

Aslaug Veum

Universitetet i Sørøst-Noreg

Gunhild Kvåle

Universitetet i Agder

Anne Løvland

Universitetet i Agder

Karianne Skovholt

Universitetet i Sørøst-Noreg

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

Kritisk tekstkompetanse i norskfaget: Korleis elevar på 8. trinn les og vurderer multimodale kommersielle tekstar

Samandrag

Denne artikkelen presenterer funn frå ei spørjeundersøking om kritisk lesing og vurdering som omfattar eit utval på 228 norske elevar på åttande trinn (13–14 år). Studien undersøker både kva oppfatningar om kritisk lesing elevane formidlar og korleis elevar vurderer og grunnir lesinga si av multimodale kommersielle tekstar. Eit hovudfunn i studien er at forståinga av kritisk lesing som kjeldekritikk er mest utbreidd blant elevane. Ein stor del av elevane har såleis ei rimeleg, men avgrensa oppfatning av kva det vil seie å nærme seg ein tekst på ein kritisk måte. Elevane forbind i mindre grad kritisk lesing med det å nærme seg teksten på ein analytisk måte. Eit anna hovudfunn er at ein del elevar har utfordringar med å vurdere kommersielle og multimodale tekstar som har ei informerande framstillingsform. Svara tyder blant anna på at elevar i for liten grad legg vekt på informasjon som blir formidla visuelt. Studien viser elles at fleire elevar problematiserer den kommersielle intensjonen i tekstane når dei blir oppmoda til å gjere tekstnære tilnærmingar. Funna i studien peikar mot at det kan vere behov for å etablere ei utvida forståing av kva kritisk tekstkompetanse kan vere i norskfaget, og for å utvikle nye og meir tekstnære metodar for korleis elevane kan arbeide med kritisk tilnærming til multimodale kvardagstekstar av ulike slag.

Nøkkelord: kritisk literacy, kritisk lesing, multimodalitet, reklame, kommersielle tekstar

Critical Literacy in the subject Norwegian: How students (13–14 years) read and evaluate multimodal commercial texts

Abstract

This article presents findings from a survey mapping critical reading and evaluation in the subject Norwegian (L1), including 228 Norwegian students (13–14 years old). The

study identifies what kinds of understandings these students have of critical reading, as well as how the students evaluate and explain their readings of multimodal commercial texts. A main finding is that an understanding of critical reading as evaluating the credibility of sources seems to be most frequent among the students. The students in this study did only to a small extent associate critical literacy with textual analysis. Thus, the majority of the students have a reasonable, but still limited understanding of what it means to approach a text in a critical way. Another main finding is that evaluation of multimodal commercial texts seems to be challenging for some of the students. The answers indicate that a considerable part of the students did not pay enough attention to the visual information when evaluating commercial texts. A larger number of the students were able to problematize the commercial intention of the texts when they were encouraged to read and analyze the texts more closely. These findings identify that the current understanding of critical literacy in the subject Norwegian could be expanded. The study calls for further research and development of new and more textual oriented learning methods for critical literacy in lower secondary schooling.

Keywords: critical literacy, critical reading, multimodality, advertisements, commercial texts

Innleiing

Det aukande behovet for å arbeide med kritisk literacy i skulen er ei grunnleggjande utfordring i det 21. hundreåret (Mills, 2016; Vasques et al., 2013). I den nye norske læreplanen *Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2020) er kritisk tenking sentralt, og «kritisk tilnærming til tekst» er nå eit kjerneelement i norskfaget. Medan kritisk literacy er eit vel etablert forskingsområde internasjonalt (Rogers & O'Daniels, 2015), er forskinga i Noreg og Norden framleis relativt avgrensa. Den forskinga som ligg føre, tyder på at ein god del elevar manglar strategiar for å lese kritisk (Weyergang & Frønes, 2020) og at elevar treng meir støtte for å kunne bli i stand til å gjere kritiske vurderingar (Molin et al., 2018). Mykje av den eksisterande forskinga på korleis norske elevar les kritisk, byggjer på PISA-undersøkingane, men desse gir ikkje eit fullstendig bilde av kva fagleg kompetanse elevane har. Innan norskfaget manglar vi empirisk forskning på kva kritisk tekstkompetanse elevane har, og vi veit særleg lite om korleis elevane vurderer saktekstar som er informative og multimodale (Bakken, 2020, s. 257).

Studien er eit bidrag til å utvide kunnskapen om kritisk tilnærming til tekst i norskfaget. Vi undersøker kva oppfatningar eit utval norske elevar på 8. trinn (13–14 år) har av det å lese kritisk, og korleis norske elevar les og vurderer kommersielle tekstar som ikkje er eksplisitt argumenterande. Studien gir innsikt i korleis elevane vurderer og reflekterer over tekstleg påverknad gjennom verbal-språklege og visuelle ressursar. Basert på ei spørjeundersøking i 11 klassar på 8. trinn ved i alt seks ungdomsskular i Noreg, svarer artikkelen på følgjande forskingsspørsmål:

1. *Kva oppfatningar om kritisk lesing formidlar elevane?*
2. *I kva grad greier elevane å identifisere formål og sjanger i to multimodale kommersielle tekstar?*
3. *Korleis grunngir elevane lesinga si av desse kommersielle tekstane?*

For å finne svar på desse spørsmåla let vi elevane lese og svare på spørsmål knytt til to multimodale kommersielle tekstar. Svara elevane gir i undersøkinga blir samanstillt med nokre på førehand definerte forventningar til korleis dei aktuelle tekstane kan lesast kritisk (sjå metoddelen nedanfor), og blir drøfta i ljøs av internasjonale teoriar om kritisk literacy (Janks, 2010; Luke, 2014; Rogers & O'Daniels, 2015).

Kritisk literacy og kritisk tilnærming til tekst

Det teoretiske grunnlaget for denne undersøkinga er henta frå forskingsfeltet kritisk literacy. Omgrepet kritisk literacy kan forståast på ulike måtar. Internasjonalt blir omgrepet nytta om eit teoretisk fundert forskingsfelt, men det viser også til ein type kompetanse og nokre didaktiske metodar (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Medan kritisk literacy som forskingsfelt og pedagogisk retning er godt etablert i land som USA, Australia og Canada, er dette feltet mindre etablert i Europa og Norden (Rogers & O'Daniels, 2015, s. 67; Veum et al., 2021). På grunnlag av ein gjennomgang av internasjonal forskning innan feltet, beskriv Rogers og O'Daniels (2015, s. 73) kritisk literacy som eit område for undervisning og forskning som består av to grunnpilarar. Den eine grunnpilaren dreiar seg om å utvikle elevane si stemme, evne til å ytre seg og utøve kritikk. Den andre grunnpilaren dreiar seg meir spesifikt om å utvikle elevane sine språklege og tekstlege ferdigheiter, slik at dei kan forstå korleis språk og tekster fungerer og er kopla til handling og makt. Det å kunne vurdere korleis verbale og visuelle ressursar samspekar og skaper ei integrert mening i multimodale tekstar er avgjerande for at elevane skal kunne nærme seg tekstar på ein kritisk måte (Mills & Unsworth, 2016, s. 2). Ein viktig premis for at elevane skal kunne vurdere tekstar kritisk, er at dei får tilgang til nokre analyseverktøy og eit metaspråk for språk og tekst, slik at dei kan oppdage at språklege og tekstlege ressursar har visse funksjonar og får konsekvensar for menneske og samfunnet. Kritisk literacy handlar også om å bli i stand til å utfordre den versjonen av røynda som kjem fram i ein tekst (Veum & Skovholt, 2020, s. 15). Kritisk literacy er ikkje minst avgjerande i arbeid med reklame og andre typar kommersielle tekstar i skulen (Albers et al., 2018; Harste & Albers, 2012).

I denne studien byggjer vi på eit teoretisk grunnlag der det å lese kritisk inneber å lese både «med» og «mot» teksten (Janks, 2010). Å lese «med» teksten vil seie å ta posisjonen til teksten og lese han på ein sympatisk måte, for å finne ut kva tekstskaparen vil formidle. Å lese «mot» teksten vil seie å reflektere over kva

tekstskaparen tek for gitt, og å stille spørsmål ved dei påstandane teksten presenterer, det verkelegheitsbildet som blir framstilt og kven sine interesser teksten tener (Janks, 2010; Luke, 2014). Dette teoretiske grunnlaget for kritisk literacy kviler igjen på teoriar frå New Literacies Studies (Cope & Kalantzis, 2000), kritisk (multimodal) diskursanalyse (Fairclough, 1992; van Leeuwen, 2008), kritisk teori og kritisk pedagogikk (Freire & Macedo, 1987; Mills, 2016).

I den gjeldande læreplanen i norsk, under kjerneelementet «Kritisk tilnærming til tekst», heiter det: «Elevane skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har.» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ifølge Bakken (2020, s. 257) legg læreplanen her opp til to ulike former for kritisk lesing. Vurdering av *påverknadskraft* viser særleg til at elevane skal kunne reflektere over korleis tekstar kan utøve makt og tene visse interesser. Vurdering av *truverd* viser til korleis elevane vurderer ulike kjelder. I PISA og ein del andre norske studiar (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017; Bråten & Strømsø, 2009) har ein undersøkt korleis elevar les og vurderer truverd og kjelder i tekstar, gjerne med utgangspunkt i såkalla multiple tekstar. Men vi veit framleis for lite om kva kompetanse norske elevar har når det gjeld å lese og vurdere verbalspråklege og visuelle val i multimodale tekstar, og då særleg tekstar som er aktuelle innanfor norskfaget, til dømes reklame (Bakken, 2020, s. 265).

Når vi i denne studien undersøker om elevar møter kommersielle tekstar på ein kritisk måte, tek vi utgangspunkt i det som Janks (2010, s. 22) omtalar som å lese «mot» teksten, som langt på veg fell saman med det som i læreplanen i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020) blir omtala som teksten si *påverknadskraft*. Det handlar om i kva grad elevane er medvitne om og kritiske til korleis teksten kan påverke og utøve makt gjennom val av verbalspråklege og visuelle ressursar, sjanger og medium.

Tidlegare forskning

Som nemnd har kartlegging av kritisk lesing blant norske elevar, både i PISA og andre norske studiar (Bakkene, 2017; Blikstad-Balas & Foldvik, 2017; Bråten & Strømsø, 2009) så langt lagt mest vekt på korleis elevane vurderer kjelder kritisk. Internasjonalt er det derimot gjort ei rekkje studiar av eit breiare spekter av praksisar knytte til kritisk literacy. Mykje internasjonal forskning er retta mot utprøving av ulike didaktiske metodar i klasserommet, og flest studiar er blitt gjort i dei høgste trinna i skulen, samt i lærarutdanning (Behrman, 2006; Rogers & O'Daniels, 2015). Det er også gjort ein del forskning på kritisk tilnærming til multimodale tekstar, og då gjerne kopla til såkalla medie-literacy (Koltay, 2011; O'Halloran et al., 2017; Scheibe, 2004).

Det å kunne vurdere framstilling, uttrykksformer og verdiar som kjem til uttrykk i kommersielle tekstar, er vurdert som avgjerande ferdigheiter innan kritisk literacy. Samstundes har studiar vist at det er krevjande, også for lærarar,

å kartleggje korleis underliggjande verdiar blir kommunisert i multimodale reklamar (Harste & Albers, 2012). I både PISA og nasjonale prøver er det gjort funn som tyder på at norske elevar har utfordringar med å gjere kritiske vurderingar av kommersielle tekstar (Roe et al., 2018; Weyergang & Frønes, 2020). I PISA 2018 fekk elevane blant anna ei oppgåve der dei skulle vurdere om ei salsside frå internett var kjelde til påliteleg informasjon. Resultata viste at denne oppgåva var svært vanskeleg for elevar i alle dei nordiske landa, og at norske elevar skåra under OECD-gjennomsnittet (Weyergang & Frønes, 2020, s. 178). Funn frå nasjonale prøver i lesing i Noreg tyder på at elevar i ungdomsskulen har problem med å skilje mellom informasjon og reklame (Roe et al., 2018, s. 128).

Både i Noreg og i Norden er det forska relativt lite på korleis elevar samhandlar med multimodale tekstar. Sjølv om multimodalitet er skrive inn i styringsdokumenta for morsmålsfaget (L1) i alle dei nordiske landa, er det avdekt eit generelt behov for å utvikle både undervisningsmetodar og eit fagleg metaspråk knytt til multimodale tekstar (Elf et al., 2018). I ein mindre studie av korleis svenske elevar (13–14 år) arbeidde med kritisk literacy i faga historie, engelsk og svensk, fann ein at elevane treng meir stillas frå læraren for å bli i stand til å dekonstruere og drøfte digitale tekstar, og for å kunne arbeide kritisk med å redesigne og produsere eigne tekstar (Molin et al., 2018).

Lærebøker og eksamensoppgåver i norsk for den vidaregåande skulen har lenge vektlagt kritiske (retoriske) analysar av sakprosasjangrar som er eksplisitt argumenterande og tydeleg legg opp til å påverke lesaren (Bakken, 2020, s. 257). Sidan det førebels er gjort relativt få studiar av korleis elevar kritisk vurderer påverknadskraft og verbalspråklege og visuelle val i informative multimodale tekstar (Bakken, 2020; Molin & Godhe, 2020), er vår studie eit bidrag til å utvide kunnskapen på dette feltet.

Materiale og metode

Undersøkinga som blir presentert her, inngår som ein delstudie i forskingsprosjektet *Critical literacy in a digital and global textual world* (CritLit). Det overordna målet er å utvikle arbeidsmåtar og læringsverktøy som kan styrke den kritiske tekstkompetansen blant elevar i ungdomsskulen. På det første steget i prosjektet blir noverande kunnskap og undervisningspraksis kartlagt. På det andre steget blir det gjennomført ein serie intervensjonar som inneber utvikling og utprøving av didaktiske metodar og analyseverktøy for kritisk literacy. Det tredje og siste steget inneber implementering av forskingsbasert kunnskap om kritisk literacy i ungdomsskulen og lærarutdanninga. Resultata som blir presenterte i denne artikkelen er henta frå ei delundersøking på det første steget. Målet er å undersøkje kva kritisk tekstkompetanse elevane som deltek i prosjektet har før intervensjonen.

Denne delstudien er basert på ei spørjeundersøking. Materialet omfattar svar frå totalt 228 elevar på 8. trinn fordelt på 11 klasser ved totalt 6 ungdomsskular i Sør- og Aust-Noreg. Elevane svarte på spørsmål knytte til to multimodale kommersielle tekstar ved å fylle ut eit elektronisk spørjeskjema (nettskjema). Utfylling av spørjeskjemaet vart gjort i samband med undervisning i norskfaget, og under leiing av lærarane våren 2021.

Utval av informantar

Elevane og norsklærarane som deltek i CritLit-prosjektet er rekrutterte via etablerte kanalar for lærarutdanningssamarbeid mellom to universitet i Sør- og Aust-Noreg og kommunar i dei same regionane. Skulane som inngår i slikt lærarutdanningssamarbeid blei bedne om å rekruttere to norsklærarar på 8. trinn.

Sidan målet med spørjeundersøkinga var å få innsikt i kva kunnskap elevane har *før* intervensjonane, hadde ikkje elevane fått noko særskilt undervisning i kritisk tilnærming tidlegare på 8. trinn. Elevane fylte ut spørjeskjemaet individuelt og utan hjelp frå læraren. Fordelinga mellom kjønn var om lag lik (51 prosent gutar og 49 prosent jenter). Totalt 86 prosent av elevane opplyste at dei hadde norsk som morsmål, medan den resterande delen opplyste at dei hadde eit anna morsmål.

Med eit utval på 228 elevar frå 11 klasser ved 6 ulike skular er denne undersøkinga ikkje representativ for alle norske elevar. Materialet er likevel omfattande nok til å gi eit bilde av kva oppfatning om kritisk lesing norske elevar på 8. trinn har, og korleis elevane vurderer to utvalde kommersielle tekstar.

Utforming av spørjeskjema

Spørjeskjemaet inneheldt både fleirvalsspørsmål (prekoda spørsmål) og fritekstspørsmål. Spørjeskjemaet vart utforma slik for å gi ei samansett innsikt i elevane si kritiske lesing. Fleirvalsspørsmål og svaralternativ inneber standardisering, slik at vi kan sjå likskapar og variasjonar i måten elevane vurderer sjanger og formål i kommersielle tekstar. Fleirvalsspørsmål er enklare å svare på og enklare å generalisere enn fritekstspørsmål, der respondentane svarer med eigne ord (Johannessen et al., 2016, s. 259–261). I spørjeskjemaet valde vi likevel å inkludere nokre fritekstspørsmål, for få ei breiare forståing av korleis elevane reflekterer og vurderer. Spørjeskjema gir likevel avgrensa innsikt, ved at vi ikkje får vite noko om kva kunnskap elevane har utover det vi spurte om i skjemaet (Johannessen et al., 2016, s. 39).

Fleirvalsspørsmåla i skjemaet blei utforma på om lag same måte som fleirvalsoppgåvene i nasjonale prøver (Roe et al., 2018, s. 180). Kwart fleirvalsspørsmål hadde fire svaralternativ (sjå resultatdelen nedanfor). Av desse var eitt svar eintydig rett, medan to av svara ikkje var heilt rette. Eit fjerde svaralternativ var «veit ikkje». Svaralternativa blei konstruerte ut frå visse prinsipp, som at svara skulle vere plausible, nokolunde like og ikkje skulle vere direkte refererte i teksten. Spørjeskjemaet inneheldt to delar og totalt 21 spørsmål. I den eine delen

svarte elevane på nokre overordna spørsmål som skulle gi innsikt i kva fagleg utgangspunkt elevane meinte dei hadde. I den andre delen svarte elevane på spørsmål knytt til fire ulike tekstar, blant desse to kommersielle tekstar¹. Tekstane i skjemaet blei vedlagt via digitale lenkjer.

I resultatdelen har vi analysert elevsvar frå eitt spørsmål i den overordna delen som gir innsikt i kva forståing elevane har om kritisk lesing generelt: *Hva innebærer det, etter din oppfatning, å være kritisk til en tekst?* Dette spørsmålet gir data til forskningsspørsmål 1. I tillegg har vi analysert svar på to fleirvals-spørsmål som var likelydande for dei to kommersielle tekstane: *Hva mener du er det viktigste formålet med teksten?* og *Hva slags tekst mener du dette er?* Desse to spørsmåla er grunnlaget for å svare på forskningsspørsmål 2. Vi har også analysert svar på fritekstspørsmål som var knytt til dei nemnde spørsmåla: *Trekk fram noen ord/setninger i teksten og/eller pek på trekk ved bildene der du mener hovedhensikten kommer fram og Begrunn svaret fra forrige spørsmål.* Svara på desse spørsmåla gir data til forskningsspørsmål 3.

I forkant av spørjeundersøkinga blei det gjennomført ein pilot i ein klasse og med ein lærar som ikkje deltek i forskingsprosjektet, for å teste omfang og kompleksitet i skjemaet. Læraren fekk beskjed om at elevane skulle fylle ut skjemaet utan hjelp. På grunnlag av erfaringane frå piloten, endra vi nokre omgrep og formuleringar i skjemaet som elevane hadde vanskar med å forstå. Utover dette viste både elevsvara og tilbakemeldinga frå læraren som gjennomførte piloten, at dei aller fleste elevane fullførte heile skjemaet og svarte relevant på både prekoda og opne spørsmål.

Utval av tekstar

I spørjeskjemaet skulle elevane vurdere to digitale, multimodale kommersielle tekstar som ikkje direkte oppmodar lesarane til å kjøpe noko. Den eine teksten er ein reklame for verksemda Elkjøp, som sel elektroniske produkt (sjå figur 1). Den andre teksten er ei nettside for nettbutikken Proteinfabrikken.no (sjå figur 2), som marknadsfører og sel mellom anna treningsartiklar og kosttilskot. Tekstane blei valde fordi dei ikkje eksplisitt argumenterer for dei produkta dei reklamerer for, og såleis kan vere utfordrande å vurdere kritisk. Desse tekstane kan også knytast til elevane sitt kvardagsdomene og vere av interesse for ungdom i den aktuelle aldersgruppa (13–14 år). Vidare har tekstane eigenskapar som gjer dei eigna for utprøving av dei sidene ved kritisk lesekompetanse som vi ville kartleggje. For det første har baa tekstane ei informativ framstilling, samstundes som målet er å reklamere for ulike produkt. For det andre er tekstane multimodale, som inneber at sentrale delar av budskapen kjem til uttrykk gjennom både verbale og visuelle ressursar. Ein føresetnad for å kunne vurdere kva påverknadskraft desse tekstene

¹ I tillegg til dei to kommersielle tekstane som blir omtalt i denne artikkelen, svarte elevane også på spørsmål om ein film som promoterer eit politisk parti og ein film som promoterer ei sak frå EU. Grunna avgrensing omhandlar denne artikkelen berre elevsvar som er knytte til dei to kommersielle tekstane.

kan ha, er såleis at elevane vurderer samverknaden mellom dei semiotiske ressursane.

Figur 1. Faksimile av tekst frå Elkjøp

ANNONSØRINNHOLD

ELKJØP

Frida (15)

- Hva er planene dine for sommeren?

- Jeg skal slappe av mye hjemme, bade masse, kjøre båt og reise til besteforeldrene mine i Tvedestrand sammen med Julia og en annen god venninne. Det er fast sommertradisjon!

- Til turen ønsker jeg meg en god hytttaller som jeg lett kan bære frem og tilbake til stranda. I tillegg har jeg lyst til å dokumentere ferien med video og bilder. Det ville vært kult å filme med GoPro under vann!

- Har du noen tips til foreldre denne sommeren?

- Ja! Husk å sjekke om vi har planer før dere legger dem for oss! Det er kjøpt å måtte avlyse med venner i siste liten bare fordi noen andre plutselig har laget en hel dagsplan på vegne av deg.

Dette ønsker Frida seg til sommerferien:

- 3L Skumbel 1.5 Liter Isflasker
- GoPro Hero 7
- Middl Reservoar fra Canon

Figur 2. Faksimile av tekst frå Proteinfabrikken.no

FORSIDEN OM PROTEINFABRIKKEN MAGASIN

TELEFON: 23420895 E-POST: SUPPORT@PROTEINFABRIKKEN.NO

KUNDESERVICE MIN SIDE LOGG INN

BETTER PERFORMANCE™
www.proteinfabrikken.no

Med mest Kreatin, Protein, Glutamin, Protein, Glutamin

KOSTTILSKUDD MATVARE TRENINGSTILBEHØR TRENINGSTØY MÅLSKJENNER VÅRMERKE

TILBAKE TIL INNLEGG

TILBAKE + MAGASIN + 5 FORDELER MED PROTEINPULVER

5 fordeler med proteinpulver

Proteinpulver er et populært kosttilskudd og det er mange gode grunner til å bruke et slikt produkt.

1) Det er proteinrikt

Det sier seg selv - **proteinpulver** gir deg relativt konsentrerte mengder proteiner uten at du må lage deg et måltid. Proteiner er et livsviktig næringsstoff som har mange ulike oppgaver i kroppen. Proteinbehovet øker i takt med treningsmengden din og nok protein er blant annet helt nødvendig for å vedlikeholde og bygge muskler.

2) Det er praktisk

Proteinpulver er et lett tilgjengelig produkt som du enkelt ta med seg når man er på farten. Mer du en **shaker** med proteinpulver kan du enkelt lage deg en reistusjonsshake etter trening, ha det som et mellommåltid, eller lignende. Produktene angir alltid porsjoner og næringsinnholdet i porsjonsmengde, noe som gjør det enklere å mer praktisk å styre næringsinntaket ditt.

BLOGG KATEGORIER

- ARTIKLER OG HISTORIER
- KOSTHOLD
- KOSTTILSKUDD
- OPPSKRIFTER
- SITUASJONSBESTINGET TRENING
- STYRKETRENING
- TIPS
- TRENINGSPROGRAM
- VEKTREDUKSJON

MEST POPULÆRT

Vektreduksjon
25% økt brenning med protein
01.02.2019

Teksten frå Elkjøp er eksplisitt merka som «Annonserinnhold», og er bygd opp som ein avisreportasje. Teksten er tilsynelatande eit intervju med tre ungdommar, Frida (15), Einar (15) og Julia (15). I teksten fortel ungdommane, som også er avbilda, om sine ønske og planar for sommarferien: «Jeg skal slappe av mye hjemme, bade masse, kjøre båt og reise til besteforeldrene mine ...» Etter kvart intervju følgjer ein multimodal komponent med titlar som: «Dette ønsker Frida

seg til sommerferien:» og klikkbare fotografi av ulike elektroniske produkt frå Elkjøp (sjå figur 1).

For å kunne gjere ei kritisk vurdering av påverknadskrafta i denne teksten, må lesaren identifisere kven som er avsendar (Elkjøp) og kva som er hovudformålet (å oppmode til kjøp av elektroniske produkt). Teksten har hybride sjangertrekk, som delvis peikar mot reklame og delvis mot avisartikkel. Det å bevisst etterlikne journalistiske sjangertrekk er typisk for såkalla *innhaldsmarknadsføring*, og slike tekstar kan såleis lett forvekslast med journalistisk innhald (Barland, 2019). Det at teksten visuelt og verbalt er utforma som eit intervju med tre ungdommar, peikar misvisande i retning av at avsendaren er ei avis. Teksten gir seg ut for å informere om kva ungdommar ønskjer seg i ferien. Det kommersielle formålet, som er å påverke til kjøp av elektroniske produkt, kjem ikkje eksplisitt til uttrykk i verbalteksten. Samstundes kjem dette formålet meir eksplisitt til uttrykk visuelt, ved at teksten inneheld fotografi av dei elektroniske produkta som det blir reklamert for. For å oppdage den kommersielle intensjonen i teksten må lesaren såleis inkludere alle dei verbale og visuelle elementa og vurdere samverknaden mellom desse. Sjølv om verbalteksten handlar mest om ungdommar og sommarferie, gir bilda av dei elektroniske produkta frå Elkjøp (figur 1), som også er lenkjer til Elkjøps nettbutikk, relativt klare signal om at hovudformålet med teksten er å reklamere.

Den andre teksten er ei kommersiell nettside for Proteinfabrikken.no (figur 2). Inngangssida har overskrifta «5 fordeler med proteinpulver». Teksten inneheld eit fotografi av ein ung og muskuløs mann som sit på eit treningssenter og drikk frå ei flaske. Verbalteksten har fem nummererte overskrifter som peikar på fordeler med proteinpulver: «1) Det er proteinrikt, 2) Det er praktisk, 3) Det er lett å variere, osv.» Øvst på sida finst ein fane der ein kan gå inn og kjøpe ulike produkt, som kosttilskot, matvarer, treningstøy med meir. Heller ikkje denne teksten inneheld eksplisitte oppmodingar til å kjøpe eit produkt (proteinpulver), og teksten kan såleis gi inntrykk av å vere informerande. Teksten har likevel sjangertrekk som peikar meir eintydig mot reklame, som eksplisitte positive beskrivingar av produktet (proteinpulver) og eit bilde som er direkte relevant for det produktet som blir promotert (muskuløs mann som truleg konsumerer proteinpulver). Slik er denne teksten (figur 2) noko mindre kompleks enn teksten frå Elkjøp (figur 1).

Analyse av elevsvar

Elevsvara blei analyserte på ulike vis, avhengig av om svara var basert på fleirvalsspørsmål eller fritekstspørsmål. Svara på fleirvalsspørsmåla til forskingsspørsmål 2 blei analyserte deskriptivt og ordna i kvantitative oversikter over korleis elevane sine svar fordelte seg på dei ulike svaralternativa (tabell 1). I analysen av fritekstsvara nytta vi ein induktiv framgangsmåte, der vi kategoriserte svara ved å leite etter mønster. Alle forskarane las igjennom samtlege elevsvar og drøfta kategoriseringane. Dei fleste elevane svarte på fritekstspørsmåla med éi

setning. Somme elevar svarte med nokre fleire setningar, medan andre svarte med eitt eller få ord, eller let vere å svare på fritekstspørsmåla.

I analysen av svara på fritekstspørsmålet til forskingsspørsmål 1: «Hva inneberer det, etter din oppfatning, å være kritisk til en tekst?» grupperte vi svara basert på likheiter i innhald. Desse grupperingane ser vi på som uttrykk for ulike *diskursar* om kritisk lesing. Ein diskurs blir her forstått, i tråd med veletablerte forståingar innan kritisk diskursanalyse, som ein kulturelt etablert måte å representere verkelegheita på som er i sirkulasjon i samfunnet og som kjem til syne i tekstar (van Leeuwen, 2008, s. 6).

I analysen av korleis elevane grunn gav lesinga si av dei kommersielle tekstane, forskingsspørsmål 3, let ikkje elevsvara seg enkelt innpasse i tydelege, avgrensa kategoriar. Dei forskjellane vi fann, gav derimot utgangspunkt for å tolke fram bilde av tre ulike idealtypiske (Weber, 2000) tilnærmingar. Idealtypane er tolkingsbaserte konstruksjonar som vi nyttar som eit pedagogisk verkemiddel for å gruppere og presentere ulike tilnærmingsmåtar. Nokre elevar har tilnærmingsmåtar som eintydig relaterer seg til ein av idealtypane, medan andre knyter seg til ulike idealtypar i ulike delar av svaret. Sjølv om svara er korte, kan dei likevel vere komplekse.

Å undersøkje korleis elevane vurderer kommersielle tekstar som er multimodale og blir distribuerte digitalt, er utfordrande, og det er fordelar og utfordringar ved både spørsmålstypar. Når vi stilte fleirvalsspørsmål til tekstane, fekk vi tilsynelatande eintydige, men «smale» svar. I fritekstspørsmåla fekk elevane høve til å kome med refleksjonar og grunnavingar. Som vi skal sjå i resultatdelen nedanfor, stod svara då fram som mindre eintydige. Det er elles verd å merkje seg at nokre av spørsmåla i seg sjølv kan ha medverka til å stimulere elevane sin kritiske refleksjon (Roe et al., 2018, s. 121; Veum & Skovholt, 2020, s. 77).

Resultat

I det følgjande presenterer vi først resultata frå del 1 av spørjeundersøkinga, med utgangspunkt i det første forskingsspørsmålet: 1) *Kva oppfatningar om kritisk lesing formidlar elevane?* Deretter presenterer vi resultata av analysane av del 2, med utgangspunkt i dei to siste forskingsspørsmåla: 2) *I kva grad greier elevane å identifisere formål og sjanger i to multimodale kommersielle tekstar?* og 3) *Korleis grunn gir elevane lesinga si av desse kommersielle tekstane?* Resultata inkluderer analyse av både fleirvalsspørsmål og fritekstspørsmål.

1) Kva oppfatningar om kritisk lesing formidlar elevane?

Kritisk lesing kan som nemnd forklarast og forståast på ulike måtar. I undersøkinga fekk elevane følgjande spørsmål: «Hva inneberer det, etter din oppfatning, å være kritisk til en tekst?» Dette er eit ope spørsmål (fritekstspørsmål). I vår tolking av svara fann vi grunnlag for induktivt å identifisere fire ulike

diskursar om kritisk lesing i materialet, det vil seie fire typar oppfatningar av kritisk lesing: *kjeldekritikk-diskursen*, *tekstmerksemd-diskursen*, *sjølvstendighetsdiskursen* og *negativitetsdiskursen*. Nedanfor går vi gjennom kvar av desse oppfatningane om kritisk tilnærming, i rekkefølga frå mest til minst utbreidd. I tillegg kommenterer vi trekk ved dei elevsvara som ikkje gir uttrykk for noka oppfatning av kritisk lesing. I elevsvara vi gir att nedanfor, har vi korrigert for ortografiske og grammatiske feil for å unngå at kommunikasjonen av elevanes stemmer og utsegner blir unødvendig hindra.

Den diskursen om kritisk lesing som er den klart mest utbreidde i materialet, er det vi kallar *kjeldekritikk-diskursen*. Sentralt her er å vurdere kjelder og informasjon kritisk, å granske og vurdere fakta og å sjå på om avsendar er påliteleg. Eit eksempel frå eit elevsvar er: «Å ikke stole på det du har lest med en gang. At man burde undersøke, se om det er flere artikler som støtter det du har lest.» Mange elevar nemner også digital lesing spesifikt, for eksempel: «Å ikke stole på alt du ser på internett eller lignende, men å tenke at det kan være folk som skriver masse løgner der ute, så man må sjekke kildene sine.» Faktasjekk-idealet inngår også i denne diskursen, det vil seie at det kritiske blir knytt til vurderingar av om noko stemmer eller ikkje stemmer, til dømes «å være skikkelig nøye på om det er noe som ikke er riktig».

Tekstmerksemd-diskursen er langt mindre utbreidd enn den førre. Denne diskursen viser seg i svar som tematiserer grundig merksemd ved teksten, og det å vere bevisst lesar. Elevsvar der denne diskursen kjem til uttrykk, tematiserer ofte nøye lesing av tekstar på eit ganske generelt plan: «Lese nøye. Tenke litt mere gjennom enn man gjør til vanlig hva som står i teksten og reklame og sånne ting.» eller «Å tenke seg om hva teksten egentlig handler om.» Ein del elevar nemner eksplisitt reklame (som jo også blir tematisert i spørjeskjemaet) som noko ein bør vere aktsam i møte med, men det er også nokre som held fram at dette gjeld generelt: «At man leser mellom linjene. Man må være kritisk til alle tekster.» Elevane brukar ikkje spesifikke faglege omgrep for å tematisere eller eksemplifisere tekstlege aspekt, sjølv om nokre av dei kjem inn på slike: «Ikke gjøre det så tydelig at du prøver å smøre til fordeler og prøver å gjemme bort ulempene.» I materialet viser denne diskursen seg likevel i all hovudsak på eit generelt nivå, slik som i elevsvaret: «Å kunne se både positive og negative sider til en tekst.»

Sjølvstendighetsdiskursen står om lag like sterkt i materialet som tekstmerksemd-diskursen. I denne diskursen er det lesaren si sjølvstendige meining og det å vere ærleg som er det sentrale: «Å få sagt sin mening som ingen andre kan endre på», «Å si din mening», «Det innebærer å være ærlig og svare det man mener.» Den kritiske posisjonen er såleis ikkje knytt til saksforhold eller avsendar (kjeldekritikk-diskursen) eller til teksten (tekstmerksemd-diskursen), men til lesaren som modig og sjølvstendig tenkjande subjekt.

Negativitetsdiskursen er den klart minst utbreidde. I denne diskursen blir «kritisk» nytta synonymt med «negativ», ved at det å stille seg kritisk til noko blir

forstått som å stille seg negativ til det. Eksempel på elevsvar prega av denne diskursen er «Negative ting» og «Det vil si at en er skeptisk til en tekst og ser på de negative tingene med teksten». Nokre elevar knyter det også til ei negativ og avvisande haldning: «Å være litt vanskelig å få på sin side og å være litt dømmende.»

Ikkje alle elevane gir svar som gir innsikt i korleis dei forstår kritisk lesing. Nokre elevar svarte «veit ikkje» i ulike språklege variantar medan andre fritekstsvar ikkje hadde eit forståeleg innhald («g», «?») eller romma eit innhald som ikkje gav relevant informasjon til spørsmålet («ikke spør meg», «Ingen leser tekster disse dagene... bare VOKSNE»). Til saman er det om lag ein fjerdedel av fritekstsvara som ikkje gir innsikt i elevane si forståing av kritisk lesing. Desse elevsvara er likevel interessante. Dei kan for det første indikere at ein del elevar ikkje har ei forståing av kritisk lesing, eller kan artikulere forståinga si. På den andre sida kan slike svar også indikere at elevane no er ganske leie av spørjeskjemaet og difor svarer mindre pliktoppfyllande. Det kan for det tredje tenkjast at spørsmålet er for krevjande for nokre elevar, noko ein ser i dette elevsvaret: «Jeg kan ikke helt huske hva kritisk betyr, men hvis jeg skulle ha gjetta, så tror jeg det betyr å dikte opp noe i en tekst.» Sjølv om slike svar gir lite innsikt i kva elevane forstår med «kritisk lesing», gir dei altså likevel viktig innsikt i at ordet «kritisk» ikkje er sjølvstøtt for alle, men kan vere eit vanskeleg ord for ein del 13–14-åringar i Noreg.

2) I kva grad greier elevane å identifisere formål og sjanger i to multimodale kommersielle tekstar?

Den andre delen av undersøkinga tok utgangspunkt i dei to kommersielle tekstane som er presenterte i figur 1 og 2. Elevane skulle vurdere kva som var formålet med teksten og kva type tekst dei meinte det var (sjanger). Elevane fekk to fleirvalsspørsmål som var likelydande for både teksten frå Elkjøp og teksten frå Proteinfabrikken. I analysen har vi samanstillt resultatane for dei to kommersielle tekstane, sjølv om tekstane er ulike. Tabell 1 viser oversikt over fleirvalsspørsmåla og fordelinga i korleis elevane svarte.

På spørsmålet om kva som er det viktigaste formålet med teksten, ser vi på alternativ 3 som det alternativet som viser mest innsikt i formålet med Elkjøp-teksten, og alternativ 2 for Proteinpulver-teksten. Vi ser at fleirtalet av elevane greidde å identifisere hovudformålet i baa tekstane. Flest elevar identifiserte hovudformålet i teksten frå Proteinfabrikken.no (65 prosent), medan under halvparten av elevane (44 prosent) greidde å identifisere dette i teksten frå Elkjøp.

På spørsmålet om kva slags tekst (sjanger) det er, er svaralternativ 3 rett for Elkjøp-teksten og 3 for Proteinpulver-teksten. Her svarte fleirtalet av elevane korrekt for baa tekstane (høvesvis 62 og 70 prosent). Samstundes var det over ein fjerdedel av elevane som i denne oppgåva ikkje identifiserte korkje teksten frå Elkjøp eller Proteinfabrikken som kommersielle sjangrar. Desse elevane valde

andre alternativ eller «veit ikkje» på spørsmålet om kva type tekst det er (jf. tabell 1).

Tabell 1. Prosentvis fordeling av elevsvar på spørsmål om formål og sjanger

Tekster	<i>Hva mener du er det viktigste formålet med teksten?</i>	Prosentvis fordeling elevsvar	<i>Hva slags tekst mener du dette er?</i>	Prosentvis fordeling elevsvar
Elkjøp-teksten	1) Å gi tips til hva ungdom kan gjøre i ferien	18	1) Avisreportasje	14
	2) Å gi råd til foreldre om hvordan de bør behandle ungdom om sommeren	36	2) Informasjonskampanje	15
	3) Å reklamere for elektroniske produkter	44	3) Annonse	62
	4) Vet ikke	2	4) Vet ikke	9
Protein-fabrikken-teksten	1) Å informere om proteinpulver	26	1) Fagartikkel	3
	2) Å overtale deg til å kjøpe proteinpulver	65	2) Informasjonskampanje	22
	3) Å hjelpe deg med å få en finere kropp	4	3) Reklame	70
	4) Vet ikke	5	4) Vet ikke	5

Desse tala må lesast med atterhald, for i dei etterfølgjande fritekstspørsmåla om å grunngje eiga lesing og vurdering, var det mange elevar som kommenterte og grunngav sine egne avkryssingar på måtar som viste at dei hadde djupare innsikt enn kva det prekoda svaret gav inntrykk av. Ein av elevane som hadde vald svaralternativ 2 på formålet til Elkjøp-teksten, skreiv til dømes i det etterfølgjande fritekstsvaret: «Jeg mener at ved noen av bildene så kommer det virkelig fram at Elkjøp vil reklamere og at de skal vise at folkene har det gøy med produktene deres.» Her ser ein at eleven si innsikt i det kommersielle er langt større enn kva valet av alternativ 2, «Å gi råd til foreldre om hvordan de bør behandle ungdom om sommeren», isolert gir inntrykk av. Slike nyanserande og oppklarande fritekstsvaret finn ein mange av i materialet.

Oppsummert finn vi for det første at ein større del av elevane vel det mest korrekte svaralternativet når dei får konkrete spørsmål om sjanger enn når dei blir bedne om å identifisere formålet med den kommersielle teksten. Ei mogleg forklaring kan vere at forskjellen mellom dei ulike svaralternativa er tydelegare for elevane når dei får oppgitt sjanger enn formål. For det andre finn vi at ein betydeleg større del av elevane vel svaralternativet som framhevar det kommersielle formålet i teksten frå Proteinfabrikken enn i teksten frå Elkjøp. Over halvparten av elevane meinte at hovudformålet med teksten frå Elkjøp er å gje råd og tips (alternativa 2 og 1 i tabell 1). Ei mogleg forklaring på dette funnet kan vere at elevane ser fleire formål, eller at dei let det prekoda svaralternativet og det opne svaret utfylle kvarandre, slik ein ser i eksempelet ovanfor. Ei anna mogleg forklaring kan vere ulikskapar i måten tekstane er utforma på. Elevane kan vere

kjende med kommersielle nettsider av same type som teksten frå Protein-fabrikken. Teksten frå Elkjøp er derimot ein innhaldsreklame som bevisst etterliknar journalistiske sjangrar, og det er forståeleg at denne typen kommersielle tekstar kan skape misforståingar. Samstundes kjem hovudformålet i teksten frå Elkjøp, å reklamere for elektroniske produkt, nokså eksplisitt til uttrykk i bilda (figur 1). Når ein så pass stor del av elevane likevel ikkje har vald eit svaralternativ som eintydig viser at dei identifiserer det kommersielle hovudformålet, kan det tyde på at ein del elevar i for liten grad vektlegg dei visuelle elementa i denne teksten. Dei opne spørsmåla blir eit godt supplement til fleirvalsspørsmåla fordi dei gir elevane høve til å nyansere og utdjupe svara sine.

3) Korleis grunngir elevane lesinga si av desse kommersielle tekstane?

For å utfordre til ei tekstnær tilnærming der elevane vurderer samverknaden mellom språklege og verbale ressursar, blei elevane i fritekstsvara bedne om å grunngje svara sine ut frå «trekk ved teksten», som for eksempel: «Trekk fram noen ord/setninger i teksten, og pek på noen trekk ved bildet som særlig gjør at du får dette inntrykket.» I arbeidet med Elkjøp-teksten skulle grunngivinga knytast til kva dei meinte var hovudhensikta med spørsmålet, medan spørsmålet for proteinpulver-teksten var knytt til om teksten gav dei eit positivt eller negativt inntrykk. Som nemnd i metodedelen, har vi i denne delen tolka fram tre *idealtypar* ut frå elevsvara.

I den første idealtypen vel elevane *den enklaste løysinga*. Denne idealtypen representerer ein tilnæringsmåte der elevane ser ut til å gjere seg opp ei mening om kva dei skal svare tidleg i leseprosessen. Når dei skal finne tekstelement for å grunngje svaret, let dei ein liten del av teksten representere heilskapen. Sentralt i slike svar er sitat som står tidleg i teksten, ofte utan sjølvstendige kommentarar.

Når elevane presenterer grunnar for kva som er formålet med Elkjøp-teksten, finn vi mange som nyttar denne tilnæringsmåten. Mange av elevane som meiner at hovudformålet med teksten er «Å gi tips om hva ungdom kan gjøre i ferien», trekker fram ordet «ønske» som også er sentralt i overskrifta «Dette ønsker vi oss til sommerferien». Mange av svara refererer direkte til overskrifta gjennom sitat som «Fordi det står "Dette ønsker vi oss til sommeren"», eller ved korte stikkord som «sommer, ønsker», eller meir utfyllande «Når de sa hva de ønsket seg til sommeren, og når det kom liste med ønskene». Elevane som vel eit anna prekoda svar: «å gi råd til foreldre om hvordan de bør behandle ungdom om sommeren», tyr også ofte til «enkle løysingar» når dei skal grunngje dette valet. Fleire vel også å sitere ytringa «Selv om mamma og pappa må opp tidlig for å dra på jobb, trenger vel ikke vi stå opp samtidig» som er ei ytring som er plassert svært tidleg i teksten.

Eit liknande hyppig sitat finn vi blant elevane som grunngir ei positiv vurdering av proteinpulver. Her trekkjer mange av elevane fram eit tekstsitat som er plassert tidleg i denne teksten: «Det sier seg jo selv – proteinpulver gir deg relativt konsentrerte mengder protein uten at du må lage deg et måltid.» Det er freistande å knytte denne tilnærminga til ein teksthendingstype som i ei under-

søking av teksthendingar i ulike fag på mellomtrinnet har fått namnet «svarjakt». I den undersøkinga kom det fram at mykje av tekstarbeidet i klasserommet hadde som mål å lære elevane til å trekke ut mindre delar av ein omfattande tekst framfor å oppdage eit meir heilskapleg meiningsinnhald (Løvland, 2011). I arbeidet med å utvikle kritisk literacy, er dette truleg ikkje ein særleg produktiv arbeidsmåte, noko også våre funn kan tyde på. Sjølv om elevane med denne svarforma lukkast med å svare relevant på spørsmålet, gir «den enklaste løysinga» ikkje erfaring med å reflektere kritisk på ein sjølvstendig måte. Elevane får heller ikkje vist kor bevisste og reflekterte dei er når det gjeld tilhøvet mellom form og innhald, inkludert rolla til det visuelle.

I den andre idealtypen vi finn støtte for i materialet, viser elevane korleis dei oppfattar teksten ut frå korleis *innhaldet i teksten kan relaterast til eige liv*. Dei trekkjer ikkje fram grunnar som viser at dei ser teksten som ein konstruksjon (jf. ideatype 3), men skriv samtidig med sjølvstendigheit i forhold til sitat frå teksten (jf. ideatype 1). Tilnæringsmåten er prega av at elevane skriv meir eller mindre utan medvit om teksten som tekst, «utan filter», og stiller eige liv til disposisjon for teksten sitt prosjekt. Dei fleste elevsvara i denne kategorien fann vi som svar på spørsmålet knytt til teksten om proteinpulver. Ofte gir elevane som nærmar seg teksten på denne måten, uttrykk for at dei er interesserte i det temaet teksten handlar om. Dette ser vi til dømes i svaret «Jeg vet det meste om proteinpulver fra før av, men aldri smakt det, så jeg synes ikke noe særlig negativt eller positivt. Men jeg vil gjerne prøve det en gang.» Ikkje alle elevane som nærmar seg teksten på denne måten, er positivt innstilte til produktet. Dei går likevel i dialog utan å tematisere relevante tekstlege forhold, slik desse sitata viser: «Når de sier det er praktisk er jeg litt uenig, fordi man kan like godt spise brød eller drikke vann.» og «Det står litt om at det finnes forskjellige proteinpulver og jeg føler at hvis man tar noe av det i maten sin, så kan maten bli mer proteinrik, men det er jo også masse andre ting kroppen trenger som ikke er i proteinpulver.» Sitata viser at elevane som nærmar seg teksten på denne måten, kan vere både kritiske og ukritiske til produktet. Det er likevel ingen, eller svært liten, avstand mellom livet deira og teksten, og dei svarer frå ein posisjon prega av at dei går inn i prosjektet i teksten med høg velvilje og lojalitet. Dei viser slik at dei treng trening i å oppdage korleis tekstar formidlar interesser og verdier og utøver påverknad gjennom verbale og visuelle framstillingsmåtar.

Den tredje idealtypen er prega av at lesarane ser *teksten som konstruksjon*. Elevar med ei slik tilnærming kan peike ut, kommentere og/eller problematisere ulike trekk ved form og innhald i teksten, men i ulik grad og på ulike måtar. Som nemnd har baa tekstane i undersøkinga kommersielle siktemål, og svært mange elevar viser at dei ser reklameaspektet. Nokre nærmar seg dette på eit ganske overordna nivå, til dømes slik: «Tips til ungdom om hva de kan gjøre i sommerferien og tips til foreldre om hvordan å behandle ungdommene i ferien. Og å reklamere for varer fra Elkjøp som kan påvirke andre ungdommer til å kjøpe noe fra Elkjøp og ungdommene får noe å gjøre.» eller: «De prøver å få folk til å kjøpe

proteinpulver ved å reklamere for "fordelene".» Elevar som bruker ein slik tilnæringsmåte, viser at dei har nok innsikt til at dei kan gjenkjenne ein tekst som ein reklame. Dei set likevel ikkje nødvendigvis ord på kva det er ved ein tekst som gjer at dei oppfattar at det er reklame.

Ein god del elevar peikar likevel på konkrete tekstlege trekk. Desse elevane trekkjer særleg fram den visuelle ressursen *bilde* i bådtekstane: «På bildene kan man se særlig når de bruker elektroniske ting som mobil, hodetelefoner og høyttaler.» Særleg merkar dei seg den visuelle representasjonen av menneskroppen i proteinpulver-teksten, og knyter den til ein påverknadsdimensjon i teksten: «Mannen på bildet så også sprek og sterk ut, og det er lett å tenke at man vil bli som han.» Det er gjennomgåande dei fotografiske motiva (innhaldssida til bilda) som blir peika på. Det er ingen elevar som set ord på andre trekk ved utforminga av bilda, slik som perspektiv, fargemetting, lyssetting, oppløysing og så vidare.

Ein del svar tematiserer måten *verbalspråklege ressursar* er nytta i tekstane, og også *lenkjer*. Eit eksempel er: «Jeg ønsker meg (elektronisk ting) fordi (grunn) var en setning som kom opp mange ganger. Det var også direkte link til produktene under de forskjellige intervjuene.» I denne tilnæringsmåten er det mange som trekkjer fram sitat og som gjennom eigne kommentarar kontekstualiserer desse: «Alle grunnene deres får det til å virke som noe enkelt, praktisk og bra. Som f.eks: "Proteinpulver er et lett tilgjengelig produkt som man enkelt kan ta med seg når man er på farten."». Vi fann også at nokre elevar svarer på måtar som viser dei er bevisste på kva utforming teksten har, slik som utpeikingar av listeformatet og bruken av under-overskrifter.

Også i elevane sine grunngivingar finn vi forskjellar mellom dei to kommersielle tekstane. Elevane problematiserer i større grad den kommersielle intensjonen i teksten frå Proteinfabrikken enn i teksten frå Elkjøp. Ei forklaring kan vere at proteinpulver er eit kulturelt sjeldnare og meir omstridd produkt enn dei elektroniske produkta som blir promoterte i den andre reklamen. Ei anna mogleg forklaring er at Elkjøp-teksten som nemnd låner sjangertrekk frå journalistikken.

Oppsummering, diskusjon og konklusjon

I denne studien har vi undersøkt kva oppfatningar elevar på 8. trinn har om det å vere kritisk til tekst, og korleis elevane les og vurderer to kommersielle multimodale tekstar som har ei informativ framstilling. Eitt hovudfunn er at forståinga av kritisk lesing som kjeldekritikk er den mest utbreidde oppfatninga blant elevane. Ein stor del av elevane har såleis ei rimeleg, men likevel nokså avgrensa oppfatning av kva det vil seie å nærme seg ein tekst på ein kritisk måte. Som nemnd innleiingsvis, legg den nye læreplanen i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020) opp til ei utvida forståing av kritisk tilnærming til tekst, som både inkluderer vurdering av kjelder og av påverknadskraft (Bakken 2020). Også i mykje av den internasjonale forskingslitteraturen finn vi ei slik utvida forståing.

Her blir kritisk literacy i stor grad kopla til det å utvikle tekstanalytiske ferdigheter hjå elevane, slik at dei kan bli i stand til oppdage korleis tekstar påverkar gjennom bruk av ulike verbalspråklege og visuelle ressursar eller verkemiddel (Janks, 2010; Rogers & O'Daniels, 2015). I vår studie finn vi derimot at elevane i mindre grad knyter kritisk lesing til tekstmerksemd. Og i dei tilfella der elevar knyter det kritiske til tekstnær og analytisk lesing, nyttar dei i hovudsak generelle formuleringar. Bruk av faglege og metaspråklege omgrep er så godt som fråverande i elevsvara. Sjølv om undersøkinga blei gjennomført i norskfaget, tyder svara i liten grad på at elevane forbind det å vere kritisk til tekst med ein spesifikk norskfagleg eller tekstanalytisk kompetanse.

Eit anna hovudfunn er at ein del elevar let til å ha utfordringar med å vurdere kommersielle og multimodale tekstar som har ei informerande framstillingsform. Drygt ein fjerdedel av elevane i studien identifiserte ikkje tekstar frå Elkjøp og Proteinfabrikken som reklame. Desse elevane oppfatta reklametekstane primært som informerande eller rådgjevande tekstar. Dette funnet samsvarer med funn i PISA og nasjonale prøver, som har vist at norske elevar har utfordringar med å gjere kritiske vurderingar av kommersielle tekstar (Roe et al., 2018; Weyergang & Frønes, 2020). Tekstane som elevane vurderte i undersøkinga er multimodale og særleg i den eine teksten, frå Elkjøp, blir mykje av informasjonen om dei produkta som det blir reklamert for formidla gjennom bilda. Det at ein del elevar ikkje identifiserer denne teksten som reklame, kan tyde på elevane ikkje legg nok vekt på den produktinformasjonen som kjem fram i bilda, og manglar erfaring med å kombinere ulike modalitetar i saktekstar (jf. Roe et al., 2018, s. 128).

Det er likevel funn i studien som nyanserer inntrykket. Då elevane i fritekstspørsmål blei oppmoda til å gjere meir tekstnære tilnærmingar, var det ein del fleire som problematiserte den kommersielle intensjonen i tekstane, om enn i ulik grad. Nokre elevar har utfordringar når dei skal grunngje og forklare kvifor dei oppfattar ein tekst som reklame eller ikkje. Ein del elevar leitte etter enkle og konkrete svar, og då gjerne med utgangspunkt i verbalteksten. Vi fann også at nokre elevar møtte teksten nærmast utan kritisk avstand mellom prosjektet i teksten og eige liv. Vi har ikkje sett anna forskning som har tematisert akkurat dette aspektet ved elevar si kritiske lesing. Den måten nokre av elevane gjer teksten sine interesser til sine eigne, ved å stille eige liv til disposisjon for prosjektet i teksten, gir grunnlag for å reflektere over om lesarar av denne typen kan vere meir sårbare for tekstleg påverknad. Dette funnet kallar på vidare forskning.

Studien gir nokre innsikter som kan vere relevante i det vidare arbeidet med kritisk literacy i morsmålsfaget. For det første viser studien at det kan vere eit behov for å etablere ei meir utvida forståing av kva kritisk tekstkompetanse er og kan vere i norskfaget. Dette faget 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. I *kritisk* tekstanalyse må ein også stimulere elevane til å beskrive og vurdere korleis

språklege og visuelle verkemiddel blir nytta til å påverke og utøve makt (Janks, 2010).

For det andre peikar denne studien mot at tida kan vere mogen for å inkludere eit større mangfald av saktekstar i norskfaget. Tekstane som ein del elevar hadde utfordringar med å vurdere er multimodale, kommersielle og har ei informerande framstillingsform. Tekstane er såleis både komplekse og typiske for dei kvardags-tekstane som barn og unge møter i det digitale tekstsamfunnet. Kvardagstekstar er særleg viktige å arbeide kritisk med, både fordi slike tekstar gjerne er designa for å påverke, og fordi dei ofte blir oppfatta som naturlege og uviktige (Janks et al., 2013, s. 113). Det er likevel ikkje opplagt at denne typen tekstar blir inkludert og analysert kritisk i norskfaget. For som Bakken (2020, s. 257) peikar på, har både lærebøker og eksamensoppgåver i norsk fram til nå særleg lagt opp til at elevane skal analysere saktekstar som er tydeleg argumenterande, medan det ikkje er nokon sterk tradisjon i norskfaget for å lese fagtekster og anna informerande sakprosa på ein kritisk og analytisk måte.

Dersom ein skal lukkast med å styrkje elevane sin kritiske tekstkompetanse i det digitale tekstsamfunnet, er det truleg ikkje tilstrekkeleg å utvide tekstmangfaldet og i større grad inkludere multimodale og informerande tekstar. Det er også behov for å utvikle nye didaktiske metodar og verktøy for kritisk analyse. Som nemnd innleiingsvis, finst det internasjonalt mykje forskingsbasert kunnskap om korleis ein kan arbeide med å implementere kritisk tekstanalyse i klasserommet (Janks et al., 2013; Rogers & O'Daniels, 2015). Det finst likevel ingen universell metode for arbeid med kritisk literacy, og undervisninga må alltid tilpassast gjeldande samfunnsforhold, skule og elevar (Luke, 2014). Denne tilpassinga av kritisk literacy til norskfaget, norske tekstar og klasserom, er det vi arbeider med på det andre steget i CritLit-prosjektet. Sentrale spørsmål i dette utviklingsarbeidet er blant anna kva tekstar som kan engasjere og motivere elevar på ungdomstrinnet til kritisk tekstarbeid, korleis kunnskap om maktrelasjonar og samfunnsforhold kan inkluderast i kritisk analyse, og kva type metaspråk elevane kan ha nytte av for å gjere både presise beskrivingar og fagleg baserte vurderingar av eit breitt mangfald av digitale og multimodale kvardagstekstar.

Tilleggsinformasjon

Prosjektet *Critical literacy in a digital and global textual world* (CritLit-prosjektet) er meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD), som har vurdert datahandtering og personvern.

Vi takkar elevar og lærarar i CritLit-prosjektet som medverka til at spørjeundersøkinga kunne gjennomførast.

Om forfattarane

Aslaug Veum er professor i norskdidaktikk ved Universitetet i Sørøst-Noreg. Ho underviser og forskar på norskdidaktiske emne som sakprosa, multimodale tekstar og kritisk literacy. Veum leiar forskingsprosjektet *Critical literacy in a digital and global textual world* (CritLit-prosjektet), som er finansiert av Noregs Forskingsråd 2020–2023.

Institusjonstilknytning: Institutt for språk og litteratur, Universitetet i Sørøst-Noreg, 3679 Notodden, Noreg.

E-post: aslaug.veum@usn.no

Gunhild Kvåle er professor i nordisk språkvitskap ved Universitetet i Agder. Forskingsinteressene hennar dreier seg særleg om multimodal, visuell og digital kommunikasjon, dels i tilknytning til utdanningsfeltet og dels meir allment. Kvåle er forskar i CritLit-prosjektet.

Institusjonstilknytning: Institutt for nordisk og mediefag, Universitetet i Agder, 4630 Kristiansand, Noreg.

E-post: gunhild.kvale@uia.no

Anne Løvland er professor i nordisk språkvitskap og dr.art. ved Universitetet i Agder. Ho har lang erfaring med undervisning i norsk i lærarutdanningane, og har særleg arbeid med korleis elevar les og produserer samansette tekstar. Løvlands doktoravhandling har tittelen Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping. Løvland er forskar i CritLit-prosjektet.

Institusjonstilknytning: Institutt for nordisk og mediefag, Universitetet i Agder, 4630 Kristiansand, Noreg.

E-post: anne.lovland@uia.no

Karianne Skovholt er professor i norskdidaktikk ved Universitetet i Sørøst-Noreg. Ho er samtaleanalytikar og språkvitar og forskar på kritisk literacy og samtaler i klasserommet. Skovholt er forskar i CritLit-prosjektet.

Institusjonstilknytning: Institutt for språk og litteratur, Universitetet i Sørøst-Noreg, 3679 Notodden, Noreg.

E-post: Karianne.Skovholt@usn.no

Referansar

- Albers, P., Vasques, V. M. & Harste, J. C. (2018). Critically Reading Image in Digital Spaces and Digital Times. I K. Mills, A. Stornaiuolo, A. Smith & J. Z. Pandya (red.), *Handbook of Writing, Literacies and Education in Digital Cultures* (s. 223–234). Routledge.
- 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://www.idunn.no/like muligheter til god leseforstaaelse](https://www.idunn.no/like_muligheter_til_god leseforstaaelse)
- Bakkene, H. (2017). *Læringsforløp og arbeid med multiple kilder: En kvalitativ studie av hvordan en lærer veileder tre elever*. Masteroppgave i pedagogikk, Universitetet i Oslo.
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/58320/MasteroppgaveBakkene.pdf?sequence=1>
- Barland, J. (2019, 15.06.2021). Innholdsmarkedsføring. I *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/innholdsmarkedsf%C3%B8ring>
- Behrman, E. H. (2006). Teaching about Language, Power, and Text: A Review of Classroom Practices That Support Critical Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(6), 490–498. <https://www.jstor.org/stable/40017606>
- Blikstad-Balas, M. & Foldvik, M. C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget – hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett? *Norsklæreren*, 4, 28–39.
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/59766>
- Bråten, I. & Strømsø, H. (2009). Multiple tekster – til innsikt og besvær. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (05), 386–400. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2009-05-07>
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge.
- Elf, N., Gilje, Ø., Olin-Scheller, C. & Slotte, A. (2018). Nordisk status og forskningsperspektiver i L1: Multimodalitet i styredokumenter og klasseromspraksis. I M. Rogne & L. R. Waage (red.), *Multimodalitet i skole og fritidstekstar* (s. 71–104). Fagbokforlaget, LNU.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: reading the word & the world*. Bergin & Garvey Publishers.
- Harste, J. C. & Albers, P. (2012). “I’m Riskin’ It”: Teachers take on consumerism. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(5), 381–390.
https://www.academia.edu/23638436/_i_m_riskin_it_Teachers_take_on_consumerism
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- Janks, H., Dixon, K., Ferreira, A., Granville, S. & Newfield, D. (2013). *Doing critical literacy: texts and activities for students and teachers*. Routledge.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt Forlag.
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211–221.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0163443710393382>
- Luke, A. (2014). Defining critical literacy. I J. Z. Pandya & J. Ávila (red.), *Moving critical literacies forward* (s. 19–31). Routledge.
- Løvland, A. (2011). *På jakt etter svar og forståing: samansette fagtekstar i skulen*. Fagbokforlaget.
- Mills, K. (2016). *Literacy Theories for the Digital Age. Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material and Sensory Lenses*. Multilingual Matters.

- Mills, K. A. & Unsworth, L. (2016). Multimodal literacy. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
<https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-232>
- Molin, L. & Godhe, A.-L. (2020). Students' critical analyses of prominent perspectives in a digital multimodal text. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 15(3), 153–164.
https://www.idunn.no/dk/2020/03/students_critical_analyses_of_prominent_perspectives_in_a
- Molin, L., Godhe, A.-L. & Lantz-Andersson, A. (2018). Instructional challenges of incorporating aspects of critical literacy work in digitalised classrooms. *Cogent Education*, 5(1), Art. 151649. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1516499>
- O'Halloran, K. L., Tan, S. & E, M. K. L. (2017). Multimodal analysis for critical thinking. *Learning, Media and Technology*, 42(2), 147–170.
<https://doi.org/10.1080/17439884.2016.1101003>
- Roe, A., Ryen, J. A. & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver: om elevs leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Universitetsforlaget.
- Rogers, R. & O'Daniels, K. (2015). Critical literay education. A kaleidoscopic view of the field. I J. Rowsell & K. Pahl (red.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (s. 62–78). Routledge.
- Scheibe, C. L. (2004). A Deeper Sense of Literacy: Curriculum-Driven Approaches to Media Literacy in the K-12 Classroom. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 60–68.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0002764204267251>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 15.11.2019. Gjelder fra 01.08.2020.
<https://www.udir.no/lk20/NOR01-06>
- van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice: New Tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford University Press.
- Vasques, V. M., Tate, S. L. & Harste, J. C. (2013). *Negotiating critical literacies with teachers*. Routledge.
- Veum, A., Layne, H., Kumpulainen, K. & Vivitsou, M. (2021). Critical Literacy in the Nordic Education Context – Insights from Finland and Norway. I J. Z. Pandya, R. A. Mora, J. H. Alford, N. A. Golden & R. S. de Roock (red.), *The Handbook of Critical Literacies* (1. utg., s. 273–280). Routledge. <https://www.perlego.com/book/2555154/the-handbook-of-critical-literacies-pdf>
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Weber, M. (2000). *Makt og byråkrati*. (3. utg.). Gyldendal.
- Weyergang, C. & Frønes, T. S. (2020). Å lese kritisk: Elevs vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 166–195). Universitetsforlaget.
[https://www.idunn.no/like muligheter til god leseforstaelse](https://www.idunn.no/like_muligheter_til_god leseforstaelse)