synes jeg det også er interessant å høre med lærerne som har fulgt klassene gjennom ungdomsskolen, om hvordan de har jobba med disse temaene gjennom de siste tre årene av grunnskolen.

På lærerstudiet ved UiA er det samarbeid mellom enkelte skoler slik at studenter kan komme ut på utvalgte skoler for å samle inn data til sin masteroppgave. Jeg valgte å samle inn dataen min på en skole jeg tenkte at ikke kom til å bli like belastet av andre masterstudenter som skulle samle inn data som skolene som ligger nær studiestedet. I kvalitative studier er det vanlig at utvalget består av informanter med egnede egenskaper, og forskeren tar gjerne for seg et strategisk valg. Jeg synes det var mest interessant å studere en 10. klasse angående dette temaet, ettersom de ifølge læreplanen skal ha vært innom kritisk tilnærming til tekst og kritisk tenkning ved flere anledninger. Men skolen og klassene ble ikke brukt i studien basert på egnede egenskaper, det var tilgjengeligheten som var avgjørende for at det ble denne skolen. Siden jeg valgte ut skoler ved å se på muligheter for å få tilgang på informanter, bruker jeg det Thagaard kaller for et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013, s. 60-61). Likevel kan

utvelgelsen også til en viss grad betegnes som kriteriebasert, siden jeg ønsket å bruke 10. trinn og fikk det (Johannessen et al., 2016, s. 120). Dermed møter informantene i denne undersøkelsen de ønskede kvalifikasjonene om årstrinn.

Ved å velge denne skolen, tenkte jeg at jeg fikk litt mer frihet når det gjaldt tid. Men som med de fleste 10. klasser er det noe begrenset med tid på grunn av eksamen og at de er avgangselever. Likevel fikk jeg ganske frie tøyler når det gjaldt innholdet i timene, etter at jeg presenterte tema for masterprosjektet mitt. Jeg endte opp med å få gjennomføre opplegget mitt i tre parallellklasser på 10. trinn. Studien ble gjennomført i tre norsktimer med 90 minutters varighet hver. Totalt var det 21 grupper, bestående av 2-4 elever, som leverte inn tekstene sine, og to lærere på trinnet som stilte til intervju i etterkant.

Utvalget for denne studien var nokså tilfeldig, med unntak av at jeg ønsket å gjennomføre undersøkelsen min på 10. trinn. Det 10. trinnet jeg gjennomførte undersøkelsen hos, har fått undervisning etter den gjeldende læreplanen. Ettersom undersøkelsen min tar utgangspunkt i gjeldende læreplan, vil dette utvalget være et godt egnet for å svare på problemstillingen. Når det gjelder de to informantene jeg intervjuet, hadde jeg ikke noen andre kriterier til dem annet enn at de underviste klassene jeg undersøkte i norskfaget. Begge informantene har relativt lang undervisningserfaring, dette var ikke et krav, men det kan være positivt. Begge underviser også i flere fag der kritisk literacy er en viktig del av faget, noe som gjør at de har flere fag som krever arbeid med dette. Dette er faktorer som gjør informantene egnet til mitt forskningsprosjekt.

3.8 Metode for analyse av elevtekster og intervju

I analysen av elevtekstene har jeg lagt vekt på om elevene har lest *med* eller *mot* tekstene. Jeg har tatt utgangspunkt i disse begrepene fra Hillary Janks som analysekategorier i analysene av elevtekstene. Videre har jeg selv gjort en analyse av tekstene, og ut fra mine tolkninger av filmene kommentert hva elevene kan svare for å vise sin kritiske refleksjon. Når jeg analyserte intervjuene, delte jeg svarene inn etter spørsmålene fra intervjuguiden. For å besvare problemstillingen min: *Hvordan kan hverdagstekster med tydelig agenda i omstridte bærekraftsspørsmål legge til rette for elevenes kritiske refleksjon?* har jeg sett etter hvorvidt elevene har reflektert kritisk, lest *mot* teksten, i møte med disse tekstene når de svarer på

spørsmålene. Intervjuene har blant annet gitt innsikt i hvordan klassene har jobba med kritisk tilnærming til tekster, og lærernes synspunkter på dette.

4.0 Valg av tekster til opplegget for 10. trinn – tekster med «grønnvasking» av merkenavnet

Til dette prosjektet mener jeg det er hensiktsmessig å bruke tekster som det er stor sannsynlighet for at elevene kunne ha kommet over på internettet eller på TV på egenhånd – en typisk hverdagstekst. Jeg mener det også er ideelt at tekstene inneholder en form for agenda som det er relevant for lesningen at elevene legger merke til. Reklamer og reklamekampanjer finnes stort sett på TV, på mange av de sosiale mediene, og på internett generelt. I tillegg var det viktig at teksten skulle være multimodal, ettersom noen av tekstene som er brukt på eksamenene også er det, og at prosjektene i CritLit ofte bruker multimodale tekster. I tillegg er dette et svært dominerende tekstformat, særlig på internett.

Veum og Skovholt sier at i prinsippet kan alle tekster analyseres kritisk, siden alle tekster presenterer et eller flere mulige perspektiver på verden (Veum & Skovholt, 2020, s. 29). Som jeg nevnte i teorikapittelet, står det under det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling* at elevene skal utvikle kunnskap om hvordan ulike tekster fremstiller blant annet natur og miljø, og at de skal gjennom arbeid med denne typen tekster utvikle evne til å forstå og håndtere interessekonflikter (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Jeg mener at tekstene jeg valgte ut er aktuelle tekster å bruke til denne undersøkelsen med bakgrunn i dett.

Valget falt på en tekst fra McDonald's og en tekst fra Statens vegvesen av flere grunner. For det første er tekstene multimodale – i likhet med noen av tekstene som har vært gitt til eksamen. Tekstene fra eksamensoppgavene har derimot kun vært tekstbaserte og har ikke inneholdt levende bilder og lyd. De multimodale tekstene jeg ønsker å bruke, krever at elevene må se på både verbalspråket og de visuelle og lydlig ressursene. For det andre inneholder begge teksten en form for «grønnvasking» av sitt eget varemerke, og en tydelig agenda i omstridte bærekraftsspørsmål – noe som er viktig for å besvare denne studiens problemstilling. For det tredje er både McDonald's og Statens vegvesen er kjente aktører i Norge, og det er en sannsynlighet for at elevene har et forhold til dem begge. I tillegg er begge tekstene en del av ulike kampanjer, der det ikke tydelig reklameres for et produkt, men hvor begge aktørene har brukt en rekke virkemidler for å fremstille seg selv på en positiv måte.

4.1 Tekstanalyse av de to utvalgte tekstene

For å kunne si noe om hvordan elevene har svart, er det hensiktsmessig at jeg selv har gjort en analyse av tekstene. Ved å kjenne tekstene godt selv, og å vite hvilke virkemidler tekstene består av, og hva som kommer frem av budskap i dem, har jeg et bedre grunnlag for å kommentere elevsvarene. Det vil også være enklere å forstå det elevene har skrevet i svarene sine. Derfor vil de neste avsnittene være min egen analyse av de to tekstene, hvor jeg ser på filmenes hensikt, målgrupper, budskap, visuelle virkemidler og gjør en vurdering på hvorvidt filmene lykkes i å nå sine mål. Når jeg analyserer tekstene fra Statens vegvesen og McDonald's, er det blant annet en retorisk analyse. Jeg ser på tekstens kontekst, meningsskapende ressurser som skrift, levende bilder, tale og andre lydlige elementer, i tillegg til de retoriske grepene jeg finner i filmene. Jeg skal også kommentere filmenes sjanger i analysene. Først analyserer jeg Statens vegvesens film og ser på de tilhørende spørsmålene som elevene jobba med, og kommer med forslag til hva elevene kunne svart. Deretter gjør jeg det samme med filmen fra McDonald's.

4.1.1 Analyse av Statens vegvesens film



Figur1. Skjermdump av filmen fra Statens vegvesen (Statens vegvesen, 2022, 00:02).

(<https://www.youtube.com/watch?v=KDQUeRudB0&t=20s>).

En mindre forurenset Oslofjord

Den første filmen heter *En mindre forurenset Oslofjord* og er en merkevarekampanje laget av Statens vegvesen (Statens vegvesen, 2022). Den vil heretter bli omtalt som «filmen fra Statens vegvesen». Filmen har en total varighet på ett minutt og 45 sekunder, og formidler et miljøproblem som mange mener det må tas tak i. Miljø- og klimautfordringer er et svært aktuelt tema som engasjerer mange, og flere aktører er opptatt å vise hvordan de bidrar for å unngå negativ påvirkning på miljøet/klimaet. Denne filmen viser hvilke miljøtiltak Statens vegvesen skal iverksette i forbindelse med utbyggingen av den nye E18 Vestkorridoren. I filmen møter vi en mor og datter som er lidenskapelig opptatte av å dykke i Oslofjorden, der moren forteller om hvor bra det er at Statens vegvesen tar affære for å bedre livet i fjorden. Det kommer også frem at dette er bare en liten del av det som gjøres, men «(...) det er et steg da» sier moren.

Filmen starter med videoopptak fra Oslofjorden og med teksten «En mindre forurenset Oslofjord» etterfulgt av «Hva har det med ny E18 å gjøre?». Deretter byttes bildet over til Pia og moren, hvor moren forteller at de begge omtrent er født på en seilbåt og at de generelt har hatt mye glede av Oslofjorden opp gjennom tiden. Etter dette sier moren at datteren kanskje kan bli yrkesdykker når hun blir voksen og muligens «fortsetter et liv under vann. I Oslofjorden. En ren Oslofjord da.» Da skiftes fokuset over på at det jobbes med å få liv i fjorden igjen. Her trekkes utbyggingen av den nye E18 Vestkorridoren inn, og hun forteller at «de» (Statens vegvesen) fjerner gammel asbest, og «de» bytter utrangerte vann- og avløpsrør som visstnok lekker dritt rett ut i fjorden. I tillegg forteller hun at «de» lager renseanlegg. Videre følger en sekvens hvor hun sier at dette bare er en liten del av mange ting som må gjøres for å få liv i fjorden igjen. Etter dette kommenterer hun at det er bra at «de» tar tak i problemene under vann også når de først skal bygge om E18 Vestkorridoren. Hun understreker at vegvesenet bygger for hennes (datterens) generasjon. Ved å gjennomføre disse tiltakene, påstås det at Pia kan fortsette å dykke og finne rene og vakre ting i fremtiden.

Statens vegvesen er et statlig forvaltningsorgan fra 1864 som har i oppgave å planlegge, bygge, drifte og vedlikeholde riksvegene i landet (Samferdselsdepartementet, u. å). I denne videoen informeres det om utbygging av nye E18, og det legges vekt på de positive sidene ved veiutbyggingen. I videoen følger leseren/seeren en mor og en datter ute på en seilbåt i Oslofjorden, hvor moren forteller om oppveksten deres. De er begge glade i å dykke, og Oslofjorden er et av stedene hvor de liker å holde på med denne hobbyen. Men fjorden har blitt forurenset, og livet der har blitt mer og mer borte. Det er ikke før de siste fem sekundene

av videoen at logoen til Statens vegvesen vises. Før dette, kommer det ikke tydelig frem hvem som er avsender av videoen. Moren som snakker i videoen, nevner vegvesenet én gang, når hun sier at «Det er jo for hennes generasjon vegvesenet bygger for nå». Ellers blir ikke organisasjonen nevnt ved navn, og de blir heller ikke vist frem i form av logo eller lignende tidligere i filmen. Det er derfor ikke så lett for mottakeren å skjønne hvem som står bak, foruten om de siste fem sekundene.

En viktig del av tekstanalyse er å undersøke konteksten til teksten. Filmene er produsert i 2022, i en tid hvor miljø- og klimafokus er stort. Ved å adressere disse utfordringene rundt miljøet i Oslofjorden og å liste opp ulike tiltak som de vil iverksette, maler avsenderen et mer miljøvennlig bilde av Statens vegvesen som organisasjon. Det fins flere eksempler fra filmene hvor det fortelles om hvordan utbyggingen av den nye E18 kan være med å minimere den negative påvirkningen veibyggingen har hatt i Oslofjorden. I filmene sier fortelleren at «de» skal fjerne gammel asbest, bytte ut utrangerte vann- og avløpsrør som «lekker dritt ut i fjorden», og «de» lager renseanlegg. Det kommer ikke tydelig frem hvem som er ansvarlig for at det er asbest i vannet eller hvem som la rørene som nå regnes som utrangerte. Men det kommer frem at det er «de» (Statens vegvesen) som skal fjerne asbesten og bytte ut rørene. Fjerningen skjer i kombinasjon med utbygging av ny E18, noe som anses av mange som lite bærekraftig. Ny og bedre vei kan føre til mer trafikk, som igjen fører til økt utslipp av klimagasser. I en tid der klima og miljø er i fokus, vil det derfor være mange som er imot utbyggingen.

Filmene inneholder en rekke ulike virkemidler. Det er blant annet flere auditive virkemidler i videoene. Gjennom store deler av videoene kan mottakeren høre måkelyder i bakgrunnen, noe som kan indikere at det er liv rundt fjorden, selv om det nevnes at dyrelivet er truet. Dette kan være med å indikere et håp. Når det filmes på båten eller under vann, er bølgedydene og lydene av vannet som beveger seg forsterket, noe som gir en opplevelse av nærhet. Det er også brukt lav bakgrunnsmusikk med piano som har en oppmuntrende tone og rytme. Musikk er ofte med i filmer for å sette stemningen, og denne melodien kan understreke budskapet om at det er håp for miljøet.

I tillegg til musikk og andre lyder fra havet, er det en innlest tekst fra moren lagt til over videoen. Språket som er brukt har et personlig preg, ettersom det snakkes om oppveksten til både moren og Pia og deres erfaringer med fjorden, og deres ønske om å fortsette å bruke

fjorden i fremtiden. Ordene som brukes i verbalteksten er hovedsakelig positive, og formidler et håp om at tiltakene vegvesenet skal iverksette vil gjøre det mulig å bruke fjorden i lang tid fremover. Mye av det moren sier i videoen, omhandler at det er fint at Statens Vegvesen tar tak i problemene som ligger under bakken når de driver ombyggingen, og at dette er viktig arbeid for å redde Oslofjorden. Hun nevner også at dette bidrar til at Pia kan «Finne de vakre tingene sine» og «Finne rene ting». Avslutningsvis presenteres også logoen til statens vegvesen med teksten «E18 vestkorridoren – vi bygger for fremtiden». Språket er altså positivt når hun snakker om hva Statens vegvesen skal gjøre for Oslofjorden, samtidig som de bygger den nye E18.

Filmen har en bred målgruppe. Alle som bor i nærheten av E18 og Oslofjorden, alle som kjører biler, og de som engasjerer seg for miljø og klima er aktuelle målgrupper for denne kampanjefilmen. I tillegg, slik vi ser i videoen, kan de som benytter seg av Oslofjorden til fritidsaktiviteter som bading, fiske eller dykking være relevante målgrupper. Tittelen på videoen *En renere Oslofjord* kan appellere til disse målgruppene, særlig med tanke på at dette er tiden for å tenke på miljø. Videoen fokuserer særlig på de positive miljøaspektene ved utbyggingen av ny vei, og vegvesenet har tatt i bruk mange virkemidler for å fremme de positive sidene ved å lage ny vei.

Spørsmålene elevene jobba med

Spørsmål 1: Hva handler kampanjefilmen om, og i hvilken sammenheng er filmen laget? Begrunn svaret deres.

Med tanke på at kortsvarsoppgavene på eksamen har hatt en begrensning på 2-4 setninger per spørsmål, skulle ikke elevene skrive mye på hvert svar. Det gjelder derfor på alle spørsmålene elevene svarte på, at de skulle svare kort og presis.

Dersom elevene hadde hatt en kritisk tilnærming til filmen, kunne det være nærliggende å tenke at de i svaret sitt kunne nevnt at filmen handler om utbyggingen av E18 Vestkorridoren hvor fokuset er på de miljøpositive sidene ved å bygge ut veien. De burde peke at det er Statens vegvesen som står bak som avsendere. Når det gjelder sammenhengen filmen er laget i, er det åpenbart at det er fordi det skal bygges ny vei. Men ved å se nærmere på hva filmen fokuserer på, er også tekstens kontekst viktig. Det er et utbredt miljøfokus for tiden, og det er et svært aktuelt tema å adressere nå som verden er opptatt av å ta bærekraftige valg. Derfor er det stor sannsynlighet for at det ikke er tilfeldig at vegvesenet har denne vinklingen og dette fokuset i filmen.

Spørsmål 2: Filmen er en del av en kampanje fra Statens vegvesen. Hvordan blir Statens vegvesen fremstilt i filmen?

For at elevene skulle fått vist frem sine evner til å reflektere kritisk rundt dette spørsmålet, burde elevene blant annet legge merke til at det er et sterkt miljøfokus i filmen. I tillegg burde de peke på at Statens vegvesen, som ikke er kjent som en miljøorganisasjon, i denne videoen formidler tiltak de skal iverksette som de i høy grad fremstiller som miljøvennlig og bra for livet i Oslofjorden. Siden elevene har hørt om og trolig har kjennskap til Statens vegvesen, legger kanskje de også merke til at organisasjonen forsøker å formidle et positivt miljøperspektiv i videoen, og at miljøaspektene ikke er noe vegvesenet vanligvis har vist at de har så stort fokus på. Det vil ikke være tilstrekkelig å svare «de blir fremstilt bra» eller lignende, selv om det for så vidt er riktig. Elevene må få med på hvilken måte vegvesenet fremstilles bra, og hvordan dette kommer til uttrykk.

Svaret til elevene bør derfor peke på at vegvesenet, som igjen ikke er kjent som en miljøorganisasjon, i denne filmen blir fremstilt som en miljøansvarlig organisasjon som virkelig skal ta grep for naturen og miljøet under utbyggingen av E18. Det kunne også vært naturlig å trekke inn at det er et stort miljøfokus generelt i verden for tiden, og at det kan være noe av grunnen til at vegvesenet nå velger å fremstille seg selv på denne måten.

Spørsmål 3: Hvilke tanker har Statens vegvesen om miljøet i reklamen?

Også ved dette spørsmålet kunne elevene med fordel ha pekt på at Statens vegvesen til vanlig ikke er en organisasjon som i stor grad fronter miljøpolitikken, men at miljøet i Oslofjorden er et gjennomgående tema gjennom hele filmen. Refleksjoner rundt hvorfor vegvesenet har valgt å ha dette fokuset i filmen kan vise at elevene har kritisk refleksjon. Miljøperspektivet vegvesenet ønsker å vise at de har, blir formidlet gjennom Pia og moren, som fungerer som forteller i videoen. Det blir heller ikke nevnt eksplisitt hvilke tanker vegvesenet har om miljøet, men det sterke fokuset på miljøet i videoen og verbalteksten viser hvilke tanker vegvesenet ønsker å viderefremme angående deres miljøperspektiver under utbyggingen av nye E18. Det kommer frem at de skal bygge et renseanlegg, bytte de gamle røra, og fjerne asbest. De ønsker å få liv i fjorden igjen, og understreker at dette er viktig. På grunnlag av særlig verbalteksten, kan det sies at tankene vegvesenet har om miljøet er at det har forbedringspotensial, og at de mener deres miljøtiltak knyttet til utbyggingen av nye E18,

bidrar med blant annet å få liv i fjorden igjen. Ved å stille spørsmål om hvorfor vegvesenet ikke kan bytte rør, fjerne asbest og bygge renseanlegg uten å måtte bygge ny vei, kunne elevene vist kritisk refleksjon. Elevene kunne også nevnt at det kan virke som at vegvesenet i stor grad bruker disse argumentene om miljø for å forsvare utbyggingen av en ny E18.

Spørsmål 4: Finn minst to sentrale virkemidler i filmen fra Statens vegvesen, og reflekter over hvilken virkning de har i filmen.

Dette er et spørsmål som i stor grad åpner opp for at elevene kan vise sin kritiske refleksjon. Filmen inneholder en rekke ulike virkemidler, og selv om elevene bare skal nevne minst to, skal jeg vise til flere i dette avsnittet. Ovenfor har jeg listet opp mange virkemidler som jeg fant i filmen, men her skulle elevene peke på de mest sentrale virkemidlene, og jeg viser derfor til de jeg mener er ganske sentrale for denne filmen. Det første virkemiddelet jeg vil trekke frem som sentralt, er verbalteksten. Som nevnt ovenfor, bruker fortelleren positive ord når hun snakker om arbeidet Statens vegvesen skal utføre, som fremstilles som positivt for livet i Oslofjorden.

I filmen blir også de retoriske virkemidlene brukt. Etos, som er knyttet til avsenderens troverdighet, er fremtredende. Statens vegvesen er en organisasjon som de aller fleste har kjennskap til, og navnet i seg selv indikerer at de har en forbindelse med staten. I tillegg følger vi dykkerne Pia og moren, som har sterk tilknytting til Oslofjorden. De har dykket i fjorden i mange år og viser sterkt engasjement for fjorden. Dette kan være med på å styrke etos. Ved å vise frem familien, er også patos et sentralt virkemiddel. Moren, som er forteller i filmen og forteller at både hun og datteren har vokst opp med å være mye i fjorden. Moren uttrykker et håp om at datteren skal kunne fortsette å bruke fjorden aktivt i fremtiden. Hun sier at arbeidet som Statens vegvesen gjør under bakken, kan bidra med å realisere håpet om at datteren skal finne rene og vakre ting i fremtiden.

Logos er også et virkemiddel som brukes. Moren forteller om ulike tiltak som Statens vegvesen skal iverksette for å sikre livet i fjorden. Disse tiltakene, som å bygge renseanlegg og fjerne asbest, fremstår som fornuftige miljøtiltak.

4.1.2 Analyse av filmen fra McDonald's: *Stolt produsent av junk food*



Figur 2. Skjermdump av filmen fra McDonald's. (McDonald's, 2020, 00:43).

Introduksjon av filmen

Den andre filmen jeg valgte å bruke i opplegget er en av flere kortfilmer fra McDonald's, hvor de viser bøndene og de ulike råvarene de produserer (McDonald's, 2020). Jeg valgte å bruke den videoen som fronter storfebonden Øyvind Holø. I denne filmen møter vi Holø, som produserer kjøtt til burgerne fra McDonald's. Han viser frem kyrne sine på gården, viser hvor de beiter ute store deler av året og han forteller om hverdagen sin som storfebonde. Han sier at han trives veldig godt med å drive med strofeproduksjon i Nordherad. Videre forteller han om dyrevelferden han praktiserer, og store deler av videoen er filmet ute hvor kyrne vises frem ute på beiteområdet der de, ifølge han selv, tilbringer ca. fem-seks måneder i året. Videoen viser fin og frodig natur og det er fint vær. Bonden er ute og fører kyrne med kraftfor mens kyrne vandrer fritt ute i marka, og det hele ser veldig idyllisk ut.

Kulturkontekst

McDonald's er en kjent amerikansk hurtigmatkjede som hovedsakelig selger burger, fritert kylling og pommes frites, og har vært etablert i Norge siden 1983 når de åpnet sin første av nå 77 restauranter (McDonald's, u. å). På nettsiden til McDonald's, under «om oss», har de skrevet om at de heier på det norske landbruket og at de er stolte samarbeidspartnere med flere av dem. De poengterer også at de har brukt norsk råvarer i nesten 40 år, og at de bruker kun 100% norske råvarer slik som egg, kylling, storfekjøtt, potet, løk og salat – så lenge

sesongene tillater dette (McDonald's, u. å). McDonald's er ifølge sin egen nettside en av landets største restaurantkjeder, og et av verdens største selskaper. De mener at med det følger et ansvar til å bidra til å drive med positiv endring, og at dette ansvaret er noe de tar på alvor. Blant annet ved å bruke råvarer produsert av norske bønder.

Filmen viser en kombinasjon av flere sjangertrekk. På den ene siden minner filmen mye om en reklame, men det er ikke et produkt som er i fokus. På en annen side kan det minne om en slags merkevarekampanje. Den kan kategoriseres som en slags informasjonsreklame, hvor det ikke vises ferdigprodukter fra McDonald's som de ønsker å selge. Likevel er noe av målet med filmen er likevel å trekke til seg flere kunder, som verdsetter tiltakene som selskapet viser frem. Den kommersielle bakgrunnen for å lage filmen er nokså skjult i selve filmen. Filmen, via storfebonden, uttrykker et ønske om at folk skal endre sitt syn på maten som restauranten serverer, og at maten som serveres ikke er «junk food». Hensikten med filmen for McDonald's er å få frem at maten er laget med norske råvarer – noe som det har vært et økende fokus på i samfunnet. Flere ønsker å støtte opp om det norske landbruket, i tillegg til at flere ønsker å bruke lokal og kortreist mat.

Det er for tiden også et økende fokus på inntak av rødt kjøtt, og det er en del av miljø- og klimadebatten som pågår. Mange klimaaktivister har pekt på at inntaket av rødt kjøtt må reduseres kraftig. Ved at bonden antyder at kjøttet er kortreist, kan det fremstå som et argument for at kjøttet har mindre negativ påvirkning på miljøet, enn ved bruk av importert kjøtt.

Verbalspråk og andre virkemidler i filmen

Det er bonden som er fortelleren i filmen. Fortellermåten skifter mellom direkte tale med et nærbilde av han, og lydopptak av hans tale lagt over filmen. Filmen starter med at bonden sier at det er urettferdig å bli stempla med junk food når man bruker norske gode råvarer, tett etterfulgt av en tekst hvor det står: «Vi serverer råvarer fra mer enn 8.000 norske bønder» med en liten versjon av logoen til McDonald's like ved siden av. I hoveddelen av filmen presenterer Øyvind seg selv og gården, og mottakeren får en følelse av nærhet. Han vektlegger dyrevelferden i stor grad når han forteller for å understreke at krene fra gården hans lever et godt liv. Det kan lette litt på samvittigheten til kunder hos McDonald's når de «vet» at dyrevelferden er tatt på alvor. Avslutningsvis i filmen ser vi bonden gå innover en eng, og ut

av kamerafokuset mens den gjenkjennelige gule store logoen til McDonalds bestående av en stor M vises. Under står teksten «Noe å se frem til».

Spørsmålene elevene jobba med

Under peker jeg på det jeg ut ifra min egen analyse av tekstene mener at elevene kan kommentere for å vise sine kritiske refleksjoner gjennom generelle leseforståelsesspørsmål. Det finnes mye i filmen som egner seg for en kritisk analyse, og her peker jeg på noe av dette, og viser til noen spørsmål som kan stilles til teksten som åpner for en kritisk analyse. Inspirasjon til spørsmålene fant jeg i boka *Kritisk literacy i klasserommet* (Veum & Skovholt, 2020, s. 78).

Spørsmål 1: Hva handler reklamen om?

Spørsmålet legger ikke særlig opp til kritisk refleksjon, og er et helt vanlig leseforståelsesspørsmål. Noe elevene kunne pekt på i dette spørsmålet for å vise evne til kritisk refleksjon, er at filmen ikke er en produktreklame. Videre kunne elevene forklart at filmen viser bare frem positive sider ved produksjonen av storfekjøtt, og at storfebonden ytrer at han synes det er urettferdig at burgerne han produserer kjøtt til betegnes som junk food. Elevene kunne kanskje også drøftet hva som ligger i begrepet junk food. Elevene kunne også spurt hvem det er som blir fremhevet i filmen og hvilke verdier eller holdninger som kommer frem i filmen.

Spørsmål 2: Filmen er en reklame for McDonald's. Hvordan blir maten fra McDonald's fremstilt i denne reklamen?

I filmen blir det ikke vist noen ferdigproduserte matvarer, så fokuset her ligger egentlig på hvordan produksjonen blir fremstilt. På dette spørsmålet kan elevene vise sin kritiske refleksjon ved å si noe om at kjøttproduksjonen blir fremstilt på en måte som gjør at potensielle kunder skal ha mindre dårlig samvittighet for å kjøpe mat fra McDonald's. Kundene velger da mat som har sin opprinnelse fra norske gårder, hvor dyrevelferden er høyt prioritert, ifølge filmen. Elevene kan si noe om konteksten til filmen ved å peke på at det å velge norske råvarer for å støtte bønder har fått et økende fokus, i tillegg til at kortreist og lokal mat gir mindre klimaavtrykk enn importert mat. Klima- og miljøaspektene nevnes ikke i filmen, men det kan likevel være relevant å peke på. Spørsmål elevene kunne stilt til teksten

kunne vært om hvilke interesser og mål avsenderen (McDonald's) har med filmen, og hvem sine interesser filmen tjener, eller hvordan denne filmen kan virke inn på samfunnet.

Spørsmål 3: Hvilke tanker gjør bonden seg om maten fra McDonald's i filmen?

I filmen sier bonden «Det er litt urettferdig å bli stempla med junk food hvis du bruker norske gode råvarer». For å vise kritisk refleksjon i svaret sitt, er det ikke tilstrekkelig å gjengi dette sitatet fra bonden. Elevene bør si noe om hvorfor bonden mener akkurat dette, hvilken motivasjon ligger til grunn for at han sier dette, eller hvilke interesser dette tjener. Ved å stille slike spørsmål, ville elevene vist god kritisk refleksjon.

Spørsmål 4: Finn minst to sentrale virkemidler fra filmen og reflekter over hva slags virkning de har i filmen.

I filmen er det flere virkemidler som er mulig for elevene å peke på. I spørsmålet spørres det etter *sentrale* virkemidler, og det må derfor tolkes av hver enkelt hva de mener er de mest sentrale. I dette avsnittet trekker jeg frem de jeg mener er sentrale virkemidler i denne filmen. Et av virkemidlene jeg vil trekke inn er bruken av fargen grønn og gul. Grønn er en farge som ofte brukes når det er snakk om miljøvennlighet. Store deler av filmen viser grønn og frodig natur, bonden har på seg grønn genser og bakgrunnen i logoen til McDonalds har byttet til grønnfarge. Gul er fargen som ofte benyttes for å få oppmerksomhet, og det er også en av signaturfargene til McDonald's. Den gule fargen benyttes hovedsakelig på teksten som er lagt over filmen.

I tillegg er det stor bruk av de retoriske appellformene, særlig etos og patos. Filmens fronter bonden Øyvind Holø – navngitt med både fornavn og etternavn. Øyvind snakker en dialekt som det er nærliggende å tro at er den lokale dialekten. I filmen får vi se det som angivelig er gården hans, og vi får se dyrene gå på beite. Alle disse momentene er med på å styrke etos. Patos er også mye brukt i filmen. Kamerautsnittene i filmen gjør at seeren kommer tett inn på bonden, og du ser han rett inn i øynene når han forteller at han synes det er urettferdig med junk food-stempelet. I filmen vises flott natur i nydelig solskinnsvær, kyrne ser ut til å kose seg når bonden går rundt og mater dem med kraftfôr, og bonden viser stor omsorg for alle dyrene mens han snakker om hvor viktig dyrevelferden er.

5.0 Analyse av intervjuene og elevtekstene, og presentasjon av sentrale funn

I de forrige kapitlene har jeg vist det teoretiske grunnlaget for oppgaven, gjort rede for de metodiske valgene som ligger til grunn for denne studien, og presentert tekstene og min analyse av dem. I dette kapitlet presenterer jeg datamaterialet jeg har samlet inn, analyserer materialet og reflekterer over funnene. Først presenterer jeg de to intervjuene med lærerne. Deretter følger en analyse av hovedmaterialet for oppgaven – elevtekstene.

5.1 Intervju med lærer 1 og lærer 2

Som nevnt i metodekapitlet, hadde jeg på forhånd laget en intervjuguide som jeg brukte under begge intervjuene. Det første jeg spurte lærerne om var hvilke undervisningsfag de hadde og om de jobba med lesing i andre fag enn norsk. Begge har norsk og engelsk som undervisningsfag, men lærer 2 har samfunnsfag og KRLE i tillegg. Lærer 1 jobber med lesing i begge sine fag, og lærer 2 sier hun jobber med lesing i alle fagene sine, men spesielt i norsk, engelsk og samfunnsfag. Ut fra det lærerne fortalte, fikk jeg et inntrykk av at kritisk lesing var noe de begge var opptatte av å jobbe med, og at de syns det er viktig at elevene lærer å lese kritisk. Neste spørsmål jeg stilte var: *Hva tenker du er viktig når dere jobber med leseforståelse?* Lærerne svarer nokså likt:

Lærer 1 svarer blant annet: *Da tenker jeg det er viktig at elevene forstår nok ord til at de skjønner hele sammenhengen, men også gjerne at det kanskje er en liste over ord som hører til teksten som de kan kikke på hvis de er litt usikre. For jeg merker at dette er en stor stopper både på norsk og engelsk, fordi åttendeklassinger spesielt har ofte et begrenset ordforråd begge språk.*

Lærer 2 forteller at: *Vi jobber mye med begreper og sørger for at elevene har god oversikt over begrepene vi skal gjennom. Det innebærer fagbegrep, begrep som passer til tema. For eksempel når vi snakker om terrorisme, bruker vi mye tid på å lære begreper knyttet til det temaet. Ellers bruker vi mye refleksjonsspørsmål, eller gjennomfører fagsamtaler i etterkant for å få frem hva elevene har fått med seg.*

Lærer 2 sier at de bruker refleksjonsspørsmål og fagsamtaler for å se hva elevene har fått med seg. Dette viser at lærerens forståelse av leseforståelse baserer seg på at elevene skal forstå innhold i tekster, noe som er blant det laveste nivået fra nivåbeskrivelsene av

leseferdighetene. Denne formen for leseforståelse er også i tråd med det Janks kaller å lese med teksten (Janks, 2019, s. 562).

På spørsmål om de bruker tid på å utvikle leseforståelsen på 10. trinn svarer de ulikt.

Lærer 1 svarte: *Nei. Jeg gjør i hvert fall ikke det. Jeg burde sikkert ha brukt mer tid på det. Jeg jobber mer med det på engelsk enn på norsk.*

Lærer 2 svarer derimot: *Ja, jeg bruker fortsatt tid på det på måtene forklart tidligere (forrige spørsmål). Jobber aller mest med begreper innenfor tema, og jobber med refleksjonsspørsmål i etterkant.*

Deretter spurte jeg mer spesifikt om arbeidet med kritisk lesing, og lærerne fikk spørsmålet: Hvordan har du/dere jobba med kritisk lesing? Også på dette spørsmålet svarer de noe ulikt.

Lærer 1 svarte: *Det vi jobber mye med er kildebruk, blant annet at man skal sjekke at det man leser er fra troverdige kilder og oppfordrer dem til å dobbeltsjekke informasjonen. Om man kan finne ting andre steder eller om avsenderen er troverdig, f.eks.*

når det er kjente navn. Og det gjelder jo egentlig også med ting som vi presenterer til dem, at de skal være kritiske til den informasjonen som blir gitt, selv om vi kommer med ark som de skal lese, tekster som de skal lese, at de kan stille seg til kritiske og stille spørsmål til dem.

Oppfølgingsspørsmål: Er det noen som gjør det da?

Ja innimellom hvert fall ja. Så det er jo interessant da. Men vi oppfordrer dem veldig til det. Det er spesielt hvis de skal jobbe med noe på egenhånd da, når de må finne informasjon selv. Da må vi ofte jobbe litt ekstra og minne dem på at ikke alt som står på internett er sant. Og det gjelder jo egentlig ting som de kommer over på tiktok og sånt også. Spesielt da egentlig. For det hender jo at noen prøver å bruke tiktok som kilde, og da må vi si at de kanskje må inn og dobbeltsjekke den informasjonen et annet sted. Også jobber vi veldig mye med retorikk, de retoriske virkemidlene. Mange av elevene har blitt ganske gode på disse begrepene og bruker dem.

Lærer 2 viste igjen til arbeidsmåten som ble nevnt tidligere, dette med å jobbe med begreper og fagsamtaler. I tillegg la lærer 2 til at: *I forbindelse med kritisk lesing er vi veldig opptatt av de retoriske appellformene, og jobber mye med disse begrepene. Det kom kanskje til syne i tekstene fra elevene? De har jobba mye med etos, patos og logos i hvert fall, og lært å se etter disse virkemidlene i tekster, særlig reklame. Det å sjekke kilder er også noe eleven skal, altså*

se om de kan stole på den kilden de innhenter informasjonen fra, eller avsenderen i tekster de jobber med. Jeg synes det er særlig viktig med kritisk lesing i forbindelse med nyheter, og «fake news».

Lærer 1 nevner tidlig at kildebruk og troverdige avsendere er noe de jobber med, i tillegg til at de oppfordrer elevene til å være kritisk til tekster de presenterer for dem. Til slutt i svaret sitt, nevner lærer 1 på at de også jobber med de retoriske appellformene i forbindelse med kritisk lesing. Lærer 2 nevner i likhet med lærer 1 at kildekritikk og retoriske virkemidler er noe de jobber en del med i forbindelse med kritisk lesing. Jeg får et inntrykk av at lærerne opplever at det er god sammenheng mellom retorisk analyse og kritisk tekstarbeid. Det kan virke som at alle klassene har jobba mest med disse aspektene. Lærerne kjører samme opplegg i alle klassene, men det blir så klart noe ulikt når det er ulike lærere som gjennomfører timene.

Ved spørsmål om måten de har jobba med kritisk lesing på har endra seg etter innføringen av den nye læreplanen, svarer de begge hovedsakelig nei.

Lærer 1 svarte blant annet: *Ja og nei. Bevisst så har jeg nok ikke gått noe grundigere inn i LK20 eller i kritisk lesning på grunn innføringen av LK20. Men på grunn av måten samfunnet utvikler seg på og internett og informasjonstilgjengeligheten og alt. Og etter korona også, for der var det jo masse «fake news», et begrep som kom med Trump, og mye konspirasjonsteorier om korona var ekte og sånn. Så det hadde nok kanskje mer med koronaviruset enn LK20 å gjøre.*

Lærer 2 svarte: *Nei. Men jeg har vært opptatt av kritisk lesning før innføringen av den nye læreplanen. Det var en av fanesakene mine.*

Svarene viser at lærer 1 kanskje ikke var så bevisst på å endre måten de jobba med kritisk lesing på, på grunn av Lk20, men at det likevel ble gjort endringer som følge av at samfunnet til dels krevde det. Lærer 2 påstår at det ikke endret seg, men at kritisk lesing har vært viktig i denne lærerens undervisning. Neste spørsmål lærerne besvarte var: **Hva opplever du at elevene synes er utfordrende med kritisk lesing?**

Lærer 1 svarer her: *Det å finne troverdige kilder, eller å finne ut av hva man kan stole på og ikke. For det er jo visse ting som man kommer over som ikke er sant, som man også finner flere steder. Det er jo ikke sånn at alt bare blir borte spesielt på internett da, så ja det burde jeg ha sagt tidligere, at jeg oppfordrer alle til å finne bøker heller enn internettkilder. Det kan gjerne være litt mer troverdig. Der er det er noen som har dobbeltsjekket, faktasjekket. Alt*

blir ikke bare gitt ut i en bok. Så akkurat det med å identifisere eller gjenkjenne mindre troverdige kilder det ble sliter de med tror jeg.

Lærer 2 løfter igjen frem dette arbeidet med begreper: *Litt forskjell på fagtekster eller skjønnlitterært. Det går ofte i at de ikke får oversikt over begrepene, hvis det er et bestemt tema. Videre peker lærer 2 også på at: Noen har ikke motivasjon eller interesse. Mange som ikke «gidder» å engasjere for å tenke kritisk. Elevene ser ikke på det som viktig. Og å finne gode kilder, det sliter mange med.*

Det er litt ulikt hva lærerne peker på her, men de virker begge enige i at det er deler ved kritisk lesing som er utfordrende for elevene. De nevner at å vurdere kilder er en utfordring for flere elever, og lærer 2 sier også at motivasjon og interesse kan være en faktor for at flere av elevene har utfordringer knyttet til kritisk lesing.

Jeg spurte lærerne om de mener det er viktig at elevene lærer å lese kritisk, og i så fall hvorfor. Her var begge enige – kritisk lesing er svært viktig.

Lærer 1 sa: *Ja, veldig! Vi jobber egentlig en del med ikke bare det man leser, men generelt være kritiske til ting man hører og ting man ser og sann, fordi det kan påvirke så mye.*

Læreren kommer også med et konkret eksempel på hvorfor hun mener det er viktig: *Det her litt sann på siden, men jeg leste her at det er mange flere aborter i Oslo i år spesielt, og det tilskriver de at folk har sett på tiktok, kvinner har sett på tiktok, og finner ut at de ikke kan putte masse unaturlige hormoner i kroppen og i det hele tatt p piller. Så derfor har de stolt mer på de tiktok-videoene enn de stoler på leger og helsepersonell. Dermed så har de blitt uønsket gravide og da har aborttalla har økt. Og det er jo sånne ting da som vi må lære ungdommen. Vi må høre på de som kan det, og ikke stole blindt på tiktok eller lignende.*

Lærer 2 er også enig, men peker på noen andre aspekter, slik som: *Kritisk lesing er viktig for å kunne bli en selvstendig borger, slik at man kan stemme ved valg på en selvstendig måte. Skremmende med påvirkningen av sosiale medier, der det stadig kommer nye konspirasjonsteorier og «fake news». Det blir mer og mer viktig fremover i tiden. Klasse skillet blir større angående tilgjengeligheten på informasjonen. Det er for eksempel viktig for at elevene skal kunne være selvstendige når de skal stemme ved valg, og for at de skal kunne delta i samfunnet ellers.*

Begge er altså enige i at kritisk lesing er viktig, men har noe ulike begrunnelser. Lærer 1 peker på problematikk knyttet til spredning av feilinformasjon blant annet på tiktok, mens

lærer 2 ser på det samfunnsfaglige aspektet om at elevene skal bli selvstendige borgere. Lærer 2 peker også på at «fake news» er en utfordring, og at det spres lett på sosiale medier. Dette kan også tyde på at lærerne er opptatt av at elevene skal vurdere troverdigheten til kilder. Ut fra det de forteller i dette intervjuet er det lite som tyder på at de jobber med hvilke interesser som ligger bak tekstene.

Det siste spørsmålet jeg stilte lærerne var: **Hva gjør du/dere for å forberede elevene best mulig til skriftlig eksamen i norsk?**

Lærer 1 svarte ganske utfyllende på dette spørsmålet, og sa blant annet: *Vi bruker jo mye tid blant annet, i 10. klasse spesielt, på å lære det med å finne gode kilder og henwise riktig til dem. Og så bruker vi tidligere eksamensoppgaver, det er det ikke så mange av akkurat.*

Videre sier **lærer 1**: *Også har vi jo tidligere eksamener fra før LK20 og det var jo noe kritisk lesning der også. Så går vi jo grundig gjennom det med å dobbeltsjekke egentlig alle kilder, at de ikke burde bruke noe informasjon som de bare finner ett sted. Selvstendighet prøver vi å lære dem. Ofte er det en del elever som ikke får gjort så mye hvis ikke de får dobbeltsjekket det med en lærer eller med noen andre. Så det må vi jobbe en del med, at de kan få den selvtilliten de trenger i kildekritikk og kritisk lesning sånn at de stoler på seg selv da, når de skal bedømme hva som er troverdig eller ikke, riktig eller ikke. Og da må vi jo egentlig bare mengdetrene. Også her jobber vi mye med retorikk.*

Lærer 2 svarer: *Da utformer vi oppgaver som er relativt like dem som er på eksamen, eller så bruker vi gjerne fjorårets eksamen. Så hovedsakelig jobber elevene med eksamensoppgaver. Vi pleier også å repetere retoriske virkemidler tett opp mot eksamen. Ellers lager vi små oppgaver eller tentamener som ligner eksamensoppgavene, baser på tema vi har jobba med på skolen. Vi bruker mye Udir sine sider for å hente inspirasjon til hvordan vi kan forberede dem. I vurderingen av tekstene deres, vektlegger vi elevenes refleksjon i svarene i stor grad.*

De bruker altså hovedsakelig tidligere eksamensoppgaver i forberedelsen av elevene til eksamen. Utenom eksamensoppgavene, er undervisningen om kritisk lesing knyttet til kilder og vurderingen av troverdighet, i tillegg til arbeid med retoriske virkemidler. De har begge understreket at de retoriske virkemidlene er noe de jobber mye med i forbindelsen med kritisk lesing, men ingen av dem forklarer *hvorfor* de vektlegger dette i forbindelse med kritisk lesing.

Begge lærerne uttrykker at det er viktig at elevene får opplæring knyttet til kritisk lesing, og de peker begge på at det har samfunnsmessige konsekvenser dersom elevene ikke er i stand til

å vurdere tekster kritisk. Ut fra svarene i dette intervjuet, kan det se ut som at lærerne er opptatt av elevene skal lære seg begreper som er sentrale for temaet de jobber med. Videre er elevenes refleksjon i fagsamtaler etter endt undervisningsperiode vektlagt i jobbingen med kritisk lesing. Det virker som at begge lærerne har jobba mye med kildekritikk med elevene, og at elevene oppfordres til å vurdere kilders troverdighet. I tillegg ser det ut til at de retoriske virkemidlene etos, patos og logos i stor grad anses av lærerne som viktig i forbindelse med å lære elevene å lese kritisk.

5.2 Analyse av elevenes besvarelser fra filmen til Statens vegvesen

Gruppe 1

Spørsmål 1: Hva handler kampanjefilmen om, og i hvilken sammenheng er filmen laget? Begrunn svaret deres.

Gruppe 1 svarer at filmen handler om en jente som ønsker en ren fjord å dykke i i fremtiden, og at filmen er laget i sammenheng med utbyggingen av nye E18 Vestkorridoren. De skriver at Statens vegvesen skal gjøre fjorden renere, blant annet ved å bytte ut gamle rør. Grappa sier at dette vet de fordi det blir sagt i filmen.

Spørsmål 2: Filmene er en del av en kampanje fra Statens vegvesen. Hvordan blir Statens vegvesen fremstilt i filmene?

På dette spørsmålet svarer elevene: «De blir framstilt som en bærekraftig organisasjon som ønsker å bevare naturen samtidig som de bygger ny infrastruktur».

Spørsmål 3: Hvilke tanker har Statens vegvesen om miljøet i reklamen?

Videre i spørsmål 3 blir elevene spurt om hvilke tanker Statens vegvesen har om miljøet. Der svarer elevene avslutningsvis at «Hvis de ikke hadde brydd seg om miljøet hadde det vært billigere å kun fornye veien og ikke gjøre grepene for å rense fjorden.» Dette viser tydelig at elevene i denne gruppen leser *med* teksten, og reflekterer ikke kritisk over noe av innholdet i filmen.

Spørsmål 4: Finn minst to sentrale virkemidler i filmene fra Statens vegvesen, og reflekter over hvilken virkning de har i filmene.

I spørsmål 4 skal de trekke frem to sentrale virkemidler og forklare hvilken virkning de har for filmene. Her svarer grappa blant annet at det brukes etos, fordi Statens vegvesen fremstår som en pålitelig kilde. Dette begrunner elevene med at filmene har god kvalitet på både lyden

og filmen, og at det er Statens vegvesen «som er en kjent organisasjon styrt av staten» som står bak filmen.

Besvarelsen fra gruppe 1 viser at de i stor grad leser *med* teksten.

Gruppe 2

Spørsmål 1: Hva handler kampanjefilmen om, og i hvilken sammenheng er filmen laget? Begrunn svaret deres.

Det virker som at gruppe 2 har forstått det som at Statens vegvesen skal bygge en tunell under vann. På det første spørsmålet svarer de at filmen handler om forurensing i Oslofjorden og at dersom det blir bygd en tunell under vann, vil dette ødelegge liv i fjorden og forurense.

Spørsmål 2: Filmen er en del av en kampanje fra Statens vegvesen. Hvordan blir Statens vegvesen fremstilt i filmen?

De mener at Statens vegvesen ikke blir fremstilt på en god måte, uten at de begrunner dette. De skriver kun «De blir ikke fremstilt på en god måte det virker ikke helt som dette er en Statensvegvesen kampanje». Det kan også virke som at de ikke er spesielt begeistret for Statens vegvesen generelt, siden de skriver: «Det virker mer som en Kampanje imot veivesenet og utbygging av Oslofjorden du virker også som at veivesenet plutselig har blitt fornuftige. Som de en gang aldri har vært.» Det at de sier at vegvesenet aldri har vært fornuftige, men at de plutselig har blitt det nå, kan tyde på at elevene tolker det som at vegvesenet prøver å gjøre noe miljøvennlig eller bærekraftig. Elevene ser altså at vegvesenet ikke er en organisasjon som vanligvis iverksetter miljøtiltak, men at i denne filmen er miljøfokusert sterkt.

Spørsmål 3: Hvilke tanker har Statens vegvesen om miljøet i reklamen?

Elevene har forstått det som at det er en tunell som skal bygges, og skriver blant annet: «når de bygger tunneller under vann, blir dyreliv ødelagt og vannet forurenset fra all utbyggingen og røra som blir plassert der». Selv om dette ikke helt stemmer med hva som kommer frem i filmen, uttrykker elevene en miljøbekymring, til tross for at filmen forsøker å fokusere på de miljøpositive siden ved å bygge ut veien. Dette kan vise at de møter teksten med en viss motstand.

Spørsmål 4: Finn minst to sentrale virkemidler i filmen fra Statens vegvesen, og reflekter over hvilken virkning de har i filmen.

Gruppe 2 peker også på bruk av patos i filmen, og viser til at ved å bruke barn kan de eldre få dårlig samvittighet, og at det snakkes om barndommen til moren og jenta er med på å appellere til samvittigheten til leserne. Gruppen peker altså litt på hvilken virkning bruken av

patos har for filmen. Denne gruppa leser ikke betydelig *mot* teksten, men peker samtidig på at det vegvesenet har planer om å gjøre, ikke nødvendigvis er så miljøvennlig.

Gruppe 3

Spørsmål 1: Hva handler kampanjefilmen om, og i hvilken sammenheng er filmen laget? Begrunn svaret deres.

Gruppe 3 gjengir mye av innholdet fra filmen i besvarelsen sin. De skriver at filmen handler om å gjøre Oslofjorden renere og bedre, og at rørene skal byttes ut. I besvarelsen kommer det også frem at de mener at det er en kampanjefilm «da vil si at de prøver og få med folk i en bevegelse med og gjøre ting bedre».

Spørsmål 2: Filmen er en del av en kampanje fra Statens vegvesen. Hvordan blir Statens vegvesen fremstilt i filmen?

Elevene svarer at Statens vegvesen blir vist som lederen av kampanjen – hvor målet er å gjøre Oslofjorden renere. Videre skriver de at «de har laget videoen sammen med disse to Jentene. De snakker med dem og sammen viser de hva som de kan gjøre og hva som skal bli bedre». Dette er også en gjengivelse av filmens innhold, og viser ikke noe antydning til kritisk lesing.

Spørsmål 3: Hvilke tanker har Statens vegvesen om miljøet i reklamen?

Her svarer elevene blant annet: «de synes at miljøet ikke er det beste og trenger en endring». Ellers består svaret av beskrivelser av hva som skjer i filmen.

Spørsmål 4: Finn minst to sentrale virkemidler i filmen fra Statens vegvesen, og reflekter over hvilken virkning de har i filmen.

På det siste spørsmålet, skriver de at «Statens vegvesen er også veldig kjent og respektert organisasjon styrt av regjeringen. Det gjør at det er noe vi stoler mer på en vis det var laget av noe vi ikke hadde hørt om». Det at det er et kjent navn/merkevare som er avsender er kanskje typisk at blir nevnt som en faktor når det undervises om kildekritikk. I besvarelsen til denne gruppa er det lite kritisk refleksjon, og de skriver rett ut at de stoler på Statens vegvesen siden det er en kjent statlig organisasjon.

Gruppe 4

Spørsmål 1: Hva handler kampanjefilmen om, og i hvilken sammenheng er filmen laget? Begrunn svaret deres.

Denne gruppa svarer at filmen er laget i sammenheng med at Statens vegvesen vil bygge ny vei mellom Oslo og Asker. De mener at dersom utdaterte vann- og avløpsrør blir bytta ut slik at det ikke lekker ut i fjorden, vil dette utgjøre en forskjell i verden.

Spørsmål 2: Filmen er en del av en kampanje fra Statens vegvesen. Hvordan blir Statens vegvesen fremstilt i filmen?

Her har elevene tolket at vegvesenet blir fremstilt som «syndebukker selv om det kanskje ikke er deres feil». Jeg tror at elevene tenker på hvordan tilstanden fjorden er i nå, og at de mener det er vegvesenet sin feil at fjorden er forurenset på grunn av den gamle veien. Videre skriver gruppa at «de fleste ser nok bare godene med en ny vei, men det finnes alltid ulemper og naturen blir jo bare overkjørt fordi folk vil spare 10 minutter av veien til jobb eller annet». Her har gruppa sett en av utfordringene som fins i denne teksten, og viser evne til å se hvilke interesser Statens vegvesen har med å presentere denne filmen og på denne måten.

Spørsmål 3: Hvilke tanker har Statens vegvesen om miljøet i reklamen?

På dette spørsmålet har gruppa svart: «Det virker som at statens vegvesen er villig til å ofre miljøet for å sette opp veger. Vi tror kampanjen handler om at statens vegvesen burde tenke litt på konsekvensene før de bygger opp store veger».

Spørsmål 4: Finn minst to sentrale virkemidler i filmen fra Statens vegvesen, og reflekter over hvilken virkning de har i filmen.

Her svarer gruppa: «Hvis vi skal ha nye veier over alt, nye boliger, vindmøller i vann og på land. Hva skjer med batterier eller gamle vindmølle blad. Akkurat som gamle veier». Her problematiserer elevene deler av innholdet fra filmen, noe som viser at de ser litt forbi det virkelighetsbildet som Statens vegvesen ønsker å formidle. Det er altså en liten antydning til å lese *mot* teksten

Gruppe 5

Spørsmål 1: Hva handler kampanjefilmen om, og i hvilken sammenheng er filmen laget? Begrunn svaret deres.

I likhet med gruppe 4, peker gruppe 5 også på at den gamle veien er laget av Statens vegvesen, og at vegvesenet nå skal ta ansvar for det de gjorde feil ved utbyggingen av den forrige veien.

Spørsmål 2: Filmen er en del av en kampanje fra Statens vegvesen. Hvordan blir Statens vegvesen fremstilt i filmen?

Elevene sier at i starten av filmen var det fokuset på det negative med veiutbygging, og at de gamle veiene gjorde Oslofjorden uren. Så skriver de videre at: «Utover i kampanjefilmen beskriver de hvordan de tar vare på Oslofjorden samtidig som de skaper nye og trygge veger. Da framstiller de statens vegvesen positivt». Elevene sier at vegvesenet blir fremstilt positivt, men gir i dette svaret lite uttrykk for om de er enige i det er positivt eller ikke.

Spørsmål 3: Hvilke tanker har Statens vegvesen om miljøet i reklamen?

Her svarer gruppa: «Staten vegvesen prøver å vise at de bryr seg om miljøet, og at liv under vann og på land betyr noe for dem». Ved at de bruker ordet *prøver*, kan det virke som at gruppa ikke er helt overbevist om Statens vegvesen er opptatt av miljøet, men at de forsøker å vise det i denne filmen.

Gruppa har ikke svart så utfyllende og de har ikke svart på spørsmål 4, så det er litt vanskelig å si noe hva de faktisk mener. Svarene fra denne gruppa viser at de kanskje er noe kritiske, ved å skrive at vegvesenet «prøver å vise at de bryr seg om miljøet, (...) selv om de vil bygge nye ting og forbedre veier». Det kan virke som at gruppa også ser at det ikke nødvendigvis er så miljøvennlig å bygge nye veier hele tiden. Men generelt sett er det lite kritisk refleksjon som kommer frem i besvarelsen deres.

Gruppe 6

Spørsmål 1: Hva handler kampanjefilmen om, og i hvilken sammenheng er filmen laget? Begrunn svaret deres.

Allerede i svaret på det første spørsmålet, virker det som at denne gruppa stiller seg litt kritisk til intensjonene til Statens vegvesen. De svarer blant annet «dette er for å vise at Statens vegvesenet «bryr seg» om Oslofjorden». Ved at de skriver «bryr seg» i anførselstegn, kan indikere at de ikke helt tror at vegvesen egentlig bryr seg så mye om tilstanden til Oslofjorden.

Spørsmål 2: Filmen er en del av en kampanje fra Statens vegvesen. Hvordan blir Statens vegvesen fremstilt i filmen?

Dette blir også tydeligere i svaret på dette spørsmålet, hvor elevene svarer at «det ser ut som et forsøk på å få folk til å tenke på veivesenet som et selskap som tenker på miljø, istedenfor noen som bygger veier gjennom alt i fra skog, fjell til innsjø og hav». Her peker elevene på at dette ikke er en organisasjon som til vanlig viser engasjement i miljö saker.

Spørsmål 3: Hvilke tanker har Statens vegvesen om miljøet i reklamen?

Likevel, på spørsmål 3, svarer de på en måte som tilsier at de leser mer *med* teksten. De svarer at vegvesenet bryr seg om at «du» skal kunne kjøre trygt og miljøvennlig, og at vegvesenet ønsker å vise at de er klar over det som var galt med den forrige veien.

Spørsmål 4: Finn minst to sentrale virkemidler i filmen fra Statens vegvesen, og reflekter over hvilken virkning de har i filmen.

På det siste spørsmålet, viser gruppa igjen at de legger merke til at vegvesenet har et mål med filmen. Måten gruppa ordlegger seg i svaret sitt, tilsier at de ikke helt tror på at den nye veien

til vegvesenet er et riktig valg for miljøet: «De brukte beroligende og inspirerende musikk for å få deg til å tro at alt kommer til å ordne seg med den nye veien». De påpekte at det har blitt brukt virkemidler som skal overbevise leseren om at å bygge denne nye veien er en bra ting for miljøet.

Gruppe 7

Spørsmål 1: Hva handler kampanjefilmen om, og i hvilken sammenheng er filmen laget? Begrunn svaret deres.

Svarene til denne gruppa viser at de hovedsakelig leser *med* teksten. Elevene svarer at filmen handler om ungdommenes fremtid, og at veien blir bygd med dem i tankene. I likhet med flere andre grupper, trekker de frem argumentene til vegvesenet om at de skal skifte ut utrangerte vann- og avløpsrør, slik at det ikke skal lekke avfallsstoffer rett ut i fjorden lenger, i tillegg til at de skal bygge et renseanlegg.

Spørsmål 2: Filmen er en del av en kampanje fra Statens vegvesen. Hvordan blir Statens vegvesen fremstilt i filmen?

Ikke besvart.

Spørsmål 3: Hvilke tanker har Statens vegvesen om miljøet i reklamen?

På spørsmålet om hvilke tanker Statens vegvesen har om miljøet skriver elevene blant annet at «De tenker at det er viktig å ta vare på miljøet der man kan».

Spørsmål 4: Finn minst to sentrale virkemidler i filmen fra Statens vegvesen, og reflekter over hvilken virkning de har i filmen.

Gruppa peker på flere virkemidler fra filmen som spiller inn på hvordan mottakere kan oppfatte avsenderen av teksten, ved å skrive blant annet: «De bruker en ungdom i filmen, for å fremstille at det er for fremtiden til generasjonen til ungdommene og sier at det er for at henne skal kunne få dykke videre i livet sitt. Dette påvirkes med at folket får mer medfølelse for ungdommer, for at de skal ta vare på naturen». Selv om de påpeker flere virkemidler som vegvesenet har brukt for å grønnvaske navnet sitt, reflekterer ikke elevene kritisk rundt dette.

Gruppe 8

Spørsmål 1: Hva handler kampanjefilmen om, og i hvilken sammenheng er filmen laget? Begrunn svaret deres.

På det første spørsmålet svarer denne gruppa at filmen handler om at vi må rense Oslofjorden for at vi kan ha glede av den i mange år, og å informere om at Statens vegvesen jobber for å redde Oslofjorden. Denne gruppa har også trukket frem vegvesenets tiltak, som at det å bytte

ut rør, bygge renseanlegg, og fjerne asbest er viktig for miljøet og at det legitimerer utbyggingen av nye E18.

Spørsmål 2: Filmen er en del av en kampanje fra Statens vegvesen. Hvordan blir Statens vegvesen fremstilt i filmen?

Videre på spørsmål 2 svarer elevene at Statens vegvesen viser at de gjør noe bra ved at de renser og rydder opp Oslofjorden, og at de skal redde miljøet.

Spørsmål 3: Hvilke tanker har Statens vegvesen om miljøet i reklamen?

På spørsmål 3 skriver elevene at tankene til vegvesenet er at Oslofjorden ikke er ren nå, men at hvis flere er med å rydde kan «vi» gjøre en endring, og at rensingen av fjorden vil gjøre at flere enn Pia kan dykke i vannet.

Spørsmål 4: Finn minst to sentrale virkemidler i filmen fra Statens vegvesen, og reflekter over hvilken virkning de har i filmen.

Dette peker de også på som et virkemiddel. Statens vegvesen spiller på mottakerens følelser når det snakkes om at «hennes datter kanskje ikke kan svømme i Oslofjorden». Elevene viser ikke noe kritisk refleksjon i svarene sine. De lesere hovedsakelig *med* teksten, og gjentar mye av innholdet fra filmen i besvarelsen sin.

Gruppe 9

Spørsmål 1: Hva handler kampanjefilmen om, og i hvilken sammenheng er filmen laget? Begrunn svaret deres.

Besvarelsen til denne gruppa er noe kort. Spørsmål 1 er det spørsmålet de svarer mest utfyllende på. De peker de på at kampanjen handler om forurensing i Oslofjorden, at når det bygges ny vei «må de ha omhue på havet», og at filmen er laget for å gjøre folk «oppmerksomme på at man må passe oppå miljøet og at de (Statens vegvesen) gjør noe med det».

Spørsmål 2: Filmen er en del av en kampanje fra Statens vegvesen. Hvordan blir Statens vegvesen fremstilt i filmen?

Her svarer elevene: «Statensvegvesen blir framstilt med at de bygger ny vei og er ansvarlige for det som blir sluppet ut i vannet. hvis de skal bygge ny vei skal de og passe på at de ikke skal la noe komme ut i Oslofjorden». De viser ingen tegn til kritisk refleksjon her.

Spørsmål 3: Hvilke tanker har Statens vegvesen om miljøet i reklamen?

I tillegg svarer gruppa at siden det er «statensvegvesen som la ut det her ville jeg trodd dette er viktig for dem og å ta vare på miljøet». Dette viser at gruppa tror at Statens vegvesen

virkelig er opptatt av miljøet, og at de i stor grad leser *med* teksten, uten å reflektere noe kritisk over vegvesenets fremstilling av seg selv i filmen.

Spørsmål 4: Finn minst to sentrale virkemidler i filmen fra Statens vegvesen, og reflekter over hvilken virkning de har i filmen.

Gruppen svarer at «Metafor og følelser er noen virkemidler som er brukt» og utdyper det ikke noe mer.

Det er ingenting som viser at denne gruppen har møtt denne teksten med motstand, og de svarer kort og hovedsakelig med gjengivelser fra innholdet i filmen.

Gruppe 10

Spørsmål 1: Hva handler kampanjefilmene om, og i hvilken sammenheng er filmene laget? Begrunn svaret deres.

Den siste gruppen som jobba med filmene fra Statens vegvesen, har også trukket fram at filmene handler om å holde Oslofjorden ren for søppel og lekkasjer. De peker derimot på at sammenhengene filmene er laget i, er å inspirere andre til å bli oppmerksomme på hva som havner i sjøen.

Spørsmål 2: Filmene er en del av en kampanje fra Statens vegvesen. Hvordan blir Statens vegvesen fremstilt i filmene?

På det andre spørsmålet, virker det som at gruppen har tolket det som at filmene viser at det er en feil at Statens vegvesen skal bygge ny vei, fordi de skal grave frem de gamle rørene og finne asbest, og at dette kanskje er en dum ting. Men de avslutter svaret sitt med å skrive «men samtidig skal de lage renseanlegg som skal hjelpe med å rense fjorden», som at det på en måte veier opp for det andre.

Spørsmål 3: Hvilke tanker har Statens vegvesen om miljøet i reklamen?

På spørsmål 3 svarer de avslutningsvis at «Vi tror Statens vegvesen bryr seg om dette fordi der er de som har lagt ut videoen». Dette viser at elevene i denne gruppen i stor grad leser *med* teksten og aksepterer innholdet i filmene og avsenderen.

Spørsmål 4: Finn minst to sentrale virkemidler i filmene fra Statens vegvesen, og reflekter over hvilken virkning de har i filmene.

På det siste spørsmålet viser gruppen til at det spilles på mottakers følelser ved at det brukes «egne opplevelser i havet og får oss til å føle på at vi må hjelpe mer til», og at «når de spiller på følelser gjør de som at de som brenner veldig for Oslofjorden føler på det». Gjennom denne besvarelsen viser ikke gruppen at de reflekterer kritisk rundt innholdet i filmene de jobba med, men svarer greit på spørsmålene som egentlig handler om en mer generell leseforståelse.

Tabell 1 som viser hvordan de ulike gruppene leser teksten fra Statens vegvesen:

Grupper som i høy grad leser <i>med</i> teksten	Grupper som leser litt <i>med</i> og litt <i>mot</i> teksten (svarer hovedsakelig på innholdet i teksten)	Grupper som i høy grad leser <i>mot</i> teksten
1, 3, 7, 8, 9, 10	5	2, 4, 6

5.3 Analyse av elevtekstene fra filmen fra McDonald´s:

Gruppe 1

Spørsmål 1: Hva handler reklamen om?

Denne gruppa svarer utfyllende på dette spørsmålet, og de peker på flere elementer fra filmen. I besvarelsen skriver de at filmen handler om råvarene som blir brukt i maten som selges hos McDonald´s, og de har med beskrivelser av hva som blir vist i filmen: «Den viser hvordan kuene har det og litt om hva gårdseieren tenker om å gi varer til noe som ofte blir betegnet som «junk food». Vi får også se de fine omgivelsene kuene lever i og får høre at de er opptatt av god dyrevelferd». Videre skriver elevene at: «På slutten av videoen står det «Stolt produsent av «junkfood», med dette menes det nok at maten egentlig ikke burde betegnes som junkfood når råvarene er både av god kvalitet og relativt lokale.» I svaret på det første spørsmålet er det ingen indikatorer på at elevene inntar en kritisk posisjon. De gjengir mye av innholdet fra filmen, og bruker positivt ladde ord når de skriver «vi får se de fine omgivelsene kuene lever i ...». Elevene peker avslutningsvis i svaret sitt på at filmen avsluttes med at det står «stolt produsent av junkfood», og at maten er av såpass god kvalitet at det ikke burde betegnes som junk food. Dette viser at de lener seg mot å lese *med* teksten.

Spørsmål 2: Filmen er en reklame for Mc-Donald´s. Hvordan blir maten fra Mc-Donald´s fremstilt i denne reklamen?

Elevene svarer blant annet: «I denne reklamen blir maten fremstilt på en veldig positiv måte.» etterfulgt av: «Kuene får også gå ut til nesten halve året. De har rett og slett et veldig godt og fritt liv frem til de blir slaktet. Jeg tror denne reklamen prøver å motbevise noen av fordommene vi kanskje har til den typen restaurantkjeder. Vi tenker ofte at dette er veldig

usunn mat det er mange av ingrediensene er kunstige eller at kjøttet er produsert på lite etiske måter. Her får vi se at dette ikke nødvendigvis er tilfellet.» Til slutt i svaret sitt skriver elevene: «Det er veldig bra at det blir lagt så mye arbeid i disse produktene. På den måten blir faktisk maten sunnere og det er helt greit å kjøpe mat på mcdonalds en gang iblant.» Gruppas svar på dette spørsmålet, uttrykker en veldig sympatisk lese måte. Ut fra det de ser i videoen, påstår de blant annet at kuene har et «veldig godt og fritt liv frem til de blir slaktet», og de bruker utelukkende positive ord når de gjengir innholdet. De påstår også at maten blir sunnere, ettersom det blir lagt mye arbeid i produktene.

Spørsmål 3: Hvilke tanker gjør bonden seg om maten fra Mc-Donald's i filmen?

Elevene svarer blant annet: «I filmen sier gårdseieren at han tenker det er bra at kyrene hans kan bli til hamburgere» og videre «Han grunn gir dette med at det er gode norske råvarer som har blitt produsert (eller har vokst opp) i eller ved Norsk natur.» I tillegg kommenterer de at: ««Stolt produsent av «junkfood» viser at han ikke skammer seg over å gi råvarene sine til en såkalt fast food restaurant. Det har han jo ingen grunn til fordi han vet at varene de selger er produsert av ham selv eller en av de 7999 andre norske bøndene som selger varer til mcdonalds.» Disse sitatene, og særlig det siste, uttrykker utelukkende at elevene leser *med* teksten og har stor tillit til det bonden sier. Det kan virke som at de har «sympati» med bonden, og reflekterer ingenting over hvilke interesser eller hvilken motivasjon som ligger bak. Til slutt i dette svaret skriver elevene: «Maten som blir produsert her er ikke av lavere kvalitet enn på mange av de andre «vanlige» restaurantene.» Også her argumenter elevene i bondens favør, og løfter frem at maten på McDonald's ikke har lavere kvalitet enn «de andre «vanlige» restaurantene».

Spørsmål 4: Finn minst to sentrale virkemidler fra filmen og reflekter over hva slags virkning de har i filmen.

Elevene i denne gruppa nevner musikk, troverdighet, og bruk av norske råvarer som virkemiddel. «helt i starten av videoen kan vi høre litt musikk i bakgrunnen. Jeg får inntrykk av at denne musikken har en slags naturlig tone som hjelper til med å forsterke inntrykket av at dette er varer som kommer fra naturen og som ikke er produsert på en fabrikk». De reflekterer også noe over bruken av virkemidlene. De bruker ordet troverdighet, uten å vise til den retoriske appellformen etos: «De passer også på å filme miljøet der gården ligger og området kuene streifer gjennom. det at vi får se hvor alt dette foregår gjør at reklamen virker mer ekte og troverdig.» De skriver også: «Jeg tror også at reklamen blir mer troverdig når

gårdseieren snakker selv. Hvis de bare hadde skrevet denne informasjonen med tekst på skjermen hadde det føltet mindre personlig og vi hadde ikke hatt like gode grunner til å tro at det vi lærte var sant». Sitatet viser en refleksjon over hvilken virkning det har i filmen, men det er ikke en kritisk refleksjon.

Generelt viser besvarelsen fra elevene at de leser *med* teksten. Flere av sitatene viser at de har stor tillit til bonden og at de i liten grad ser de kommersielle interessene og motivasjonen bak å lage denne filmen. Gjennom svarene gir de inntrykk av at de sympatiserer med bonden, og er enige i at det er urettferdig at maten blir av enkelte kalt for junk food.

Gruppe 2

Denne gruppa har svart veldig kort, og det siste spørsmålet er ikke besvart.

Spørsmål 1: Hva handler reklamen om?

På dette spørsmålet svarer elevene: «den handler om at mcdonalds har norske råvarer. At dyrene lever lengere ute. Norsk kjøtt er godt å frisk. Dyrene har det bra». Dette er det eneste gruppa skriver på dette spørsmålet. De peker likevel på noen av hovedpoengene fra filmen, at McDonald's bruker norske råvarer i sin matproduksjon, og bonden viser at han tar dyrevelferd på alvor. Ut fra hvordan elevene ordlegger seg, ved å skrive at norsk kjøtt er godt og friskt, og dyrene har det bra, virker det som at de er enige i det som kommer frem. De kunne ha skrevet at det fremstilles bra i denne filmen, og at det *virker* som at dyrene har det bra i denne filmen, i tillegg til å ha sagt noe om hvilke interesser dette tjener.

Spørsmål 2: Filmen er en reklame for Mc-Donald's. Hvordan blir maten fra Mc-Donald's fremstilt i denne reklamen?

Elevene skriver: «veldig bra. Den blir fremstilt med at dyrene har det bra. Det ser friskt ut. Det er sunt». Svaret er veldig kort, men de skriver McDonald's fremstilles veldig bra, og at maten ser frisk ut, og at det til og med er sunt. Dette indikerer at de leser *med* teksten.

Spørsmål 3: Hvilke tanker gjør bonden seg om maten fra Mc-Donald's i filmen?

Elevene svarer: «De prøver å være mest rolig. Det viser hvordan dyrene har det». Jeg er usikker på hva elevene egentlig mener med det de svarer på det siste spørsmålet. Det gjør det litt vanskelig å avgjøre hva de tenker, siden svarene er så korte og viser hverken at de leser *med* eller *mot* teksten. De to andre svarene derimot, viser at elevene i stor grad leser *med* teksten, og har ikke reflektert særlig kritisk rundt innholdet.

Gruppe 3

Spørsmål 1: Hva handler reklamen om?

Denne gruppa svarer at filmen handler om «en bonde som produserer kjøtt fra storfeene sine som blir til burgere til mcdonalds. Det handler også om at råvarene i mcdonalds kommer fra norske gode landbruk. Grunnen (bonden) heter Øyvind og er fra Vøgga. mcdonalds er stolte av å ha og støtte norske bønder, det norske landbruket og Norsk kvalitetsmat». Gruppa poengterer at McDonald's er stolte av å bruke råvarer fra norske bønder, og at det er norsk kvalitetsmat som blir brukt. De reagerer ikke noe på den positive fremstillingen til bruk av kjøtt, og stiller ingen spørsmål ved fremstillingsmåten. Dermed viser de lite kritisk refleksjon.

Spørsmål 2: Filmen er en reklame for Mc-Donald's. Hvordan blir maten fra Mc-Donald's fremstilt i denne reklamen?

På dette spørsmålet svarer de: «Maten fra mcdonalds blir fremstilt på en måte som gjør at man ser at storfeene har det bra og at de lever på et friskt Norsk landbruk. En ser at produktene blir produsert på en miljøvennlig måte og er kortreist. Og så stoler man kanskje mer på mcdonalds når en ser at storfeltene (storfeene) har det bra og kommer fra et Norsk friskt landbruk».

Elevene kommenterer på viktige momenter fra filmen angående produksjonen rundt maten, slik som at dyrevelferden er veldig synlig og positivt fremstilt. De trekker også frem miljøaspektene ved å bruke norsk kjøtt, og skriver at «produktene» blir produsert på en miljøvennlig måte. Dette begrunner de ikke, og det er ikke lett å vite hva de legger i at det er miljøvennlig produksjon. De kommenterer at de stoler mer på McDonald's når de «en ser at storfeene har det bra» og er fra norske landbruk. Dette viser tydelig at elevene leser *med* teksten. Ellers kommenterer ikke hvilke interesser avsenderen kan ha med filmen, eller hvordan det virker inn på samfunnet.

Spørsmål 3: Hvilke tanker gjør bonden seg om maten fra Mc-Donald's i filmen?

Her har elevene svart: «Bonden tenker at det er urettferdig at mcdonalds mat blir fremstilt som junkfood. Bonden synes det er dumt å bli stemplet som junk food produsent når han driver et Norsk friskt landbruk og råvarene er også norske og friske. Han er stolt over å være en Norsk bonde produsent». Elevene kommenterer ikke noe om hvorfor bonden sier og mener dette. Dette gjør at de ikke viser kritisk refleksjon i dette svaret.

Spørsmål 4: Finn minst to sentrale virkemidler fra filmen og reflekter over hva slags virkning de har i filmen.

Elevene peker på at det brukes logos, som de kobler til fornuft, og at et eksempel på det er: «...at de viser til at storfeene lever fritt og godt». Videre peker de på musikk som et virkemiddel, og at det gjør filmen oppmuntrende og «som igjen gjør at en skjønner at storfeene lever godt». De nevner altså to virkemidler fra filmen, og sier noe om virkningen den har. Men de sier ikke noe om hvilke interesser det tjener å bruke virkemidlene, og viser derfor ikke at de leser mot teksten.

Gruppe 4

Spørsmål 1: Hva handler reklamen om?

Gruppe 4 har svart: «det var en informasjonsreklame som skulle informere litt om innholdet til Norsk mcdonalds mat. de viste og forklarte hvordan den norske «kjøttet» ble håndtert før det ble slaktet. Reklamen skulle vise at selv om mcdonalds blir stemplet som junkfood er det ikke alt som er laget på den typiske «dårlige» og «raske» måten.» Denne gruppa konstaterer at det er en informasjonsreklame, og peker på at filmen skal vise litt av hvordan det jobbes rundt produksjonen av maten før den havner hos McDonald's. Elevene kaller filmen for en informasjonsreklame, noe som tyder på at de på ingen måte leser mot teksten.

Spørsmål 2: Filmen er en reklame for Mc-Donald's. Hvordan blir maten fra Mc-Donald's fremstilt i denne reklamen?

På det andre spørsmålet svarer gruppa: «Jeg tror ikke reklamen handler om mcdonalds globalt, men mer som den norske mcdonalds. Her blir den fremstilt som en mer ekte lokal mcdonalds, med kjøtt som er fra norske kyr». Elevene kommentere også at dyra blir behandlet bra ved at de får beite ute om sommeren, og de får komme inn om vinteren «... om forholdene blir for kaldt». De gjengir hovedsakelig innholdet fra filmen, uten å reflekter noe kritisk rundt innholdet.

Spørsmål 3: Hvilke tanker gjør bonden seg om maten fra Mc-Donald's i filmen?

På spørsmål 3 kom gruppa frem til at «Bonden mener at maten kanskje ikke burde bli sett på som junkfood lenger. Siden maten er laget på en bra måte der kyrene har det bra». Også dette er en gjengivelse fra filmen, og de gjenforteller det bonden selv sier om maten, uten noe refleksjon om hvorfor bonden sier dette.

Spørsmål 4: Finn minst to sentrale virkemidler fra filmen og reflekter over hva slags virkning de har i filmen.

Spørsmål 4 er ganske utfyllende besvart. Elevene peker på flere virkemidler og reflekterer noe over hvordan dette virker inn på mottakeren. Det første de kommenterer er bruken av dyrene og naturen: «Han brukte mye natur i videoen for å få frem at kjøttet og maten var naturlig. Dyrene var også mye brukt i videoen for å «bevise» at de har det bra». Det at elevene har valgt å bruke hermetegn rundt ordet bevis, kan være en liten antydning til å være kritisk til hva det egentlig beviser. Videre nevner elevene etos, logos og patos som virkemidler fra filmen: «Logos og etos - vi føler at reklamen spilte på både logos og patos. De brukte fakta og fornuft til å vise at Norsk mcdonalds ikke var like mye junkfood som noen kanskje tror. De brukte etos når de valgte en bonde til å formidle budskapet». Elevene viser at de har forståelse av de retoriske begrepene, særlig etos, for den utdyper de litt mer enn de andre begrepene: «En bonde har mer innsikt på gården og til dyrevelferden enn det andre mennesker har. på denne måten blir reklamen fremstilt som mer troverdig og tillitsfull». Når det gjelder logos skriver de bare: «De brukte fakta og fornuft til å vise at Norsk mcdonalds ikke var like mye junkfood som noen kanskje tror». Dette viser at de vet hva begrepet betyr, men har ikke brukt eksempler fra filmen. Angående patos, skrev elevene kun: «vi føler at reklamen spilte på både logos og patos» og utdyper det ikke videre. Det siste denne gruppa kommenterer er bruken av fargen grønn i filmen: «Mennesker forbinder fargen med både natur og mat. På den måten formidler de at maten kanskje er naturlig».

Denne gruppa viser at de har kontroll på de retoriske appellformene, men bruker de ikke som et verktøy for kritisk refleksjon. Ellers stiller de heller ingen kritiske spørsmål til teksten, noe som gjør at de ikke gir teksten motstand, men heller at de leser *med* teksten.

Gruppe 5

Gruppa har forholdsvis korte svar i sin besvarelse.

Spørsmål 1: Hva handler reklamen om?

Her har gruppa i likhet med de fleste andre gruppene gjengitt mye fra filmen. De nevner at filmen handler om bønder i Norge som produserer råvarene til McDonald's, og at bonden synes det er dumt at maten stemples som junk food. Ved å ikke si noe om blant annet at filmen er en merkevarekampanje, eller peke på at det er kun de positive sidene av storfeproduksjonen som vises, uttrykker de ikke kritisk refleksjon i svaret.

Spørsmål 2: Filmen er en reklame for Mc-Donald's. Hvordan blir maten fra Mc-Donald's fremstilt i denne reklamen?

På spørsmål 2 har elevene svart på en måte som gjør at de virker noe kritiske. Gruppa svarer: «maten blir fremstilt som sunn, bra og næringsrikt. På reklamen prøver de å få oss til å tro at

maten er sunnere og bedre når den blir produsert av norske bønder». Ved å skrive «... prøver de å få oss til å tro (...)» virker det som at gruppa ikke er helt overbevist om at maten derifra er sunn, men at det er likevel noe av det filmen prøver å overbevise mottakerne om. De peker litt på de interessene som ligger til grunn for å lage filmen.

Spørsmål 3: Hvilke tanker gjør bonden seg om maten fra Mc-Donald's i filmen?

Her svarer elevene: «Han mener det er bra at maten blir produsert i Norge med norske råvarer. Da tjener bøndene mer og det er bra for økonomien». I videoen blir det aldri sagt noe om at bøndene tjener mer om McDonald's bruker produktene, og det nevnes heller ikke noe om at det er bra for økonomien, så dette er noe elevene trekker inn selv. Men med dette er de inne på noe av hensikten med å lage kampanjen, hvem som tjener på dette. De utdyper det ikke mer, så det kommer ikke helt tydelig frem i dette svaret at de ser hvem sine interesser dette tjener.

Spørsmål 4: Finn minst to sentrale virkemidler fra filmen og reflekter over hva slags virkning de har i filmen.

På siste spørsmål er gruppa veldig knapp og svarer bare: «patos, stor skrift og tydelig skrift, musikk og etos», uten at de utdyper hva de mener er patos og etos, eller hva musikk og stor og tydelig skrift gjør med mottakeren. De nevner patos og etos, men kommer ikke med eksempler på det. Det som kan vise til noe kritisk refleksjon i svaret deres, er når de viser til at maten blir fremstilt sunnere enn det den egentlig er, og når de så vidt peker på at dette er noe bonden tjener på.

Gruppe 6

Spørsmål 1: Hva handler reklamen om?

Gruppe 6 har fått med seg mye av innholdet fra filmen. De svarer blant annet: «Den handler om en bonde som er en leverandør for mcdonalds og hans meninger om fordommene mot mcdonalds. Det blir også vist hvordan han tar vare på dyrene sine». De legger også til at bonden ikke liker at maten har fått stempelet junk food. De viser ikke at de reflekterer rundt hvorfor bonden er med i filmen, eller hvilke interesser som ligger bak.

Spørsmål 2: Filmene er en reklame for Mc-Donald's. Hvordan blir maten fra Mc-Donald's fremstilt i denne reklamen?

Gruppa svarer at: «De fremstiller maten som sunn, norsk mat». Videre skriver de: «man ser aldri ferdigproduktet av kuene/maten man får servert på mcdonalds, noe som gjør det vanskelig å se at det er en mcdonalds reklame». Det er lite som viser kritisk refleksjon her.

Elevene skriver at maten fremstilles som sunn og norsk, men reflekterer ikke noe om hvorfor maten fremstilles på denne måten, og hva det gjør med seerne.

Spørsmål 3: Hvilke tanker gjør bonden seg om maten fra Mc-Donald's i filmen?

Her viser elevene til at bonden mener det er «kjipt at maten blir stemplet som junkfood». De nevner også at bonden har stort fokus på dyrevelferd og at han er stolt av å være leverandør hos McDonald's.

Spørsmål 4: Finn minst to sentrale virkemidler fra filmen og reflekter over hva slags virkning de har i filmen.

I likhet med flere grupper, nevner de etos og patos som virkemiddel. «de bruker etos ved at det er en bonde som formidler budskapet. det er lettere å stole på at det han sier er sant, en viss det hadde vært noen andre som for eksempel en sjef i mcdonalds». Elevene peker på at de mener det ville vært mindre troverdig dersom en sjef fra McDonald's hadde formidlet dette. Ved å skrive dette, viser de at de vet hva etos betyr, men ikke hva det gjør med leseren, og hvorfor avsendere tar i bruk dette virkemiddelet. Elevene klarer ikke å vise hvordan de retoriske virkemidlene kan brukes som verktøy for kritisk refleksjon. Generelt sett er det ikke mye kritisk refleksjon, men gruppa peker likevel på noen aspekter, slik som at maten fremstilles kanskje sunnere enn den er, og de underbygger det ved å vise til hvilke virkemidler som har denne effekten.

Gruppe 7

Denne gruppa har svart med et lengre avsnitt fremfor å svare et svar under hvert spørsmål. Gruppa skriver blant annet at: «vi tolker reklamen som et forsøk på å kanskje få vekk uttrykket «junk food». det er jo ofte som at reklamer i stor grad informerer om de positive sidene til saker de reklamerer for, og derfor blir vi litt bekymret for at folk som ser reklamen kanskje stoler blankt på måten reklamen fremstiller maten på. det er helt sikkert sant at mye av kjøttet som McDonald serverer, er kortreist, men det er likevel negative sider av mcdonalds som det ikke blir informert så mye om. Vi føler på en måte at reklamen nesten blir for positiv til meg donalds». Denne gruppa skriver at det er kun de positive sidene som vises i filmen, og de uttrykker også at de er bekymret for om folk «stoler blankt på måten reklamen fremstiller maten på». De har sett noen av de interessene som ligger til grunn for filmen, og løfter frem dette tidlig i svaret sitt. Videre skriver elevene: «Hvis man ikke tenker så kritisk, har jeg en mistanke om at det kan være enkelt å lytte veldig på det som blir sagt». Her bruker elevene ordet kritisk, og uttrykker at det er viktig å være kritisk til denne teksten. Senere i svaret sitt skriver elevene: «Han synes det er dumt at mcdonalds mat blir stemplet som junk

food, selv om det er gode råvarer som er norske og gode. Vi er litt usikre på hva han legger i gode råvarer. Dette presiserer han ikke så veldig. Dette sier han kanskje fordi det kan være med på å endre mottakers syn på denne typen mat uten å selv egentlig vite hva bonden legger i gode råvarer». Her viser de også noe refleksjon rundt hva gode råvarer egentlig betyr, og de viser noe refleksjon rundt hvorfor bonden sier dette. Elevene skriver også: «det er mange effekter i reklamen som kan være med og røre en nordmanns hjerte. Fin natur, fornøgdde dyrelyder, positiv, men også litt opprørt musikk, en bonde som argumenterer på en relativt god måte». De viser til flere virkemidler som fins i reklamen, og sier at de er med på å «røre en nordmanns hjerte», men de peker ikke konkret på hvordan, og reflekterer heller ikke direkte på hvorfor disse virkemidlene er med. Likevel peker gruppa i stor grad på aspekter som er viktige, og uttrykker stort sett en kritisk holdning til mye av innholdet i teksten.

Gruppe 8

Spørsmål 1: Hva handler reklamen om?

Her skriver gruppa blant annet: «reklamen handler om en storfe produsent i Norge som produserer kjøtt til mcdonalds». Videre skriver de om at både gården og dyrene vises frem, og avslutningsvis skriver de: «Mange har tanker om hvordan kjøttet i junkfood er produsert. i reklamen er budskapet å få frem en annen side av produksjonen». I dette sitatet kan det virke som at elevene har en oppfatning av at folk generelt har et slags negativt inntrykk av hvordan kjøttproduksjonen hos junk food-restauranter foregår, og at poenget med å lage denne filmen er derfor å vise at dyrevelferden er ivaretatt. Her peker elevene på noen av interessene som ligger bak å lage kampanjen.

Spørsmål 2: Filmen er en reklame for Mc-Donald´s. Hvordan blir maten fra Mc-Donald´s fremstilt i denne reklamen?

Elevene svarer blant annet: «ettersom reklamen vil få frem hvordan kjøttet er produsert og hvor det kommer fra, er det lagt vekt at dyrenes velferd er viktig», og «de legger ikke sjul på matkategorien kjøttet blir sendt til, men fremstiller heller hvilke tilstander dyrene lever i». De har valgt å legge vekt på hvordan selve produksjonen fremstilles i svaret sitt. De utdyper dette i svaret på spørsmål 4.

Spørsmål 3: Hvilke tanker gjør bonden seg om maten fra Mc-Donald´s i filmen?

De nevner at bonden er «klar over hvor maten blir sendt og virker relativt støttende til dette. Han hevder at han synes det er urettferdig å bli stemplet som junkfood hvis man bruker

norske, gode råvarer». De svarer bare det bonden selv sier i filmen, uten å reflekter noe over hvorfor han sier det.

Spørsmål 4: Finn minst to sentrale virkemidler fra filmen og reflekter over hva slags virkning de har i filmen.

Her har de svart: «et virkemiddel i reklamen er at mottakeren ikke skal sitte igjen med dårlig samvittighet med tanke på produksjonen av kjøttet. Dette er en måte mcdonalds vil få flere kunder på. Et annet er at det virker troverdig ettersom han viser frem både gården og dyrene». Det første de peker på er ikke et konkret virkemiddel, men heller hva virkemidlene gjør med mottakeren. Her peker de på at filmen forsøker å få «mottakeren» til å ikke ha dårlig samvittighet, ved å vise frem hvordan produksjonen foregår. Og de kommenterer at dette er et grep de gjør for å få flere kunder. Her viser elevene at de skjønner litt av interessene som ligger bak. Dette viser at de til en viss grad reflekterer kritisk til innholdet.

Gruppe 9

Spørsmål 1: Hva handler reklamen om?

Gruppen svarer at de tolker reklamen til å handle om at bøndene er stolte av at de leverer storfekjøttet sitt til McDonald's, og at bonden synes det er feil å kalle maten for junk food. I tillegg svarer de at: «Vi følte at de også prøvde å få fram hvordan mcdonalds bruker mye norske råvarer». Elevene reflekterer ikke noe videre over hvorfor «de» prøver å få fram bruken av norske råvarer, og viser derfor ikke noe kritisk refleksjon.

Spørsmål 2: Filmen er en reklame for Mc-Donald's. Hvordan blir maten fra Mc-Donald's fremstilt i denne reklamen?

Også denne gruppen nevner at maten fremstilles sunnere: «(...) de mener at det er feil og litt urettferdig å kalle det junk food, for maten kommer fra norske råvarer og vi synes at den blir fremstilt så mye sunnere på den videoen enn det den blir andre steder». De sier ingenting om hvorfor det blir fremstilt på denne måten eller hvilke interesser som ligger bak å gjøre dette.

Spørsmål 3: Hvilke tanker gjør bonden seg om maten fra Mc-Donald's i filmen?

Dette gjentas også i svaret deres på spørsmål 3: «vi synes det virker som at han synes at maten er mye sunnere enn det mange tror (...)». Videre, i samme svar, nevner de at bonden synes det er bra at det brukes norske råvarer i Norge, og at dyrevelferden er viktig for bonden. Heller ikke her reflekterer de over hvorfor det blir vist frem på denne måten.

Spørsmål 4: Finn minst to sentrale virkemidler fra filmen og reflekter over hva slags virkning de har i filmen.

Gruppen har svart blant annet: «vi synes han spiller litt på følelser, grunnen til dette er at han snakker om hvordan han føler det om at det blir kaldt for junkfood. Vi synes også at han prøver å få frem hvordan dyret har det og at han prøver å få frem det at mcdonalds ikke nødvendigvis er usunt eller junkfood da». Like etter kommenter elevene fargebruken i filmen, hvor de svarer at «(...) de fargene som blir brukt er gul og grønn, vi tror at grunnen til at de har valgt dette er at det minner folk om mcdonalds og naturen». Helt til slutt, skriver elevene om at bruk av ulike kameravinkler viser hvor bra dyrene har det og hvor stort område de kan beite på. Elevene peker på at maten fremstilles sunnere enn den er, og er så vidt innom at fargebruken er med på å fremstille maten mer naturlig, i tillegg til at dyrevelferden er bra. Likevel, når det ikke utdypes mer enn de gjør, er det vanskelig å avgjøre om dette kan tolkes som et forsøk på å forholde seg kritisk.

Gruppe 10

Spørsmål 1: Hva handler reklamen om?

Denne gruppen har svart relativt kort på alle spørsmålene. På første spørsmål svarer gruppen: «Den handler om at det blir servert Norsk kjøtt på fastfood. Det er en Norsk bonde som er stolt av å levere Norsk råvarer». De viser ingen tegn til å reflektere noe om hvilke interesser som ligger i å lage filmen.

Spørsmål 2: Filmen er en reklame for Mc-Donald's. Hvordan blir maten fra Mc-Donald's fremstilt i denne reklamen?

Her skriver elevene: «Den blir fremstilt som bra mat fordi det er Norske råvarer som vi spiser». Elevene svarer konkret på spørsmålet slik det er vanlig å svare på typiske leseforståelsesspørsmål. De stiller ingen spørsmål rundt hvorfor maten fremstilles så bra, og hvorfor de norske råvarene vektlegges.

Spørsmål 3: Hvilke tanker gjør bonden seg om maten fra Mc-Donald's i filmen?

På spørsmål 3 svarer gruppen: «Bonden fra filmen er stolt av å levere norske råvarer til fastfood». Igjen svarer de konkret, og veldig kort. De gir ingen tegn til at de leser mot teksten.

Spørsmål 4: Finn minst to sentrale virkemidler fra filmen og reflekter over hva slags virkning de har i filmen.

Det siste spørsmålet besvarer gruppen med: «det er et virkemiddel at de filmer hvordan kuene har det, de viser at de får nokk mat, har god natur å gå i, de viser at bonden tar vare på dyra. bonden snakker positivt om hvordan de hobber på gården». Svaret viser at gruppen ser fokuset som er på dyrevelferden, men de reflekterer ikke noe rundt hvorfor det er et slikt fokus i

filmen. Det er lite som indikerer at denne gruppa leser *mot* teksten. De svarer med å i stor grad med å gjengi innholdet fra filmen.

Gruppe 11

Spørsmål 1: Hva handler reklamen om?

Også denne gruppa har svart ganske kort og lite utfyllende. På spørsmål 1 svarer gruppa: «Jeg og gruppen min mener at denne reklamen henter til råvareproduksjon, som gjør at folk vill spise mcdonalds». De peker på at filmen tar et grep for å få folk til å ville spise på McDonald's, men reflekter ikke noe over hvorfor de vil det.

Spørsmål 2: Filmen er en reklame for Mc-Donald's. Hvordan blir maten fra Mc-Donald's fremstilt i denne reklamen?

På spørsmål 2 skrev gruppa: «Maten fra mcdonalds ble framstilt som ferske råvarer i fra Norge, for å late som at det ikke er junkfood». Den siste setningen, «for å late som at det ikke er junkfood», kan tyde på at elevene mener at maten er «junk food» selv om det brukes norske råvarer. Men dette utdypes ikke, og svarene videre gir ikke indikasjoner på at de forholder seg kritiske.

Spørsmål 3: Hvilke tanker gjør bonden seg om maten fra Mc-Donald's i filmen?

Her skriver gruppa at bonden mener at kjøttet han produserer ikke er junk food siden han behandler dyrene bra, og at «han liker ikke at maten fra mcdonalds blir kalt junk food siden han produserer kjøttet...». De viser ikke noen refleksjon over hvorfor bonden er med i filmen og sier nettopp dette.

Spørsmål 4: Finn minst to sentrale virkemidler fra filmen og reflekter over hva slags virkning de har i filmen.

Virkemidlene de peker på i svaret sitt på spørsmål 4, formulerer de slik: «noen av virkemidler er norske råvarer, folk er veldig opptatte av å spise Norsk mat, at de filmer kuene står ute og koser seg og viser at de har det bra og de er naturlige». Svaret viser at de hovedsakelig svarer med gjengivelse fra filmen, og lite kritisk refleksjon rundt innholdet.

Tabell 2 som viser hvordan de ulike gruppene leser teksten fra McDonald's:

Grupper som i høy grad leser <i>med</i> teksten	Grupper som leser litt <i>med</i> og litt <i>mot</i>	Grupper som i høy grad leser <i>mot</i> teksten
1, 2, 3, 4, 9, 10, 11	5, 6, 8,	7

6.0 Drøfting, konklusjon og avslutning

I denne masteroppgavens siste kapittel, skal jeg drøfte hovedfunnene fra elevtekstanalysen og analysen av lærerintervjuene. Først i kapittelet presenterer jeg hovedfunnene fra elevtekstanalysene og drøfter de opp mot funnene fra intervjuene og annen teori. Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg presentere min konklusjon av undersøkelsen, og svare på den overordnede problemstillingen for oppgava.

6.1 Hovedfunn fra analysene

Hovedfunn i elevtekstanalysene knyttet til Statens vegvesens film: *En mindre forurenset Oslofjord*

Gjennom analysene av elevtekstene fant jeg disse hovedfunnene:

1. De aller fleste gruppene leser *med* denne teksten, og viser lite kritisk refleksjon i svarene sine på de generelle leseforståelsesspørsmålene.
2. Noen grupper har stor tillit til Statens vegvesen som en pålitelig organisasjon, og dette ser ut til å hindre dem i å reflektere kritisk rundt innholdet i filmen.
3. Mange av gruppene trekker inn de retoriske virkemidlene etos, patos og logos i svaret sitt på spørsmål 4, som handler om sentrale virkemidler i filmen. Men svært få grupper klarer å si noe om hva virkemidlene gjør med leseren, eller hva som er grunnen til at avsendere bruker disse virkemidlene.

Hovedfunn fra elevtekstanalysene knyttet til filmen fra McDonald's: *Stolt produsent av junkfood*

Gjennom analysene av elevtekstene knyttet til filmen fra McDonald's, fant jeg disse hovedfunnene:

1. Flesteparten av gruppene som jobba med denne filmen, viste hovedsakelig liten grad av kritisk refleksjon, og leste *med* teksten. Ganske likt som hos de gruppene som jobba med filmen fra Statens vegvesen.
2. Mange grupper trekker inn de retoriske appellformene i spørsmål 4, som handler om sentrale virkemidler i filmen, uten å reflektere over hva disse virkemidlene gjør med leseren.
3. Flere av gruppene uttrykker tillit til bonden som er formidleren i filmen.

Et av undersøkelsens hovedfunn, er at mange av elevene i all hovedsak leser *med* teksten når de svarer. De benytter det Cope og Kalantzis kaller for en funksjonell analyse fremfor den kritiske analysen, hvor det stilles spørsmål til tekstens motiver og interesser (Cope & Kalantzis, 2009, s. 22). Svarene fra de aller fleste gruppene var ganske konkrete svar på spørsmålene, og svarene gikk i hovedsak ut på å gjengi deler av innholdet fra filmen. Det kan komme av at det er en vanlig måte å besvare slike spørsmål, og at elevene ikke er vant med å vise kritisk refleksjon uten å bli oppfordret til det. Som jeg allerede har nevnt, ble ikke elevene bedt om å analysere filmen kritisk, noe som kan være grunn i seg selv for at kritisk refleksjon kommer lite til uttrykk. Spørsmålene som elevene besvarte, oppfordrer ikke direkte til kritisk lesing. Dette funnet samsvarer med funn i studien til Blikstad-Balas og Foldvik, som også fant at elevene ikke reflekterer kritisk uten eksplisitt oppfordring til å gjøre det (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 35-38). Undersøkelsen min hadde som mål å se om tekster med en tydelig agenda i bærekraftsspørsmål kunne bidra til at elevene ville svare med kritisk refleksjon, uten at de eksplisitt blir bedt om å innta en kritisk posisjon til teksten. Ut fra det lærerne forteller i intervjuene kan det også virke som at elevene i liten grad velger å være kritiske dersom de ikke blir oppfordret til det.

En annen grunn til at elevenes kritiske refleksjon stort sett er fraværende i svarene, kan være det at de oppfatter Statens vegvesen som en såpass troverdig organisasjon at de ikke ser noen grunn til å stille kritiske spørsmål til det de presenterer. Som vist over, er et av hovedfunnene at det virker som at tilliten elevene har til Statens vegvesen hindrer deres kritiske refleksjon rundt innholdet i filmen der vegvesenet er avsenderen. At elevene har så stor kildetillit at de ikke stiller kritiske spørsmål til tekstene de presenteres for, fant også Blikstad-Balas og Foldvik i sin studie. I studien deres så de at elevene hadde så stor tillit til enkelte av avsenderne, at de ikke så noen grunn til å dobbeltsjekke informasjonen som ble presentert i teksten (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 34-36).

Et unntak fra resten av gruppene er gruppe 4 og 6. Gruppe 4 problematiserer at vegvesenet ønsker å bygge ny vei ved at de peker på noen av de negative miljøaspektene ved utbygging av nye E18. Elevene peker på at naturen ofte blir overkjørt, og at dette er nok et tilfelle hvor dette skjer. Gjennom svarene uttrykker de en skepsis til at det skal bygges mer vei generelt, og spør om det egentlig er nok at vegvesenet har satt opp et renseanlegg. Veier det opp for konsekvensene av å bygge nye og store veier, spør elevene om i svaret sitt. Gruppe 6 er også en gruppe som til en viss grad viser kritisk refleksjon i svarene sine. Gruppen peker på noe av det jeg selv skrev om i min analyse av teksten, nemlig at Statens vegvesen vanligvis ikke er

en organisasjon som forbindes med miljø saker. I denne merkevarekampanjen derimot, virker det som at de ønsker å fremstå som et selskap som tenker på miljøet når de skal lage ny vei. Dette gjør at disse gruppene i større grad enn de fleste andre gruppene viser at de kan lese *mot* teksten.

I kapittelet om bakgrunn og teori viste jeg ulike nivåbeskrivelser av leseferdigheter. De laveste nivåene handler blant annet om at elevene skal finne eksplisitt uttrykt informasjon i tekster (med konkurrerende informasjon), bruke egne ord til å trekke slutninger fra informasjon i tekster og kommentere innhold i enkle tekster (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s 14-17). Besvarelsene fra de fleste gruppene var hovedsakelig gjengivelse av innhold fra tekstene, uten at de trekker inn noe kritisk refleksjon. Det gjør at flertallet av gruppene er på de laveste nivåene i av denne inndelingen når det gjelder disse svarene. Det å lese *med* teksten vurderes altså på et lavere nivå. De gruppene som i større grad viser at de leser *mot* teksten, er på et litt høyere nivå enn de andre gruppene. Nivå 4 av å *reflektere og vurdere*, sier blant annet at elevene: «Analyserer og vurderer form og innhold på en kritisk måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 17). Dette er noe gruppe 7 på McDonald´s-gruppa og gruppe 2, 4 og 6 fra Statens vegvesen-gruppa gjorde i større grad enn de andre gruppene.

En annen ting jeg la merke til under analysen av elevtekstene, var at flere grupper stolte veldig på avsenderen. Flere av gruppene som jobba med filmen fra Statens vegvesen, poengterte at det er en statlig eid organisasjon, og at det gir organisasjonen automatisk troverdighet og tillit. Gruppe 3 legger til at siden det er nettopp Statens vegvesen som står bak filmen, gjør det at de stoler mer på filmen enn dersom noen andre, som de ikke hadde hørt om, stod bak. Svarene deres antyder at de har stor tillit til Statens vegvesen som organisasjon.

Når det gjelder filmen fra McDonald´s, ble det pekt på at å bruke en bonde som formidler i filmen, økte tekstens troverdighet i stor grad. Det tyder på at så fort elevene har funnet en form for etos i teksten, minsker behovet for å være kritisk. Sagt med andre ord, så kan det virke som at så fort elevene har fått tillit til avsenderen, føler de ikke et behov for å forholde seg kritisk til det disse aktørene formidler. Det samme gjelder for flere av gruppene som jobba med filmen fra vegvesenet. De gruppene som skrev at vegvesenet er en troverdig organisasjon, har ikke videre reflektert noe kritisk rundt innholdet i filmene. Tilliten elevene har til avsenderne kommer altså i veien for den kritiske refleksjonen. Det gjaldt ikke for alle gruppene, men flertallet av besvarelsene tyder på at elevene i hovedsak leser *med* teksten, og var lite kritisk til både avsenderen og innholdet i filmene deres.

Studien til Blikstad-Balas og Foldvik viser i likhet med undesøkelsen min, en sammenheng mellom elevenes tillit til avsender og hvor godt de kjente til avsender fra før. I studien deres, økte også tilliten dersom elevene var kjent med avsender fra før, og hadde positive assosiasjoner til denne avsenderen (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 33-36). Dette funnet kan også ses i lys av det som kom frem under mine intervju med lærerne. Lærer 1 fortalte at kildekritikk var noe de jobba mye med. Da hun fortalte om hvordan de jobba med kildekritikk, pekte hun på at troverdigheten til avsenderen øker når det ikke bare kommer fra én internettkilde. Elevene har også lært om at dersom avsenderen har et kjent navn, øker det automatisk troverdigheten.

Det tredje hovedfunnet i analysene av elevtekstene knyttet til Statens vegvesens film, er at flere grupper trekker inn de retoriske virkemidlene. Spørsmål 4 i opplegget elevene jobba med var: **Finn minst to sentrale virkemidler i filmen fra Statens vegvesen, og reflekter over hvilken virkning de har i filmen.** Flertallet av gruppene har skrevet om de retoriske virkemidlene, enten i indirekte form ved å skrive «de spiller på følelser» eller ved å eksplisitt nevne etos, patos eller logos. De fleste gruppene har også reflektert noe over virkningen disse virkemidlene har i filmen, og på den måten vist at de forstår begrepene. I intervjuet kom det frem at både lærer 1 og 2 jobber mye med de retoriske virkemidlene i forbindelse med arbeidet de gjør med kritisk lesing i klassene. Bakken viser også at på ungdomstrinnet kommer retorikken inn i undervisningen, og blir et teorigrunnlag for elevene for kritisk refleksjon (Bakken, 2020, s. 257).

Selv om lærerne trekker inn de retoriske virkemidlene i sin undervisning knyttet til kritisk lesing, kan det virke som at flertallet av elevene ikke helt klarer å si noe om hva disse virkemidlene forsøker å overbevise leseren om. Mange klarer å gjenkjenne appellformene, noe som er en del av kompetansemålene fra læreplanen i norsk etter 10. trinn, men det er ikke så mange som viser at de forstår hvorfor disse virkemidlene blir brukt. Svært få av gruppene peker på de «skjulte» interessene avsenderen har filmene, og som disse virkemidlene er med på å skjule. Det å gjenkjenne de retoriske appellformene gjør ikke nødvendigvis elevene til kritiske lesere. For å vise at de leser kritisk, må elevene stille spørsmål ved hva disse virkemidlene gjør med tekstene, og hvilke interesser virkemidlene er med på å skjule. Dette gjelder både for de som jobba med Statens vegvesens filmen, og de som jobba med filmen fra McDonald's. At elevene ikke bruker de retoriske virkemidlene som verktøy for kritisk refleksjon, viser noe av det Veum et al. trekker frem i deres studie. De peker på at koblinga mellom tekstanalyse og det kritiske perspektivet, ikke er så godt etablert i norskfaget (Veum

et al., 2022, s 17). For å etablere denne koblinga i større grad, peker de på at elevene må jobbe mer med å beskrive og vurdere hvordan ulike virkemiddel blir brukt i tekst til å påvirke, og til å utøve makt (Veum et al., 2022, s.17-18).

Flere grupper peker på sentrale virkemidler fra filmene, og noen har også reflektert litt rundt hvordan det virker inn på mottakeren. Det siste spørsmålet i begge oppgavene etterspør virkemidler og en refleksjon over virkningen i filmen, noe som i større grad enn de andre spørsmålene åpner opp for kritisk refleksjon. Mange grupper, både de som jobba med Statens vegvesen sin film og de som jobba med McDonald's sin, har lagt merke til og kommentert virkemidler som er med på å «grønnvaske» aktørenes merkevarer. Men ingen av gruppene har klart å si noe om hvordan det får de ulike aktørene til å framstå som mer miljøbevisste eller miljøvennlig.

Hovedfunnene fra begge elevtekstanalysene er nokså like, og flere av funnene sammenfaller med andre studier på dette feltet. Både gruppene som jobba med filmen fra Statens vegvesen og gruppene som jobba med filmen fra McDonald's viser liten grad av kritisk refleksjon. I begge tilfeller, fins det grupper som er unntak og viser noe kritisk refleksjon i svarene sine. Den gruppa som skilte seg mest ut var gruppe 7 av de som jobba med filmen fra McDonald's. Gruppe 7 uttrykte en bekymring til påvirkningskraften den filmen kunne ha, dersom mottakerne ikke møtte den kritisk. De peker også på hva reklamer ofte har som mål, nemlig å vise frem de positive siden av en sak. De nevner også at det fins negative sider ved storfeproduksjonen som ikke kommer frem i filmen. Denne gruppa uttrykte generelt i svarene sine at de i stor grad reflekterte kritisk rundt mye av innholdet i filmen.

6.2 Avslutning og konklusjon

Ovenfor har jeg drøftet hovedfunnene fra analysene, og med bakgrunn i det, vil jeg komme med en avslutning, og en konklusjon på problemstillingen for oppgava, som er: *Hvordan kan hverdagstekster med tydelig agenda i omstridte bærekraftsspørsmål legge til rette for elevenes kritiske refleksjon?*

I LK20 kommer det nokså tydelig frem at det er ønskelig at elever i dag skal utvikle en kritisk holdning til tekster de møter både på skolen og hverdagen ellers. Både overordnet del, de tverrfaglige temaene, kjerneelementer og kompetansemål i flere fag, løfter frem viktigheten av å kunne lese og tenke kritisk. Siden kritisk lesing har fått et så sterkt fokus i læreplanen, og særlig i læreplanen for norskfaget, er det sannsynlig at disse ferdighetene kan prøves ut på en avsluttende eksamen i norsk. Eksamen i norsk fra våren 2022 la i svært liten grad opp til at elevene eksplisitt skulle vise sin kritiske refleksjon. Tekstene brukt i forbindelse med samme eksamen hadde ingen tydelig agenda eller motstridende interessekonflikter som elevene kunne reflektere rundt heller. Derfor lagde jeg et opplegg med spørsmålsformuleringer som ligner kortsvarsoppgavene for et 10. trinn, der tekstene de skulle ta utgangspunkt i når de svarte, hadde tydelige agendaer i omstridte bærekraftsspørsmål. Jeg ville undersøke om de utvalgte tekstene i kombinasjon med disse spørsmålsformuleringene, som er typisk leseforståelsesspørsmål, kunne legge til rette for kritisk refleksjon i svarene til elevene.

Denne undersøkelsen viser at flertallet av gruppene fra dette 10. trinnet i all hovedsak leser *med* tekstene som de ble presentert for. De fleste gruppene viser liten eller ingen grad av kritisk refleksjon i svarene sine. Et annet funn fra undersøkelsen, er at gruppene som deltok viser gjennom besvarelsene at de har jobba mye med de retoriske virkemidlene, noe som lærerne også understrekte i intervjuet. Flere av gruppene trekker inn de retoriske virkemidlene, men bruker de ikke som verktøy til å vise kritisk refleksjon.

Denne masteroppgaven har hatt som mål å undersøke hvorvidt tekster med en tydelig agenda i omstridte bærekraftsspørsmål, kan påvirke elever på 10. trinn sin kritiske refleksjon når de svarer på spørsmål knyttet til disse tekstene. Hovedfunnene viser blant annet at det er få elever på dette 10. trinnet som trekker inn sin kritiske refleksjon i leseforståelsesspørsmål i møte med disse tekstene som har en tydelig agenda i omstridte bærekraftsspørsmål. Flere av disse funnene samsvarer også med funn gjort i andre studier på samme forskningsfelt. Undersøkelsen er med på å understreke at det er et behov for å styrke arbeidet med kritisk

tilnærming til tekst i skolen, og også utvikle gode arbeidsmetoder som hjelper elevene til å bli i stand til å gjøre seg opp egne meninger om teksters innhold, også uten eksplisitt oppfordring til å gjøre det.

7.0 Litteraturliste

- Andersen, Ø. (1995). *I retorikkens hage*. Universitetsforlaget.
- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse?: 20 år med lesing i PISA* (s. 250-273). Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-11>
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Foldvik, M. C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget - hva legger elevene vekt på når de vurderer tekster fra internett? *Norsklæraren*, (4), 28-39.
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/59766/Norskl%25C3%25A6raren4.2017_Blikstad-BalasFoldvik.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. I: *Pedagogies: An International Journal*, 4, s. 164-195
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (6. utg.). Gyldendal akademisk.
- Fossheim, H. J. (2015). *Samtykke*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/personvern/samtykke/>
- Grue, J. (2023a, 13. mai). Logos. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/logos_-_retorikk
- Grue, J. (2023b, 13. mai). Patos. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/patos>
- Grue, J. & Alfredsen, F. (2023, 13. mai). Etos. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/etos>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2. utgave) Fagbokforlaget.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- 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://doi.org/10.1002/jaal.941>
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2011). *Forskningsmetode for økonomiskadministrative fag*. Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Abstrakt forlag.

- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR01-05)*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2013. <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arstrinn>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b) *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob>
- Kvåle, G. & Veum, A. (under arbeid). Kapittel 2. CritLit-prosjektets forskningsdesign og empiriske grunnlag. I: A. Veum & G. Kvåle (red.) *Kritisk literacy i en digital tid*. (arbeidstittel)
- McDonald's. (u. å). *Om McDonald's*. <https://www.mcdonalds.com/no/nb-no/om-oss/om-mcdonalds.html>
- McDonald's. (2020, 14. September). *Øyvind fra Nordherad produserer storfe for McDonald's* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=BJWIOFtnEk4>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode*. Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse*. Universitetsforlaget.

- Samferdselsdepartementet. (u. å). *Statens vegvesen*. Regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/no/dep/sd/org/underliggende-etater/statens-vegvesen/id443412/>
- Skovholt, K. & Veum, A. (2014) *Tekstanalyse – ei innføring*. Cappelen Damm.
- Statens vegvesen (2022, 31. Oktober). *En mindre forurenset Oslofjord* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=KDQUeRudB0&t=20s>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Undrum, L. V., & Veum, A. (2018). Kritisk literacy i den digitale tekstkulturen: Unges selvframstilling i og selvrefleksjon over kommunikasjon i sosiale medier. I K. Kverndokken (Red.), *101 litteraturredaktiske grep - om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (s. 133-151). Fagbokforlaget.
- UNESCO. (2004). The plurality of literacy and its implications for politics and programs: Position paper. *Paris: United National Educational, Scientific and Cultural Organization, 13*.
- USN. (u.å.). *Kritisk literacy i ei digital og global tekstverd (CritLit)*. Universitetet i Sørøst – Norge. <https://www.usn.no/forskning/forskningsgrupper-og-senter/humanistiske-fag/multimodalitet-fomu/critlit/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 15.11.2019. <https://www.udir.no/lk20/NOR01-06>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Rammeverk for eksamen – LK20 og LK20s*.
<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/rammeverk-skriftlig-eksamen-i-lk20-og-lk20s>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *NOR0218 Norsk hovedmål: Eksamen våren 2022*.
<https://kandidat.udir.no/epsmateriell/eksempeloppgave?navn=norsk+hovedm%c3%a5l+10.+%c3%a5rstrinn%2c+skriftlig%2c+eksamensoppgave+fra+v%c3%a5r+2022%2c+bokm%c3%a5l&fagkode=nor0218&malform=nb-no>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *NOR0218 Norsk hovedmål: Eksempeloppgave*.
<https://kandidat.udir.no/epsmateriell/eksempeloppgave?navn=norsk+hovedm%c3%a5l%2c+bokm%c3%a5l&fagkode=nor0218&malform=nb-no>
- Utdanningsdirektoratet. (2022c). *NOR0219 Norsk sidemål: Eksamen våren 2022*.
<https://kandidat.udir.no/epsmateriell/eksempeloppgave?navn=norsk+sidem%c3%a5l%2c+nynorsk+--eksamen&fagkode=nor0219&malform=nn-no>

Utdanningsdirektoratet. (2022d). *NOR0219 Norsk sidemål: Eksempeloppgåve*.

<https://kandidat.udir.no/epsmateriell/eksempeloppgave?navn=norsk+sidem%c3%a51%2c+nynorsk&fagkode=nor0219&malform=nn-no>

Veum, A. (under arbeid). Kapittel 1. Introduksjon til CritLit-prosjektet – teori og tidligere forskning. I: A. Veum & G. Kvåle (red.) *Kritisk literacy i en digital tid*. (arbeidstittel).

Veum, A., Kvåle, G., Løvland, A., & Skovholt, K. (2022). Kritisk literacy i norskfaget på 8. trinn. Ei undersøking av korleis elevar vurderer multimodale kommersielle sakprosatetekstar. *Acta Didactica Norge*, 16(2, Art. 10), 1-21.

<https://doi.org/10.5617/adno.8992>

Veum, A. (2020). Meir kritikk i klasserommet. *Forskersonen.no*. Hentet fra:

<https://forskersonen.no/kronikk-meninger-skole-og-utdanning/meir-kritikk-i-klasserommet/1639773>

Voie, E. M. (2017a, 31. mai). Etos. *NDLA*. <https://ndla.no/article/4821>

Voie, E. M. (2017b, 31. mai). Logos. *NDLA*. <https://ndla.no/article/4825>

Voie, E. M. (2018, 15. april). Patos. *NDLA*. <https://ndla.no/article/4823>

Weyergang, C., & Frønes, T. S. (2020). Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. In T. S. Frønes & F. Jensen (Eds.), *Like muligheter til god leseforståelse. 20 år med lesing i PISA* (s. 166-195). Universitetsforlaget.

<https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-07>

Intervjuguide

1. **Hvor lenge har du jobba som lærer?**
2. **Hvilke undervisningsfag har du?**
3. **Jobber du med lesing i andre fag enn norsk?**
4. **Hva tenker du er viktig når dere jobber med leseforståelse?**
5. **Bruker dere mye tid på å utvikle leseforståelse når elevene er på 10. trinn?**
6. **Hvordan har du/dere jobba med kritisk lesing?**
7. **Har måten dere jobba med kritisk lesing endra seg etter innføringen av den nye lærerplanen?**
8. **Hva opplever du at elevene syns er utfordrende med kritisk lesing?**
9. **Mener du det er viktig at elevene lærer å lese kritisk? Hvorfor/hvorfor ikke?**
10. **Hva gjør du for å forberede elevene best mulig til skriftlig eksamen i norsk?**

Vedlegg 2 Samtykkeskjema for intervju

Samtykkeskjema for intervju

Formål med intervjuet

Jeg ønsker å få innsikt i hvordan dere som lærere har jobbet med kritisk lesing i klassene på 10. trinn. Det kan gi innsikt i hvorfor elevene har svart slik de har gjort. Det vil ikke bli brukt navn i hverken masteroppgaven eller notatene, så du vil være anonym. Det blir ikke tatt opptak av intervjuet. Notater fra intervjuet blir oppbevart utilgjengelig for andre, og jeg skal ikke behandle personopplysninger om deg.

Det er frivillig å delta i intervjuet og du kan når som helst trekke deg, uten å måtte oppgi noe grunn.

Jeg samtykker til at:

- Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og fått anledning til å stille spørsmål
- Jeg ønsker å delta i intervjuet
- Mine svar kan oppbevares og behandles frem til prosjektet er avsluttet i juni 2023.

(Signatur av prosjektdeltaker, sted og dato)

X

Prosjektdeltaker

Vedlegg 3 Samtykkeskjema til elevene

Vil du delta i forskningsprosjektet mitt?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elever vurderer tekster kritisk. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan elever på 10. trinn vurderer tekster kritisk. Dette er en undersøkelse hvor elevene skal besvare noen spørsmål knyttet til en tekst, som jeg ønsker å undersøke videre i mitt masterprosjekt. Det jeg skal se etter er i hvilken grad elevene svarer kritisk ut fra de spørsmålene de får.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er invitert til å delta fordi jeg er interessert i å undersøke hvordan elever på 10. trinn leser tekster kritisk. Dette er et stort tema i læreplanen, og kan være aktuelt på skriftlig eksamen i norsk.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer dette at du jobber i gruppe med noen av dine medelever om å besvare noen spørsmål knyttet til en utvalgt tekst. Besvarelsene sendes inn til din lærer, som skriver ut teksten deres til meg. Ingen av svarene blir sendt til meg elektronisk, og vil derfor være anonyme. Ingen kontaktopplysninger om deg er en del av prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Når læreren har skrevet ut besvarelsen til meg, transkriberer jeg tekstene over på min egen PC, men ingen navn vil bli brukt. Dermed er det ingen kontaktopplysninger som kan spores tilbake til enkeltelever.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i juni 2023. Prosjektet behandler ingen personvernsopplysninger.

Dine rettigheter

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

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

Du som enkeltelev kan ikke identifiseres i mitt datamateriale.

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

Silje Skoe på tlf: 97957588

Med vennlig hilsen

Silje Skoe

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At teksten som jeg skriver sammen med gruppa mi, kan brukes i forskningsprosjektet.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)