

«Det viser bare at de mener at folk kan være den de vil»

En undersøkelse av hvordan ungdom reflekterer kritisk over hvordan kjønn fremstilles i ulike tekster

JULIE GALDAL LIVDEN

VEILEDER

Anne Løvland

Universitetet i Agder, 2022

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag

Master

Sammendrag

Globalisering og digital utvikling bidrar til at tekster gjøres tilgjengelig for alle i større grad enn tidligere. I møte med dette tekstmangfoldet er det viktig å være klar over at tekster konstruerer ulike virkelighetsbilder og at en tekst er et resultat av avsenders formål. Det handler om å kunne lese kritisk. Målet i dette masterprosjektet er å kunne si noe om hva som kjennetegner måten ungdom reflekterer kritisk på. Kritisk tenkning og lesing har blitt mer fremtredende i fagfornyelsen og en ny eksamensform i norsk for 10. trinn skal derfor innføres. Jeg har designet en undersøkelse som har likhetstrekk med eksempeloppgaver til den nye eksamensformen. Dette gjør prosjektet praksisnært og relevant ettersom oppgaven er skrevet i forbindelse med grunnskolelærerutdanningen. Elever i én skoleklasse på ungdomstrinnet har lest et utvalg multimodale tekster og svart på tre oppgaver. Disse er laget for å få frem elevenes kritiske refleksjoner over hvordan og hvorfor kjønn fremstilles i tekstene slik de er utformet. Hovedkonklusjonen er at det varierer hvordan elevene reflekterer kritisk, men at mange ser ut til å være mer opptatt av å beskrive hva de leser i teksten fremfor å svare på hva oppgavene etterspør.

Abstract

Globalization and digital development contribute more than ever before to make texts accessible to all people. Facing this diversity of texts, makes it important to be aware that texts construct different images of reality and that a text is a result of the author's intention. This involves being able to read critically. The goal with this thesis is to be able to say something about what characterizes the way young people reflect critically. Critical literacy has become more prominent in the renewal of the curriculum. A new form of examination for the 10th grade in the curriculum of the Norwegian language will therefore be implemented. This study has similarities with example assignments related to the new form of examination. This brings the project close to practice and relevant as the thesis is written addressing primary and lower secondary education. Pupils in one school class at the lower secondary level have read a selection of texts and answered three questions made to bring out the pupils' critical reflections on how gender is presented in the texts and why they think the authors have chosen to present it in this way. The main conclusion is that it varies how the pupils reflect critically, but that many seem to be more concerned with describing what they read in the text rather than answering what the assignments demand.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært utfordrende, spennende og lærerikt. Takk til skolen og læreren som har latt meg gjennomføre undersøkelsen i undervisningstiden, og til elevene som har skrevet ned refleksjoner.

Jeg vil gi en stor takk til min dyktige veileder Anne Løvland, for alle konstruktive tilbakemeldinger og gode råd. Din kyndige veiledning har til svært stor hjelp for meg i arbeidet med denne oppgaven.

Jeg vil også takke venner og familie som har støttet og oppmuntret meg i denne prosessen. En særlig takk til Ingrid for å ha bidratt til at studietiden har vært så fin, og for alle gode råd og samtaler om masterprosjektet.

Julie Galdal Livden

Kristiansand, mai 2022

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	II
Abstract	II
Forord	III
1.0 Innledning	3
1.1 Aktualisering og bakgrunn for valg av tematikk.....	3
1.2 Avgrensninger og presentasjon av problemstilling	5
1.3 Presentasjon av tekstutvalg.....	6
1.3.1 Tekst 1: Reklame for Motor Forum	6
1.3.2 Tekst 2: Presentasjon av sykepleieryrket på utdanning.no.....	7
1.3.3 Tekst 3: Informasjon om masterprogrammet bygg- og miljøteknikk på NTNU	8
1.3.4 Tekst 4: Reklamekampanje for Dolce & Gabbana.....	8
1.3.5 Tekst 5: Skilt til toalett og wc fra Foldal Stempel AS	9
1.3.6 Tekst 6: Introduksjon av Mattels nye dukkeserie	10
1.4 Disposisjon.....	10
2.0 Teori og tidligere forskning	11
2.1 Sosialesemiotikk.....	12
2.1.1 Metafunksjoner i tekster	13
2.1.2 Et sosialesemiotisk diskursbegrep	15
2.2 Et multimodalt tekstbegrep.....	16
2.2.1 Verbalspråklige ressurser.....	17
2.2.2 Visuelle ressurser	18
2.3 Literacy.....	20
2.3.1 Begrepet literacy.....	20
2.3.2 Literacy i skolen	22
2.4 Kritisk literacy.....	23
2.4.1 Kritisk literacy i et sosialkonstruktivistisk perspektiv	23
2.4.2 Didaktiske modeller for arbeid med kritisk literacy i skolen	25
2.5 Tidligere forskning på feltet.....	26
3.0 Metode	28
3.1 Valg av metodisk tilnærming	28
3.2 Valg av materiale.....	28
3.3 Innsamling av materiale.....	29
3.3.1 Utforming av undersøkelse for innsamling av materiale	29
3.3.2 Gjennomføringen av undersøkelsen.....	31
3.3.3 Observasjon av gjennomføringen av undersøkelsen	33
3.4 Analyse og drøfting av materiale.....	34
3.4.1 Analyse av tekstutvalget.....	34
3.4.2 Analyse av elevenes svar på oppgavene.....	36
3.5 Reliabilitet og validitet.....	37
3.5.1 Reliabilitet (pålitelighet).....	37
3.5.2 Validitet (gyldighet).....	39

4.0 Analyse av tekstutvalget	41
4.1 Tekst 1: «den stereotypiske idealmannen».....	41
4.2 Tekst 2: «den omsorgsfulle mannen».....	42
4.3 Tekst 3: «den kompetente kvinnen»	43
4.4 Tekst 4: «den seksualiserte, undertrykte kvinnen og den maskuline, dominerende mannen»	45
4.5 Tekst 5: «den nøytrale figuren».....	46
4.6 Tekst 6: «den grenseløse, konstruerte dukken».....	47
4.7 Kategorisering av tekstene i ulike kjønnsdiskurser.....	48
5.0 Presentasjon og analyse av elevenes svar på oppgavene.....	50
5.1 Refleksjoner som viser at eleven leser med teksten.....	51
5.2 Refleksjoner som viser en tematisering av kjønnsdiskurser	56
5.3 Refleksjoner der eleven kobler kjønnsdiskurs til interesse.....	61
5.4 Refleksjoner der eleven kobler innhold til interesse.....	66
5.5 Oppsummering av noen sentrale funn	70
6.0 Drøfting	71
6.1 Leser med teksten.....	71
6.2 Tematiserer kjønnsdiskurs.....	73
6.3 Kobler kjønnsdiskurs til interesse.....	75
6.4 Kobler innhold til interesse.....	76
7.0 Avslutning.....	78
8.0 Litteraturliste.....	81
9.0 Vedlegg	86
9.1 Vedlegg 1: Samtykkeskjema.....	86
9.2 Vedlegg 2: Undersøkelsen.....	87

1.0 Innledning

1.1 Aktualisering og bakgrunn for valg av tematikk

Vi møter et stort mangfold av tekster i dagens samfunn. Avisartikler, fagtekster, publiseringer på Instagram og Tiktok, reklamer og instruksjonshefter er eksempler på ulike tekster en møter både på skole, jobb og i dagliglivet ellers. Globalisering og digital utvikling bidrar til at tekster gjøres tilgjengelig for alle, inkludert barn, i større grad enn tidligere.

Forskergruppa New London Group har presentert et teoretisk overblikk over sammenhengen mellom denne utviklingen i samfunnet i møte med elever og lærere. Et av de fundamentale formålene med opplæringa er å sikre at elevene får utbytte av læringen slik at de kan delta i samfunnet. For å fullføre dette oppdraget, er det forventet at lese- og skriveopplæring, *literacy pedagogy*, spiller en særlig viktig rolle (New London Group, 1996). Jeg vil gjøre rede for begrepet *literacy* senere i oppgaven, men kort forklart handler det i en utvidet forståelse, om hvordan vi skaper mening med tekster (Blikstad-Balas, 2016, s. 10). Hva lese- og skriveopplæringen skal innebære, må henge sammen med hvordan vi bruker og forholder oss til tekster i dag.

Elever trenger blant annet kunnskap om at ulike virkelighetsbilder konstrueres i tekster (Janks, 2010, s. 10). Tekstskapere formidler virkelighetsforståelser, motivert av målgruppe og av hva som er formålet med teksten. Det er derfor viktig som leser å være klar over at tekster ikke er nøytrale og at en må forholde seg til dem på ulike måter. Slik kan leseren møte tekster med et kritisk blikk, med en bevissthet og forståelse for at valg blant annet har blitt gjort på bakgrunn av tekstskaperes interesser. Nettopp dette får betydning for hvordan leseren forstår og internaliserer budskapet.

Denne måten å møte tekster på, knyttes til begrepet *kritisk literacy*. Det handler ifølge literacy-forskeren Allan Luke, blant annet om å stille spørsmål ved hva som er sant, hvilke formål tekster tjener, samt hvordan og av hvem noe blir formidlet (Luke, 2014, s. 19–20). Dette krever tid og trening for å mestre.

I kunnskapsløftet LK06 ble det fastslått at innlæring av et fag må sees i sammenheng med å skape mening med språk og ved meningsskapende og semiotiske ressurser. Lars Kjell Berge vurderer dermed Kunnskapsløftet LK06 som en *literacy-reform* (Berge, 2005, s. 162). Hvordan vi kommuniserer, utvikler seg i takt med samfunnets utvikling. Teknologiske fremskritt og stadig mer bruk av digitale medier påvirker hvordan vi bruker språk i tekster. Fordi teknologiske endringer skjer så raskt, må literacy sees i sammenheng med dette og ikke begrenses (New London Group, 1996).

I fagfornyelsen har fokuset på kritisk literacy blitt enda mer fremtredende enn tidligere. Kritisk tenkning er inkludert i overordna del av læreplanen og defineres her som en del av opplæringens verdigrunnlag. Her vektlegges det blant annet at

«Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning [...] Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med [...] fenomener, ytringer og kunnskapsformer [...] Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles.» (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Om norskfagets relevans og sentrale verdier står det 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» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Fra og med våren 2022, skal elever i grunnskolen gjennomføre eksamen i norsk i henhold til fagfornyelsen. Det kan bli et tydeligere skille mellom oppgaver som etterspør tekstforståelse og oppgaver som gir elevene mulighet til å vise selvstendig refleksjon. Utdanningsdirektoratet har publisert eksempler på oppgavesett i norsk for 10. trinn. I en av oppgavene bes elevene om å skrive en tekst der de forklarer hva som er formålet med en tekst de har lest. I en annen oppgave etterspørres elevenes refleksjoner over et aspekt (Utdanningsdirektoratet, 2022). For å kunne svare på slike oppgaver, trenger elevene verktøy og strategier for å vite hva en skal se etter og hvordan en kan gjøre det.

1.2 Avgrensninger og presentasjon av problemstilling

Med bakgrunn i den nye eksamensformen som resultat av fagfornyelsen, vil det være interessant å kunne si noe om hvor godt forberedt elevene er for dette. Derfor har jeg valgt å ta utgangspunkt i ungdomskolelever. Jeg ønsker å undersøke elevers refleksjoner over teksters fremstilling av et fenomen. Det handler om hvordan elevene forstår virkelighetsoppfatninger i ulike tekster og at dette henger sammen med hvem som er avsender. Min problemstilling for oppgaven er følgende:

"Hva kjennetegner måten elever på 9. trinn reflekterer kritisk over fremstillingen av kjønn i et utvalg tekster på?».

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i fenomenet *kjønn*, fordi dette er noe alle på ulike vis har et forhold til. Målet mitt er ikke å undersøke elevers forståelse og oppfatning av kjønn i seg selv, men heller forståelsen for *måten* kjønn fremstilles. Det sentrale fokuset i denne oppgaven er elevenes refleksjoner over *kjønnsdiskurser*, noe som knyttes til måten kjønn fremstilles i en tekst på.

Det finnes ulike måter å oppfatte og forstå kjønn på. En tradisjonell oppfatning er at det finnes to kjønn, mann og kvinne. Denne tradisjonelle oppfatningen er i utvikling og vi ser at det oppstår nye kjønnsforståelser. Noen har vansker med å identifisere seg med det kjønn de ble født med, noen identifiserer seg med det motsatte kjønn, og andre identifiserer seg verken som kvinne eller mann. Mange er av den oppfatning av at kjønn og seksualitet ikke kan la seg kategorisere, men at det er noe en selv må få definere (Butler, 2004, s. 6–7). Dette mangfoldet av oppfatninger om kjønn, reflekteres stadig i større grad i samfunnet. Ulike kjønnsdiskurser finner slik veier til ulike tekster. Jeg vil i teorikapittelet gjøre rede for hvordan jeg bruker diskursbegrepet i oppgaven, men jeg ønsker innledningsvis her å presisere at fenomenet kjønn i dette prosjektet, er knyttet til kjønnsdiskurser slik de kommer til uttrykk i tekstene, og ikke forståelsen av kjønn i seg selv.

Jeg vil analysere elevtekster for å kunne besvare problemstillingen. For å finne materialet, har jeg designet en undersøkelse som en elevgruppe på 9. trinn skal gjennomføre. Undersøkelsen er utformet i et dokument med seks ulike multimodale tekster som elevene skal lese før de svarer på tre tilhørende oppgaver (se vedlegg 2). Ytterligere beskrivelse og redegjørelse for

dette valget vil bli presentert i metodekapittelet. Likevel finner jeg det hensiktsmessig å vise til måten jeg har funnet frem til materialet mitt på, i denne delen av oppgaven. Det vil ha betydning for å tydeliggjøre valg av teoretiske perspektiver som jeg presenterer i neste kapittel, blant annet ved at jeg der vil vise til eksempler fra tekstutvalget. Oppgavene i undersøkelsen er utformet med sikte på å få frem kritisk refleksjon over måten kjønn fremstilles på, samt hvorfor elevene tror at de ulike avsenderne av tekstene har valgt å fremstille kjønn slik de har gjort gjennom formuleringer og illustrasjonsmåter. Elevene sine skriftlige svar på oppgavene utgjør mitt materiale. De seks multimodale tekstene har jeg valgt ut på bakgrunn av at de formidler ulike oppfatninger og holdninger til kjønn.

1.3 Presentasjon av tekstutvalg

1.3.1 Tekst 1: Reklame for Motor Forum

Det er med biler som med menn. De må ha karakter, være godt utstyrt og til å stole på

RENAULT MEGANE KOMBI 1,5 DCI 90 HK
KR 249.900,-
INKL. SMARTPAKKE TIL EN VERDI AV 20.900,- SPAR KR 18.000,-

- Radio/CD/MP3 spiller med bluetooth • Ryggesensor
- Komplette 16 " vinterhjul • 17 " alufelger på sommerhjul

Det er mange grunner til at du bør se nærmere på Renault Mégane. Den har stilig design, gode kjøreegenskaper og fem stjerner i EuroNCAP. I tillegg har den mange smarte løsninger, som kjørecomputer, lykter med "follow me home" funksjon, for ikke å glemme sentral lås med fjernbetjent Renault nøkkelkort. Må prøves!

RENAULT MEGANE KOMBI FRA KR 221.000,-

Pris på bilene må, inkl og levering Oslo. Fabrikklåst kjøring fra 0-100 km/h. 0-100 km/h i 11,9 sekunder. Addekket modell har to vindkiver, farge og utstyrt til prisen.

www.motorforum.no

Motor Forum
- din partner i bil

Motor Forum OSLO:
Østre Akersv 62, 0581 Oslo,
tlf. 23 05 36 00.

Motor Forum LILLESTRØM:
Jogstadveien 19, 2007 Kjeller,
tlf. 66 92 67 00.

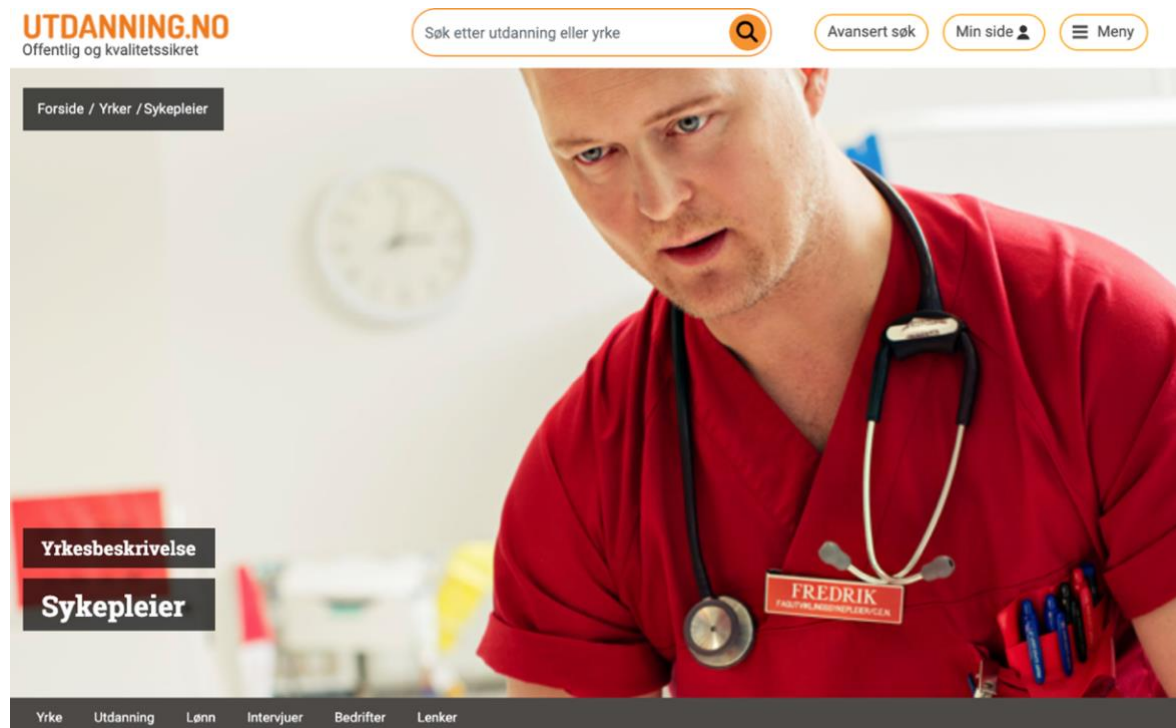
ÅPNINGSTIDER:
Man.-fre. 9-17, tors. 9-19, lør. 10-14.
www.motorforum.no

RENAULT eco+ EURO NCAP 5 ÅRS GARANTI

Tekst 1 er en reklame for bilen Renault Megane kombi. Den er publisert av bilforhandlerkjeden Motor Forum (Motor Forum, 2011). Motor Forum er forhandlerkjeden til

eierne av Motor Gruppen Detalj AS. Reklamen er funnet slik den er presentert her, i et google bildesøk. Reklamen er også funnet i et forenklet format i Dagbladet, med kun fotografi, logo og deler av verbalteksten (Stokke, 2011). Her er reklamen knyttet til en oppfatning om at den er krenkende for menn.

1.3.2 Tekst 2: Presentasjon av sykepleieryrket på utdanning.no



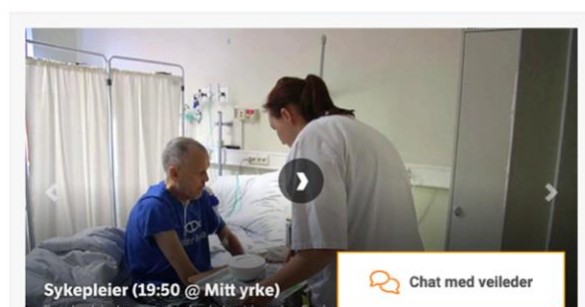
The screenshot shows the website 'UTDANNING.NO' with the tagline 'Offentlig og kvalitetssikret'. At the top right, there is a search bar with the text 'Søk etter utdanning eller yrke' and a magnifying glass icon. To the right of the search bar are three buttons: 'Avansert søk', 'Min side' with a user icon, and 'Meny' with a hamburger menu icon. Below the search bar, there is a navigation breadcrumb: 'Forside / Yrker / Sykepleier'. The main content area features a large image of a male nurse in red scrubs, looking down. A name tag on his chest reads 'FREDRIK' and 'FAGUTVIKLINGSKONSULENT'. To the left of the image, there is a dark box with the text 'Yrkesbeskrivelse' and 'Sykepleier' in white. At the bottom of the page, there is a dark navigation bar with the following links: 'Yrke', 'Utdanning', 'Lønn', 'Intervjuer', 'Bedrifter', and 'Lenker'.

Som sykepleier jobber du med mennesker. Du forebygger og behandler sykdom.

Som sykepleier kan du forebygge og behandle sykdom, du kan jobbe med akutt eller kronisk syke og med personer som har utfordringer med sin psykiske helse og/eller rus.

Sykepleiere jobber med mennesker i alle aldre, fra fødsel til alderdom og død, og mennesker fra alle kulturer og samfunnslag. Derfor er det viktig med gode ferdigheter i kommunikasjon og samhandling.

En sykepleier skal ha kompetanse og holdninger som danner grunnlag for likeverdige tilbud om helsehjelp for alle grupper i samfunnet.



The screenshot shows a video player with a play button in the center. The video content shows a nurse in white scrubs attending to a patient in a hospital bed. The patient is wearing a blue shirt. At the bottom of the video player, there is a caption: 'Sykepleier (19:50 @ Mitt yrke)'. To the right of the caption, there is a button that says 'Chat med veileder' with a speech bubble icon.

Tekst 2 er en beskrivelse av sykepleieryrket, publisert av Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. Teksten er kvalitetssikret av Norsk sykepleierforening (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2021).

1.3.3 Tekst 3: Informasjon om masterprogrammet bygg- og miljøteknikk på NTNU

NTNU Studier Studentliv Forskning og innovasjon Om NTNU

Søk...

- Studiets startside >
- Om bygg- og miljøteknikk >
- Opptak og opptakskrav >
- Jobbmuligheter >
- Studiets oppbygning >
- Kontakt >
- Studiemiljø >
- Utenlandsopphold >

Masterprogram (Sivilingeniør) 2-årig, Trondheim og Gjøvik

Bygg- og miljøteknikk



Foto: Geir Mogen/NTNU

FAKTA

- Gradsnavn: Master i ingeniørfag
- Studienivå: Master
- Studiepoeng: 120
- Undervisningsform: Heltid
- Sted: [Trondheim](#) og [Gjøvik](#)
- Opptak: [NTNU søknadsweb](#)
- Karakterkrav: C
- Søknadsfrist: 15. april


I tekst 3 presenteres informasjon om masterprogrammet bygg- og miljøteknikk på NTNU, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. NTNU er et internasjonalt orientert universitet som tilbyr mange profesjonsutdanninger (NTNU, u.å.).

1.3.4 Tekst 4: Reklamekampanje for Dolce & Gabbana



Tekst 4 er en reklamekampanje for Dolce & Gabbana fra våren/sommeren 2007 (Dolce & Gabbana, 2007). Teksten er funnet i et arbeidshefte laget av Vivienne Parry for UNICEF Irland, der kjønnsfremstillinger i media blir problematisert (Parry, 2014). Her blir Dolce & Gabbana sin reklamekampanje vist til som eksempel på en problematisk fremstilling knyttet til vold mot kvinner.

1.3.5 Tekst 5: Skilt til toalett og wc fra Foldal Stempel AS



The image is a screenshot of the website for Foldal Stempel og Skilt. The header features the company logo and name, a search bar, and a navigation menu with items like 'Forside', 'Stempelprodukter', 'Skiltprodukter', 'Maler', and 'Kundeser'. A left sidebar contains a list of product categories with expand/collapse icons. The main content area shows a breadcrumb trail, a product image of a toilet sign with a female silhouette and the word 'Toalett', and a 'Varebeskrivelse' section with the text 'Skilt i gravert plast, ensfarget'.

FOLDAL
STEMPEL OG SKILT
Skilt og stempler - Raskt levert!

Forside Stempelprodukter Skiltprodukter Maler Kundeser

Forsiden → Maler → Standard skilting → Skilt til toalett og wc

Stempelprodukter +
Skiltprodukter +
Maler -
Tilpasset bransjer +
For lege og helsesektor +
Standard skilting -
Skilt for sameie og borettslag
Skilt til toalett og wc
Standard skilter
Stempler for firmaer +

Toalett

Varebeskrivelse

Skilt i gravert plast, ensfarget

Tekst 5 er presentert av Foldal Stempel AS og er et utsnitt av deres nettside for salg av produkter (Foldal Stempel AS, u.å.). Skiltet til toalett og wc illustrerer både kvinne og mann i samme figur.

1.3.6 Tekst 6: Introduksjon av Mattels nye dukkeserie



Gjør dukkelek mer inkluderende

I vår verden er dukker like grenseløse som barna som leker med dem. Vi introduserer Creatable World™, en dukkeserie designet for å holde etiketter ute og invitere alle inn – som gir barna friheten til å lage sine egne tilpassbare karakterer igjen og igjen.

En av verdens største leketøysprodusenter, Mattel, er avsender av tekst 6. Teksten er et utsnitt av deres nettside som viser informasjon om en ny dukkeserie. Dukkene er designet slik at de kan tilpasses etter ønske, med hensikt å invitere *alle* barn til dukkelek (Mattel, u.å.).

1.4 Disposisjon

I påfølgende kapittel vil jeg presentere relevant teori for å belyse problemstillingen min. De teoretiske perspektivene i oppgaven er valgt ut for å vise hvordan jeg forstår begrepene jeg anvender og for hvilken forståelse av ulike fenomen jeg tar utgangspunkt i. Videre vil jeg vise til hvilke metodevalg som har blitt gjort, samt begrunnelse for dette. Her vil jeg diskutere valgene som har blitt gjort, der jeg kommer inn på både fordeler og ulemper ved valg av materiale, ved måten materialet har blitt samlet inn på og ved måten materialet har blitt analysert på. Deretter vil jeg presentere en kort analyse av de multimodale tekstene valgt ut til undersøkelsen som har blitt gjennomført for å finne frem til datamaterialet. Videre vil jeg analysere elevtekstene, elevenes besvarelser på oppgavene, og drøfte funnene relatert til relevant teori. Avslutningsvis vil jeg «samle trådene» og oppsummere funnene jeg har gjort.

2.0 Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg presentere relevant teori som kan belyse min problemstilling. Dette danner grunnlag for analyse og drøfting av funnene i undersøkelsen som jeg vil presentere senere i oppgaven.

Først vil jeg presentere teori om sosialemiotikk, som kort forklart handler om at mening konstrueres i sosiale sammenhenger og at dette dermed har betydning for hvordan tekster fremstiller verden. Dette fungerer som et overordna teoretisk perspektiv i oppgaven og teorien presentert i dette kapitlet vil derfor bli belyst i en sosialemiotisk innpakning. Særlig relevant her er teori utarbeidet av språkforskeren Michael Halliday om hvordan språk fungerer i bruk.

Forståelsen for at tekster fremstiller verden på ulike måter, er særlig sentralt i prosjektet, og jeg vil videre vise til relevant teori knyttet til dette. Teori om diskursbegrepet vil bli presentert fordi det har sammenheng med forståelsen for hvilken forbindelse som finnes mellom teksten og verden. Kjønn relateres til ulike diskurser, noe som får konsekvenser for hvordan det blir fremstilt i tekster og for hvordan leseren forstår dem.

Deretter vil jeg presentere teori om et multimodalt tekstbegrep, det tekstbegrepet som jeg tar utgangspunkt i. Teori om multimodalitet i et sosialemiotisk perspektiv er relevant i denne sammenhengen fordi det knyttes til hvilken rolle semiotiske ressurser spiller for meningsskapingen i tekster.

Videre vil jeg presentere utvalgt teori om begrepet literacy samt om kritisk literacy. Jeg tar utgangspunkt i to perspektiver på kritisk literacy, et *sosialkonstruktivistisk perspektiv* og et *dialogisk perspektiv*. Begge perspektivene er sentrale for å vise til hvordan jeg forstår kritisk literacy når analysen av materiale blir presentert senere i oppgaven.

Avslutningsvis i kapitlet vil jeg trekke inn annen forskning gjort på feltet som viser at det finnes utfordringer knyttet til elevers evne til å vurdere teksters troverdighet og pålitelighet, samt forståelse for teksters konstruksjon av virkeligheten. Disse bidragene viser til

interessante funn og har for meg bidratt til en større interesse for å undersøke feltet kritisk literacy nærmere.

2.1 Sosialesemiotikk

Språkforskeren Michael Halliday har hatt stor betydning for det som vi i dag kaller sosialesemiotikken. Halliday hevder at mening ikke er noe som ligger fast i språket i seg selv, men at det er noe som skapes i relasjoner med andre mennesker. Han snakker om at vi bruker språket som en ressurs for å skape mening i konkrete situasjoner (Skovholt & Veum, 2014, s. 21–22).

Tekster kan skape mening på mange forskjellige måter ved ulike *semiotiske ressurser*. Begrepet *semiotikk* stammer i utgangspunktet fra konseptet om *tegn*, og kan dermed defineres som det generelle studiet av tegn. Halliday mener at dette lett assosieres med en for snever forståelse, og definerer heller semiotikk som studiet av *tegnsystemer*, altså studiet av mening (Halliday & Hasan, 1985, s. 3–4). Theo van Leeuwen definerer semiotiske ressurser som handlinger og artefakter vi bruker for å kommunisere og for å skape mening, enten fysisk eksempelvis vokalt eller ved ansiktsuttrykk, eller teknisk eksempelvis ved skrift, illustrasjoner eller farger (van Leeuwen, 2005, s. 3). Hvordan valg av meningsbærende elementer – semiotiske ressurser – settes sammen og anvendes i en tekst, har betydning for meningen som formidles og skapes (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 8).

Å skape mening vil alltid være relatert til en sosial sammenheng. Tekstskapere foretar valg av semiotiske ressurser og bestemmer hvordan de skal anvendes i tekster. Ettersom den sosiale dimensjonen alltid er del av meningsskaping, må også konteksten sees i sammenheng når en studerer hvilken mening en tekst formidler. For eksempel vektlegges kjønnsnøytralitet i tekst 6 ved blant annet fargevalg og design på dukkene laget for å «holde etiketter ute og invitere alle inn». De semiotiske ressursene er valgt ut med hensikt å eksempelvis appellere til kjøpere som ønsker kjønnsnøytrale barneleker. Dette er en sentral del av konteksten teksten er skapt i, noe som har betydning for valg og bruk av semiotiske ressurser. Den sosiale prosessen i meningsskapingen blir relevant fordi den har betydning for hvilken mening teksten får (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 9). Hvilken kjennskap en har til tekstens kontekst, har betydning for forståelse og vurdering av hvordan mening både skapes og fortolkes (Veum & Skovholt,

2020, s. 20). Elevene leser tekstene i en skolekontekst, og ikke i den konteksten som tekstene er laget for. I den lesekonteksten som elevene befinner seg i på skolen, er det rammer for hva som skal leses og gjøres i etterkant. Denne lesekonteksten skiller seg fra en annen lesekontekst der elevene eksempelvis ser teksten mens de er på telefonen. Tekst i kontekst har altså relevans for hvordan elevene forstår og vurderer tekstene de leser i undersøkelsen gjennomført i forbindelse med denne oppgaven. Tekst i kontekst er særlig relevant for helheten i dette prosjektet og er i mindre grad direkte knyttet til min analyse av innsamlet datamateriale.

Sosialesemiotikk innebærer to sentrale aspekter: valg av ressurser for kommunikasjon og måten bruken er sosialt regulert på (van Leeuwen, 2005, s. 93). Van Leeuwen mener at sozialesemiotikken i hovedsak dreier seg om *hvordan* vi konstruerer mening i tekster når han forklarer det slik:

«The subject of social semiotics, therefore, is the coming together of these two aspects of semiotic resources, their physical or technical nature – and the semiotic potentialities this affords – and the social regulation of their use – together with its history” (van Leeuwen, 2005, s. 93).

Sosialesemiotikken handler altså om hvordan meningspotensialet i semiotiske ressurser realiseres i den sosiale sammenhengen det anvendes i. I bilreklamen (se tekst 1) vises et fotografi av en kvinne ved siden av skriftlig tekst som impliserer stereotypiske oppfatninger om hva kvinner ønsker i en mann. Oppfatningen av den perfekte mannen sammenliknes med bilen og fungerer dermed som et virkemiddel for å appellere til at kvinner velger å kjøpe bilen.

2.1.1 Metafunksjoner i tekster

Halliday har utarbeidet teorier for hvordan språk fungerer i bruk, og sentralt i dette er språkets *tre metafunksjoner*. Han mener det er tre typer meninger som alltid realiseres i ytringer og tekster (Skovholt & Veum, 2014, s. 25). Den ene metafunksjonen kaller Halliday for *den ideasjonelle*, eller *erfaringsbaserte, metafunksjonen*, som refererer til at alle tekster har et innhold og forteller noe om verden (Halliday, 1994, s. 343). Den andre metafunksjonen knyttes til at vi bruker språk til å skape og opprettholde relasjoner. Dette kalles *den*

mellommenneskelige metafunksjonen (Halliday, 1994, s. 366). Det handler om hvordan tekster konstruerer ulike relasjoner til den som teksten er rettet mot eller om hvem teksten omhandler, i tillegg til hvordan tekstskaperen posisjonerer seg i teksten (Skovholt & Veum, 2014, s. 79). *Den tekstuelle metafunksjonen* dreier seg om sammenheng og organisering i tekster (Veum & Skovholt, 2020, s. 20). Den tekstuelle metafunksjonen viser at de to øvrige metafunksjonene har sammenheng (Halliday, 1994, s. 366). Halliday kaller metafunksjonene for manifestasjoner i språkssystemet, at det er noe som ligger til grunn i alle tekster og språkbruk. Hvilken mening en tekst realiserer, vil være påvirket både av hva en forteller om verden i tillegg til hvordan relasjoner kommer til uttrykk på ulike måter (Halliday, 1994, s. xiii).

Metafunksjonene har relevans for hvilken mening elevene leser i tekstene. Jeg vil særlig vektlegge den ideasjonelle metafunksjonen i teorifremstillingen fordi den viser til hvordan forståelsen av virkeligheten kommer til uttrykk i tekster (Halliday, 1994, s. xiii; Kress & van Leeuwen, 2021, s. 16). Her har både språklige og semiotiske ressurser relevans. Valg av både verbalspråklige og visuelle fremstillinger har betydning for hvilken versjon av virkeligheten som blir fremstilt (Skovholt & Veum, 2014, s. 50). Måten menn sammenliknes med biler på i tekst 1, viser en forståelse eller oppfatning av kjønn som ikke er den eneste mulige. Den oppfatningen som formidles av hva en kvinne ønsker i en mann, sammenliknes med kvaliteter i bilen det reklameres for. Egne tolkninger og erfaringer vil ha betydning når vi skaper og leser tekster. Det påvirker hvordan en beskriver erfaringer, hendelser og andre fenomener i verden (Halliday, 1994, s. 106–107).

En tekstskaper foretar språklige valg ut ifra hva en ønsker å oppnå med teksten, bevisst eller ubevisst. De språklige valgene en gjør i tekstskapingen i form av bilder, ord eller andre uttrykksformer, får konsekvenser for hvordan virkeligheten blir fremstilt og for hvilket virkelighetsbilde som skapes (Skovholt & Veum, 2014, s. 51). Det kan imidlertid også være motsatt der det er virkelighetsbilder som avgjør bruken av virkemidlene. Tekster relateres slik til ulike *diskurser* på forskjellige måter, og dette har betydning for hva som formidles, på hvilken måte det formidles og for hvordan det forstås av leseren.

2.1.2 Et sosialsemiotisk diskursbegrep

En *diskurs* kan forstås som *en bestemt måte å forstå og dermed snakke om verden på*. Denne forståelsen knyttes først og fremst til den franske filosofen og idéhistorikeren Michel Foucault sine arbeider (Foucault, 1972). Foucault tar for seg hva som gjør en vitenskap til en vitenskap, hva som skiller et felt fra et annet (Aa & Neteland, 2020, s. 160). Det vil være umulig å fremstille kjønn på den samme måten i alle situasjoner fordi det alltid vil være relatert til ulike felt eller grupperelasjoner. For eksempel fremstilles kjønn svært ulikt fra hverandre i tekst 3 med studentene på NTNU, og i tekst 4 med reklamen for Dolce & Gabbana, nettopp fordi tekstenes felt er så ulike. Foucault gjør rede for at måten en kan oppfatte disse ulike feltene på, knyttes til hvordan de er relatert til ulike tekstskapere, tekster og praksiser. Dette avgjør hva det er mulig å si noe om og hvordan det kan bli sagt (Foucault, 1972, s. 44–45).

Forskjellige diskurser utgjør deler av kunnskaper og ideer om hvordan verden henger sammen og hvordan mennesker opptrer i den (Ledin & Machin, 2020, s. 19).

Van Leeuwen viser til Foucault som definerer diskurser som *sosialt konstruerte kunnskaper om noen aspekter i virkeligheten*. Videre understreker van Leeuwen betydningen av at kunnskaper er sosialt konstruert når han forklarer at kunnskaper er utviklet i spesifikke sosiale kontekster på måter som passer de sosiale aktørene i den gitte konteksten (van Leeuwen, 2005, s. 94). Ulike fenomener snakkes om på forskjellige måter i ulike kontekster. For eksempel vil kjønn knyttet til sykepleieryrket, bli fremstilt på ulike måter i et informasjonsskriv sammenliknet med en mer personlig setting i en fortrolig samtale der andre ord og beskrivelser mest sannsynlig ville blitt brukt. Foucault mener det finnes noen historisk betingede regler, noen rammer, som bestemmer hva som kan bli sagt og ikke, altså hva som kan gi mening og ikke, i den gitte konteksten. Dette er hva som utgjør diskursen (Foucault, 1972, s. 160–161).

Hvordan diskursen kommer til uttrykk, har sammenheng med flere aspekter, noe som Adam Jaworski og Nikolas Coupland inkluderer i sin definisjon av diskurs:

«Discourse is language use relative to social, political and cultural formations – it is language reflecting social order but also language shaping social order, and shaping individuals' interaction with society. » (Jaworski & Coupland, 2006, s. 3).

Ulike virkelighetsbilder konstrueres i ulike tekster på bakgrunn av ulike formål, av ulike mennesker med ulike intensjoner og virkelighetssyn (Machin & Mayr, 2012, s. 24). Hvordan avsenderne av tekstene i min undersøkelse fremstiller oppfatninger og holdninger til kjønn, er et resultat av hva som er formålet med teksten og av hvilket virkelighetssyn avsenderen ønsker å formidle til leseren. Dette får konsekvenser for hvilken mening en skaper i tekster.

Van Leeuwen fremhever særlig tre hovedpoeng ved hva diskurser er og innebærer. Diskurser er *kilder til en representasjon eller kunnskap om en del av virkeligheten*, og fungerer som et rammeverk for meningsskapning (van Leeuwen, 2005, s. 95). Tekst 1 og 4 fremstiller stereotypiske holdninger til kjønn og kan relateres til en diskurs der kjønn objektiveres. Tekst 2 og 3 er sannsynligvis skapt i en diskurs der kjønn ikke er et hinder for kompetanse. I tekst 3 fremstilles kvinner som like kompetente som menn i utførelsen av bygg- og miljøteknikk. Tilsvarende fremstilles menn i tekst 2 som vel så godt egnet for å være sykepleier, som det kvinner er. Både tekst 5 og 6 fremstiller kjønn på en mer nøytral måte og kan kobles til en diskurs der en ser på kjønn som irrelevant eller noe en velger. Det andre hovedpoenget til van Leeuwen er at diskurser også er *flertallige* i den betydning i at det finnes mange diskurser om samme fenomen som både inkluderer og ekskluderer elementer på bakgrunn av hva som er hensikten. Dette ligger til grunn for tekstutvalget i undersøkelsen, nettopp at et fenomen, kjønn, blir fremstilt på ulike måter i de ulike tekstene. Van Leeuwens tredje poeng er at en adresserer diskurser i tekster ut fra hva som har blitt uttalt ved ord, tale eller med andre semiotiske ressurser. En ser diskursene ved å studere hvilken mening forskjellige tekster skaper om det samme virkelighetsaspektet. Vi kan rekonstruere kunnskapen virkelighetssynet representerer ved å studere hvordan dette fremstilles i forskjellige tekster (van Leeuwen, 2005, s. 95).

2.2 Et multimodalt tekstbegrep

Halliday hevder at hver gang vi snakker eller skriver, produserer vi tekster. Tekst refererer dermed til alle former for språk som gir mening for språkbrukeren (Halliday & Matthiesen, 2004, s. 3). Jeg tar utgangspunkt i denne tekstforståelsen i oppgaven. I tekstbegrepet inkluderer Halliday alle former for språk som gir mening uavhengig om det er visuelt, muntlig eller skriftlig. I dag omtales dette ofte som *det utvidede tekstbegrepet*. Han definerer en tekst som en meningsenhet, noe som knyttes til en helhetlig forståelse av tekst:

«The important thing of the nature of a text is that, although when we write it down it looks as though it is made out of words and sentences, it is really made out of meanings [...] a text is essentially a semantic unit.» (Halliday & Hasan, 1985, s. 10).

Ord og setninger fungerer som meningsbærende elementer og refererer til ulik mening. Denne forståelsen av hva en tekst er, betyr at eksempelvis illustrasjoner, bilder og lyder også kan regnes som tekst fordi det er del av teksten som en semantisk enhet (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 16). Mening skapes i tekster både verbalt, men også visuelt (Ledin & Machin, 2018, s. 24).

Ordet modalitet kan forklares som *tegnsystem* eller *tegnverden* som mennesker utvikler i ulike varianter, som for eksempel lyd, illustrasjon eller skrift (Selander & Kress, 2010, s. 26–27). Kress og van Leeuwen har definert multimodalitet som «the use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event, together with the particular way in which these modes are combined» (Kress & van Leeuwen, 2001, s. 20). Teksten er multimodal når ulike modaliteter kombineres, og multimodalitet handler dermed om å skape mening på mange måter ved bruk av ulike modaliteter, noe van Leeuwen forklarer slik:

«Multimodality is therefore the study of how meanings can be made, and actually are made in specific contexts, with different means of expression or ‘semiotic modes’ – whether these are articulated with the body (speech, facial expressions, gestures and so on) or with the help of tools and materials (writing, drawing, making music and so on)» (van Leeuwen, 2017, s. 5).

Ulike modaliteter skaper mening i tekster, både verbalspråklige og visuelle. Ordvalg er den mest relevante verbalspråklige ressursen i prosjektets sammenheng. Sentrale visuelle ressurser er objekt, fargevalg og bakgrunn. Disse fungerer som analysekategorier som jeg vil ta utgangspunkt i, i analysen av tekstutvalget. Dette gjøres for å kunne si noe om hvilket meningspotensiale tekstene har.

2.2.1 Verbalspråklige ressurser

Ordvalg i tekster er verken nøytrale eller rent informative, men de er farget av hvilken holdning tekstskaperen har til det som uttrykkes (Skovholt & Veum, 2014, s. 55). Mange ord

uttrykker verdiladninger, enten negative eller positive. Hvordan noe omtales med ord, har betydning for hvordan leseren oppfatter det som formidles. Tekstskapere velger ord på bakgrunn av hva som er hensikten med teksten.

Betydningen av ord kan deles inn i denotasjoner og konnotasjoner. Både denotasjon og konnotasjon oppstår når en leser tekster. Denotasjon refererer til kjernebetydningen av et ord eller en annen tekstlig enhet, mens konnotasjon refererer til generelle ideer eller verdier som vi assosierer med det vi leser (van Leeuwen, 2005, s. 274–275). Konnotasjoner og denotasjoner kan knyttes til ulike diskurser på bakgrunn av hva de relateres til.

Denotasjon sammenfaller ofte med definisjon av et ord. Ordet «sykepleier» (tekst 2) denoterer arbeid med mennesker samt forebygging og behandling av sykdom (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2021). Ordet knyttes til en diskurs der omsorg for mennesker er sentralt.

Leseren knytter også ulike konnotasjoner til ordene som leses. Konnotasjoner er assosiasjoner eller meningsinnhold som en knytter til det en ser eller hører og som deles av flere i en gruppe eller en kultur. Konnotasjonene hjelper en å plassere meningsinnholdet i ulike rammeverk eller diskurser (Machin & Mayr, 2012, s. 32). «Bygg- og miljøteknikk» (tekst 3) kan for eksempel konnotere mannsdominerte yrker. Et annet eksempel er ordet «dukke», som for mange vil konnotere noe feminint og «jentete». Når frasen «en dukkeserie designet for å holde etiketter ute og invitere alle inn» (tekst 6) leses, kan en få konnotasjoner til frihet og åpenhet der dukkeleken relateres til en diskurs der kjønnet er irrelevant eller udefinert. Slik bidrar konnotasjonene til å definere bestemte diskurser.

2.2.2 Visuelle ressurser

Vi kan skille mellom to typer visuelle fremstillinger. *Narrative* fremstillinger fremstiller handling og dynamikk med fokus på noe som *gjøres*, mens *konseptuelle* fremstillinger fremstiller mer statiske forhold med fokus på hva noen *er* (Skovholt & Veum, 2014, s. 66). I konseptuelle fremstillinger vektlegges i større grad en generell fremstilling av hvem noen er i en mer eller mindre stabil og tidløs betydning (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 76). I beskrivelsen av sykepleieryrket i tekst 2, kan en se en sykepleier som kommuniserer vennlig med noen utenfor bildet. Han fremstilles handlende og som en representant for konseptet

«sykepleier». Vi får et bedre innblikk i hva det vil si å være sykepleier når han fremstilles slik, sammenliknet med om han var fremstilt statisk. I bilreklamen i tekst 1, portretteres en vakker kvinne smilende med blikket mot leseren. Hun fremstilles mer statisk i en tidløs betydning. Formålene bilsalg og yrkesinformasjon er ulike, noe som reflekteres i valg av fremstilling. Valg av fremstilling gjøres på bakgrunn av hva som er hensikten med teksten og hva en ønsker å oppnå.

Når en analyserer visuelle uttrykksformer, kan det være særlig relevant å skille mellom det denotative og det konnotative meningsnivået i teksten. I en bildeanalyse viser det vi faktisk ser, til det denotative nivået, mens det konnotative nivået i større grad dreier seg om hvilke forestillinger og verdier bildet kommuniserer (Veum & Skovholt, 2020, s. 64). Det er særlig de tre semiotiske ressursene, *bakgrunn*, *objekt* og *farger*, som ofte skaper konnotativ mening i tekster (Ledin & Machin, 2018, s. 49).

Vi knytter assosiasjoner og sammenhenger til de visuelle objektene vi ser. Slik fungerer objektene som *symbolske attributter* (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 102), noe som vil si at objekter viser til både positive og negative verdiladninger innenfor ulike grupper med lesere (Veum & Skovholt, 2020, s. 65–66). Når to kvinner avbildes i et informasjonsskriv om studiet bygg- og miljøteknikk (se tekst 3), kan dette fungere som et symbolsk attributt. Det kommuniseres at selv om bygg- og miljøteknikk ofte assosieres med mannsdominans og maskulinitet, er det vel så naturlig at kvinner er like kompetente og egnet for samme yrke.

Visuelle teksters bakgrunn kan kommunisere et meningspotensial eller den kan være nøytral. Det denotative nivået i teksten, det vi ser, kan en knytte konnotasjoner til. Hvordan bakgrunnen er fremstilt, har betydning for hva som settes i fokus (Ledin & Machin, 2018, s. 51). *Kontekstualiserte* visuelle fremstillinger er tekster som settes i en sammenheng og har ofte en bakgrunn som plasserer personen eller hovedelementet i tid og rom knyttet til et bestemt miljø. Dersom bakgrunnen er mer nøytral eller uklar, er den visuelle fremstillingen mer *dekontekstualisert*. Dette gjør at den som fremstilles, presenteres mer generelt uavhengig av tid og sted. Det er vanlig å dekontekstualisere personer og objekter i reklamer fordi det kan bidra til at leseren fokuserer på hva det reklameres for (Skovholt & Veum, 2014, s. 63–65). Eksempel på en kontekstualisert fremstilling finner vi i tekst 3 som fremstiller to kvinner i en bestemt situasjon i arbeid på en maskin, noe som har sammenheng med tekstens formål som er informasjon om et studievalg. En mer dekontekstualisert fremstilling finner vi i tekst 4

fordi bakgrunnen er udefinerbar. Dette bidrar til å trekke fokuset mot objektene, hvordan de ser ut og hva de har på seg, som er hva Dolce & Gabbana ønsker at leseren skal se.

Bruk av farger i tekster kan ha flere funksjoner. Farger kan skape kontraster, knytte bånd mellom elementer som vanligvis ikke har noen relasjon, vekke en form for stemning og assosiasjoner (Ledin & Machin, 2018, s. 49–50). Farger som har sterk metning eller er overdrevet og «more than real» brukes ofte i reklamer og stadig mer i andre visuelle fremstillinger fordi det kan fungere effektivt appellerende (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 156). Tekst 4 fremstiller for eksempel den solbrune hudtonen til objektene på en måte som virker «more than real» fordi den skinner av olje. Et annet eksempel er bruken av farger i tekst 6. Fargevalget konnoterer ikke det typiske feminine for de fleste av oss, noe som for eksempel en rosa farge heller ville ha gjort. Det er bruk av to klare og sterke farger av blått og gult som konnoterer til noe barnlig og lekent generelt, og som passer salgsfremstillingen av dukker for alle barn.

2.3 Literacy

2.3.1 Begrepet literacy

Literacy refererer til lesing og skriving av tekster (Luke, 2014, s. 20) og det betyr direkte oversatt fra engelsk, evnen til å lese og skrive. Ordet literacy viser opprinnelig til bokstav og hva en kan bruke bokstaver til. Dette har videre ført til at ordet ofte assosieres med litteratur. Begrepet ilegges flere betydninger avhengig av hvem som bruker det, men i de fleste sammenhenger så brukes det ikke lenger om kun å avkode, mestre alfabetet og skape mening med verbalspråk (Kress, 2012, s. 4–5). Når vi i dag snakker om literacy handler det i større grad enn tidligere, om hvordan en skaper mening ved hjelp av ulike tegn i egne og andres tekster (Blikstad-Balas, 2016, s. 10). Hilary Janks viser til arbeidet til Paulo Freire og at han var den første som utfordret tankegangen om at literacy kun handler om å lese og skrive. Han bidro til forståelse for at «reading the word cannot be separated from reading the world» (Janks, 2010, s. 13). Denne forståelsen for hva literacy handler om, fungerer som et fundament for de teoretiske perspektivene presentert i denne oppgaven.

Begrepet *literacy* er altså vidt og rommer mye, og vi har ingen gode direkte oversettelser til norsk som kan fylle den meningen som begrepet viser til. Begreper som har blitt foreslått som oversettelse er blant andre «tekstkyndighet», «litterasitet» og «tekstkompetanse», men ingen av dem synes å være tilstrekkelige for å fylle meningen som *literacy* viser til. Dette kan blant annet skyldes at både termene «skrift» og «tekst» gjerne assosieres med en snever tekstforståelse der andre modaliteter enn verbal tekst ikke inkluderes. Derfor brukes ofte begrepet *literacy* i mangel på tilstrekkelig god nok norsk oversettelse (Blikstad-Balas, 2016, s. 15). Forståelsen for *literacy* er relevant i dette prosjektet fordi det dreier seg om hvordan elever forstår tekster.

I tillegg til at *literacy* rommer det som handler om å kunne lese og skrive, kan en utvidet forståelse også inkludere det at tekst og språk alltid er del av en sosial praksis og at det dermed også finnes mange forskjellige måter å skape mening på (Blikstad-Balas, 2016, s. 15). Dette henger sammen med endringer i samfunnet som utvikling av digitale medier, uttrykksformer og sosiale praksiser. Hvordan vi skaper mening og uttrykker oss, er i endring og for å mestre dagens komplekse tekstmangfold trenger vi mer kompetanse enn kun det å lese og skrive (Veum & Skovholt, 2020, s. 12). En definisjon av *literacy* er utarbeidet av UNESCO, FNs organisasjon for undervisning, vitenskap, kultur og kommunikasjon:

«Beyond its conventional concept as a set of reading, writing and counting skills, literacy is now understood as a means of identification, understanding, interpretation, creation, and communication in an increasingly digital, text-mediated, information-rich and fast-changing world» (UNESCO, 2018).

Denne definisjonen viser til *literacy* som en omfattende kompetanse som inkluderer flere ferdigheter. Det finnes et stort mangfold av tekster og informasjon som spres i ulike kanaler, laget med ulike formål. Alle de forskjellige mottakerne vil identifisere, forstå og tolke innholdet ulikt. *Literacy* handler blant annet om hvordan en gjør nettopp dette. Dette får betydning for hvordan elevene forstår tekstene i undersøkelsen. Å lese og forstå dette tekstutvalget avhenger av mer enn evne til å avkode skrift. Det handler i stor grad om forståelse for konteksten og avsenders intensjon, samt kunnskap om ulike semiotiske ressurser og hvordan disse skaper mening.

2.3.2 Literacy i skolen

Paulo Freire og Ira Shor (1987) skriver i «A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education» om at elever i større grad trenger å produsere kunnskap, heller enn å få det overført fra lærer og lærebøker. De løfter fram utfordringen med at mye av skolens tekstpraksis baserer seg på gjengivelse av kunnskap, og ikke på produksjon av kunnskap. De problematiserer at en i skolen har en tendens til å separere produsering av ny kunnskap og det å tilegne seg allerede etablert kunnskap. Når kunnskap produseres langt unna elevene, preges mye av tilegnelsen av reproduksjon. Fokuset mot å internalisere kunnskap reduseres til fordel for å overføre kunnskap. Både kritisk refleksjon, nysgjerrighet, og det å stille spørsmål kan bidra til at dette skillet minskes og at elevene i større grad faktisk lærer der de tilegner seg kunnskapen aktivt. Freire og Shor påpeker videre at dette bør modelleres av læreren, slik at elevene øves opp i å være kritiske, nysgjerrige og kreative (Freire & Shor, 1987, s. 7–8).

Bill Cope og Mary Kalantzis har skrevet en artikkel om utviklingen av feltet literacy. De reiser spørsmålet om hva som kjennetegner en funksjonell dagsaktuell literacy-pedagogikk, i forlengelse av argumenter for «A Pedagogy of Multiliteracies» som forskergruppen New London Group la frem i 1996 for første gang (Cope & Kalantzis, 2020, s. 2). De viser til en transformativ multiliteracy-pedagogikk der de utpeker fire pedagogiske handlinger: *erfare, utvikle begreper, analysere og anvende* (Cope & Kalantzis, 2020, s. 21). Forståelse av tekster knyttes til erfaring av verden, som både kan være allerede kjente erfaringer og nye erfaringer. Begrepsutvikling er ikke bare en overleveringsprosess fra lærer og lærebøker, men også en prosess der elevene blir aktive begrepsutviklere. Analyseprosessen er både knyttet til funksjonell analyse der en resonnerer og gjør koblinger i tekstmønstre, og til kritisk analyse som innebærer vurdering av egne og andres perspektiver, interesser og motiver. En kan skille mellom passende anvendelse og kreativ anvendelse. En foretar passende anvendelse når en bruker tekster på egnet måte i den aktuelle situasjonen, mens kreativ anvendelse innebærer å gjøre noe nytt, å fremstille noe på en nyskapende måte. Disse fire ulike pedagogiske handlingene representerer ulike innfallsvinkler til det didaktiske arbeidet med literacy i skolen der det transformativt perspektivet bringer inn analyse og anvendelse i det ofte mer etablerte arbeidet med begrepsutvikling og integrering av erfaring (Cope & Kalantzis, 2020, s. 22–23).

2.4 Kritisk literacy

Kritisk literacy handler om å forholde seg kritisk til premissene som ulike tekster realiserer. Språk, tekster og diskursive strukturer har betydning for hvilke virkelighetsbilder som blir fremstilt. Kritisk literacy innebærer dermed å møte tekster med motstand og kritikk, samt å kunne gjenkjenne underliggende holdninger, motiver og ideologier (Blikstad-Balas, 2016, s. 29–30).

Det er særlig to grunnleggende perspektiver på arbeidet med kritisk literacy jeg i denne oppgaven tar utgangspunkt i. Det ene kan kalles et *sosialkonstruktivistisk perspektiv* på språk (Janks, 2010, s. 10), og handler om forståelsen for at tekster konstruerer virkelighetsbilder og at en tekst derfor ikke nødvendigvis har en sann fremstilling av verden. Det andre perspektivet handler om forståelse for at mening skapes i forhandling mellom leser og tekstskaper. Dette kan kalles et *dialogisk perspektiv* (Bakthin, 1979, s. 66), og vil bli ytterligere beskrevet i metodekapittelet knyttet til hermeneutikk fordi det også har relevans for min tolkning av elevtekstene. Begge perspektivene har betydning for hvordan en leser kritisk, for forståelse av ulike tekster og for hvordan en reflekterer over fremstillingen.

2.4.1 Kritisk literacy i et sosialkonstruktivistisk perspektiv

Hilary Janks er en av de forskerne som har hatt størst påvirkning på feltet kritisk literacy. Hun snakker om kritisk literacy som en term referert til opplæring i literacy der maktstrukturer blir tatt på alvor (Janks, 2010, s. xiv). Tekster konstruerer ulike virkelighetsbilder i form av både språk og visuelle elementer. Tekstskapere foretar mange motiverte valg for å formidle ønsket budskap. Slik er tekster posisjonert fra tekstskaperens synspunkt der valgene av ord eller andre semiotiske ressurser gjøres for å skape en effekt hos den tenkte leseren. Hilary Janks skriver at disse valgene er «designed to convey particular meanings in particular ways and to have particular effects» (Janks, 2010, s. 61). Alle tekster representerer ulike perspektiver på verden. Tekstskapere designer tekster på bakgrunn av hva en ønsker å oppnå med at andre skal lese den.

Den australske literacy-forskeren Allan Luke skriver om kritisk literacy i lys av å være en kompetanse som handler om å identifisere at tekster konstruerer ulike virkelighetsbilder.

Det kreves mer enn generelle leseferdigheter for å kunne forstå meningsinnholdet i en tekst, til hvilket formål den er laget og hvilken diskurs den er del av. Typiske spørsmål som ofte stilles knyttet til kritisk literacy, omhandler hva som er sant, hvordan og av hvem noe blir presentert samt til hvilket formål. Kritisk literacy handler også om spørsmål om hvem som burde ha tilgang til ulike typer tekster og diskurser, og til hvilket formål (Luke, 2014, s. 19–20). Luke definerer kritisk literacy slik:

«The term critical literacy refers to use of the technologies of print and other media of communication to analyze, critique and transform the norms, rule systems and practices governing the social fields of institutions and everyday life.»

(Luke, 2014, s. 21).

Denne definisjonen tydeliggjør at det handler om å ha visshet om at tekster er del av ulike virkelighetssyn, ideologier og diskurser, og at de dermed må analyseres og forstås på bakgrunn av at de er skapt til ulike formål og av ulike utgangspunkt.

Hilary Janks har jobbet mye med kritisk literacy i skolen og hun viser til to hovedmåter en kan nærme seg tekster på. Den ene måten å lese på, kaller hun «reading with the text», som knyttes til forståelse, analyse og vurdering av tekst i kontekst. Den andre måten å lese på er i større grad direkte knyttet til kritisk literacy og kalles «reading against the text». Her handler det om å gjenkjenne at tekster konstruerer ulike virkelighetsbilder samt ha bevissthet om at teksten kan transformeres til å representere en annen versjon av verden (Janks, 2010, s. 22). Å lese kritisk innebærer både å analysere og problematisere hvilken makt som kommer til uttrykk i teksten i form av språk og andre semiotiske ressurser, i tillegg til den makten som ligger bak teksten (Mills, 2016, s. 42).

Å lese kritisk innebærer også forståelse for at tekster har en samfunnseffekt. Ulike tekster fremstiller verden på ulike måter, og den som leser vil tolke innholdet på bakgrunn av egen forståelse av verden, i større eller mindre grad (Fairclough, 1992, s. 81). Hvordan verden fremstilles i teksten gjennom semiotiske ressurser som tekst, illustrasjoner og andre modaliteter, får konsekvenser både for samfunnet og for den enkelte (Veum & Skovholt, 2020, s. 15). Kritisk lesing bidrar til bevissthet rundt at det finnes ulike måter å se verden på, reflektert i tekster, som påvirker hvordan en tolker og forstår det en leser.

Kritisk literacy innebærer en prosess der en tolker verden, identifiserer mønstre og design der en videre utvikler evnen til å selv redesigne og forme på nytt (Luke, 2014, s. 29; New London Group, 1996). Et mål med kritisk literacy i skolen, er å ruste elevene til å stille spørsmål, kritisere og analysere språk og diskursstrukturer i tekster. Slik kan elevene bli i stand til å utvikle og skape kunnskap, heller enn å kun motta kunnskap (Luke, 2012, s. 7).

2.4.2 Didaktiske modeller for arbeid med kritisk literacy i skolen

En overordna didaktisk modell for ulike måter en kan arbeide med kritisk literacy på, er presentert av Hilary Janks i boka *Literacy and power* (2010). Hun tar utgangspunkt i de fire dimensjonene *makt*, *tilgang*, *mangfold* og *design*. Alle dimensjonene er gjensidig avhengige, samtidig som de kan knyttes til ulike didaktiske målsetninger (Janks, 2010, s. 22–23). Dimensjonen *makt* knyttes til hvordan makt kommer til uttrykk i ulike tekster. Elevene trenger kunnskap om hvordan tekster både kan produsere og reproducerer makt, ideologier, tankemåter og normer. For å få innsikt i hvilken makt tekster produserer, har en behov for analyseverktøy og strategier for hvordan en kan forstå hvilke valg tekstskaperen har gjort (Veum & Skovholt, 2020, s. 24). Den andre dimensjonen, *tilgang*, handler om at elevene trenger tilgang til ulike sjangre, språk og teksttyper for å ha et grunnlag for forståelse av tekster og for produksjon og reproduksjon av tekster for ønsket formål. Å ha tilgang har betydning for forståelsen av forskjellige synspunkter og meninger i ulike kontekster, og for hvordan dette påvirker om en når frem med formålet for teksten. *Mangfold*, som er den tredje dimensjonen Janks presenterer, viser at sosiale relasjoner og identitet kan skapes, endres og utfordres i tekster. Ulike maktforhold påvirker hvordan eksempelvis menneskegrupper fremstilles i tekster. Dette er det viktig å være bevisst slik at en kan oppdage det og eventuelt skape andre fremstillinger. Den siste dimensjonen kalles *design* og omfatter muligheten til å la elevene skape og redesigne allerede etablerte tekster og diskurser, ved bruk av ulike multimodale semiotiske ressurser (Janks, 2010, s. 23–25). Disse ulike dimensjonene har alle relevans for hvordan en arbeider med kritisk literacy.

Peter Freebody og Allan Luke har utviklet en modell for tilnærming til tekst som inkluderer kritisk literacy. Dagens tekstmangfold er omfattende, og dette fordrer et større repertoar av måter å lese på utover det å avkode. Freebody og Luke har karakterisert fire ulike roller en trenger å anvende når en utøver literacy, kalt *kodeknekker*, *tekstdeltaker*, *tekstbruker* og *tekstanalytiker* (Freebody & Luke, 2003). Å *knekke tekstkoden* handler om den grunnleggende

tekstforståelsen knyttet til eksempelvis ortografi, setningsstruktur samt visuelle elementer. Å *ta del i teksten* handler om å forstå og ta del i meningsskapingen som skjer i teksten. Her er det sentralt å knytte teksten til sammenhengen den er skrevet i, samt å kunne identifisere relevante slutninger som har sammenheng med tekstens kontekst. Å *bruke teksten* handler om forståelse for hvilken bruk av tekster som egner seg i ulike sammenhenger. En trenger kunnskap om at tekster en møter både på skolen og på fritiden, har ulike sosiale og kulturelle funksjoner. Å *analysere teksten* innebærer visshet om at tekster ikke presenterer en sannhet om verden, men at de viser til en oppfatning eller et perspektiv på virkeligheten. Dette har betydning for hvem som tillegges makt og hvem som ikke gjør det (Freebody & Luke, 2003). Vissheten om dette, kan bidra til bedre forståelse for at tekster påvirker verden og at det kan være mulig å både kritisere og endre måten tekster fremstilles på i samfunnet vi lever i (Veum & Skovholt, 2020, s. 23).

2.5 Tidligere forskning på feltet

Det finnes flere undersøkelser om elevers evne til å vurdere teksters troverdighet og pålitelighet. Cecilie Weyergang og Tove Stjern Frønes har undersøkt hvordan elevers evne til å lese kritisk måles i PISA 2018 og nasjonale leseprøver. Undersøkelsen er publisert i *Like muligheter for god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, en antologi som består av primær- og sekundæranalyser av norske resultater i lesing siden PISA 2000. Her fant de at mange elever mangler strategier for å vurdere teksters troverdighet og pålitelighet, altså om de kan stole på en tekst eller ikke. I tillegg fant de at under halvparten av norske elever uttrykker at de på skolen har lært hvordan en vurderer dette. Dersom elevene ikke i tilstrekkelig grad lærer å foreta vurderinger av teksters troverdighet på skolen, overlates opplæringen til tilfeldighetene (Weyergang & Frønes, 2020, s. 191–192).

Marte Blikstad-Balas og Marte Caroline Foldvik har undersøkt hva elever legger vekt på når de vurderer tekster fra internett. Undersøkelsen er publisert i tidsskriftet *Norsklæreren*. De har gjennomført kvalitative intervjuer, der syv elever fra videregående skole skulle vurdere tre ulike tekster i ulike sjangre, men som er knyttet til samme tema (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 31). De fant at elevene var mest opptatt av hva som sto i teksten, og ikke av avsenderen før de eksplisitt ble spurt om det. De færreste av elevene vurderer tekstene grundig på eget initiativ. Blikstad-Balas og Foldvik mener det kan se ut til at elevene mangler

strategier for hva de bør undersøke og hvordan de skal vurdere en tekst som faglig kilde. En utfordring er at informantene synes å vurdere tekstenes faktafremstillinger automatisk som helt objektive. Det særlig interessante er at informantene heller ikke uttrykker noe behov for å gjøre slike vurderinger. Når teksten bekrefter hva eleven vet fra før, vurderer de avsender som troverdig og informasjonen som korrekt (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 37–38). At elevene i tillegg til å vise mangler i vurderingen av tekstene, ikke opplever denne kunnskapen som viktig, er interessant. Det kan virke som om denne kompetansen er såpass kompleks at den bør vies mer eksplisitt tid til i undervisningen.

Et annet viktig aspekt ved kritisk lesing utover å vurdere teksters troverdighet og pålitelighet, er forståelse for hvordan tekster konstruerer ulike virkelighetsbilder. Aslaug Veum og Anders Eilertsen har gjennomført en undersøkelse på dette, presentert i tidsskriftet *Norsklæreren*. De har undersøkt fire høypresterende Vg3-elevs forståelse av en historisk saktekst med antisemittisk innhold skrevet i 1938 og hvilke utfordringer de har med å lese kritisk. Elevene knytter teksten til den konteksten den er skrevet i og de viser også at de er i stand til å se hvordan teksten kan være relevant for egen samtid. De godtar ikke ordvalget i teksten og den virkeligheten som forfatteren skildrer. Samtlige av elevene viser at de har større tiltro til at dagens lesere er mer kritiske enn lesere i tekstens samtid. Dette begrunner de med at vi har mer kunnskap og at flere tar høyere utdanning. Dette er et interessant funn ettersom hatefulle tekster og ytringer også forekommer i stor grad i dagens digitale samfunn. Undersøkelsen tydet ikke på at elevene reflekterte over at vi har tilgang til flere tekster i dag enn i 1938 og at dette medfører at kritisk lesing og vurdering av teksters troverdighet i større grad er avgjørende (Veum & Eilertsen, 2019, s. 8–11). Å ha forståelse for hvordan tekster konstruerer ulike virkelighetsbilder, kan ha stor betydning for hvordan en forstår og tolker tekster.

I min oppgave har jeg en tilnærming som i størst grad likner Veum og Eilertsen sin, fordi de tar for seg teksters konstruksjon av virkelighetsbilder. Jeg viser likevel også til Weyergang og Frønes samt Blikstad-Balas og Foldvik fordi de har gjort interessante funn på feltet som bidro til en interesse for å undersøke elevs evne til å lese kritisk. Jeg valgte å undersøke hvordan elever leser kritisk med fokus på hva som kjennetegner måten de reflekterer kritisk over virkelighetskonstruksjoner og interesser med kjønnsfremstillinger i tekster.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg beskrive metodevalg for prosjektet. Jeg vil først presentere valg av metodisk tilnærming før jeg redegjør for hvilket materiale jeg har valgt. Deretter vil jeg forklare hvordan jeg har gått frem for å finne materialet, før jeg videre presenterer hvordan jeg har analysert det. Avslutningsvis vil jeg drøfte oppgavens validitet og reliabilitet i lys av metodevalg med hensikt å vurdere oppgavens samlede kvalitet og troverdighet.

3.1 Valg av metodisk tilnærming

Jeg har foretatt valg av tilnærming på bakgrunn av hvordan problemstillingen kan besvares på mest mulig hensiktsmessig måte. Samtidig kan jeg med dette valget utelukke å samle inn data som retter fokus mot noe jeg i denne sammenhengen ikke skal undersøke.

En skiller gjerne mellom kvalitativ og kvantitativ forskning fordi informasjon om virkeligheten formidles på forskjellige måter. Kvantitative metoder refererer til tall og statistikk, ofte mer styrt av struktur og flere informanter, mens kvalitative metoder rettes mer mot ord og språk, færre informanter, mer åpenhet og lengre tekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Kvalitative og kvantitative tilnærminger egner seg til å besvare ulike typer spørsmål. Dersom hensikten er å få bred innsikt i hva mange mener om samme fenomen, kan spørreskjema være effektivt. Her kan en uttale seg mer generelt om noe. Dersom en søker svar på noe mer spesielt og komplekst som menneskers erfaringer eller opplevelser av noe, vil mer ressurskrevende tilnærminger i metodevalget være relevant. Nyanser og detaljer krever her mer rom og gjør at en ofte må begrense antall informanter. (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 42). For at datainnsamlingen min skal være relevant for å kunne belyse problemstillingen min, har jeg valgt en kvalitativ tilnærming ettersom jeg søker forståelse for det fenomenet jeg studerer (Thagaard, 2018, s. 19).

3.2 Valg av materiale

Jeg har valgt å samle inn skriftlige elevtekster for å finne ut av hva som kjennetegner elevers kritiske refleksjoner over hvordan kjønn fremstilles i et tekstutvalg. Dermed har jeg en kvalitativ tilnærming i prosjektet, nettopp fordi jeg søker informasjon om sosiale fenomener i

form av ord og språk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Jeg gjennomfører en kvalitativ tekstanalyse av elevtekstene. Elevtekstene er skrevet som svar på oppgaver gitt i en undersøkelse knyttet til det multimodale tekstutvalget presentert innledningsvis.

Det finnes både fordeler og ulemper ved å ta utgangspunkt i elevtekster som materiale i denne sammenhengen. Fordelen ved å samle inn tekster skrevet av elevene, er at materialet er konkret og stabilt å forholde seg til. Ved å la elevene skrive ned egne refleksjoner over hva de har lest, kan jeg få et innblikk i hva de vektlegger og hvordan de reflekterer. Det er også mulig å beskrive metoden som en skriftlig form for et intervju. En annen mulig metodisk tilnærming kunne ha vært å gjennomføre intervjuer der elevene først leser tekstene før de svarer muntlig på spørsmål. En fordel med denne måten å gjøre det på, er at mange elever enklere uttrykker seg muntlig heller enn skriftlig. I tillegg åpnes muligheten for å stille oppfølgingsspørsmål og hente informasjon som kanskje ikke hadde kommet frem i en skriftlig besvarelse. Samtidig kan det være en fordel å la elevene skrive refleksjonene, fordi de kan få tid til å tenke seg om og formulere seg. Noe av styrken ved innsamling av elevtekstene, er også at elevene får forbli anonyme, ikke bare i presentasjonen av forskningen, men også overfor meg. Jeg har ikke lagret noen form for personopplysninger, noe som gjør prosessen med hensyn til personvern og etiske retningslinjer, mye enklere enn ved eksempelvis intervjuer. Jeg kan også få innsikt i flere elevers refleksjoner ved å samle inn elevtekster enn ved intervju, som er mer ressurskrevende.

3.3 Innsamling av materiale

3.3.1 Utforming av undersøkelse for innsamling av materiale

Jeg har valgt å samle inn elevtekstene i en undervisningssammenheng. Jeg har derfor utformet et undervisningsopplegg som fungerer som en undersøkelse. Elever i grunnskolen skal gjennomføre eksamen i norsk i henhold til fagfornyelsen fra og med våren 2022. Jeg har brukt denne nye eksamensformen som mal i utformingen av undersøkelsen. Måten oppgavene i undersøkelsen er formulert på, har flere fellestrekk med eksempeloppgavene som utdanningsdirektoratet har publisert (Utdanningsdirektoratet, 2022). Dette gjorde jeg for å gi prosjektet ytterligere relevans, i tillegg til at det bidrar til å legitimere valg av metode. Elevtekstene kan likne besvarelser gitt i en eksamenssituasjon.

Undersøkelsen tar form i et dokument bestående av seks ulike multimodale tekster og tre tilhørende spørsmål (se vedlegg 2) som elevene i en skoleklasse skal lese og svare på. Undersøkelsen er utarbeidet med sikte på å kunne si noe om hva som kjennetegner elevenes refleksjoner, og om hva de kan når det gjelder å lese kritisk. Jeg har valgt ut tekster som relateres til ulike diskurser der kjønn blir fremstilt på ulike måter. Jeg ønsket at alle elevene skulle ha relativt like forutsetninger for å kunne vise kritisk refleksjon over hva som etterspørres. Alle elevene har på ulikt vis et forhold til kjønn, og derfor valgte jeg dette fenomenet.

Tekstutvalget består av seks forskjellige tekster, men det kunne nok også vært mulig å gjennomføre samme type undersøkelse med færre eller flere tekster. Jeg ønsket å ha en viss mengde tekster for å legge til rette for refleksjoner over at kjønn kommer til uttrykk på flere ulike måter og for å få frem en bredde i refleksjonene der elevene har mulighet til å vise til flere eksempler. Jeg beregnet mellom én og to skoletimer til gjennomføring av undersøkelsen, noe som setter en begrensning for tid til arbeidet. For at elevene skal rekke å både lese, tenke og skrive, var det nødvendig at tekstene var relativt korte og med flere semiotiske ressurser enn kun verbal tekst.

En stor del av hver tekst består av multimodale elementer som illustrasjoner og fotografier. Tekstene likner mange av tekstene vi møter i det daglige. Å lese multimodale tekster fremfor rene verbaltekster kan også bidra til at lesetiden ikke blir så omfattende at det går ut over tid til refleksjonsprosessen og skrivingen. Det kan være en fordel å lese multimodale tekster for de elevene som har utfordringer med å lese lengre verbaltekster og sliter med å holde konsentrasjonsnivået. Likevel er hovedgrunnen for valget av multimodale tekster, knyttet til at for eksempel fotografier og illustrasjoner kan skape mening på andre måter enn det verbal tekst kan. Det vil være interessant å se nærmere på hvordan elevene leser denne meningen. Samtidig har det betydning for resultatet at elevene har erfaring med ulike former for semiotiske ressurser, og har et språk for å kunne si noe om disse som meningsbærende elementer.

Elevene har passert flere kompetansemål som handler om bruk av semiotiske ressurser og sammensatte tekster, her referert til Læreplan for Kunnskapsløftet 2006 som var gjeldende ved elevenes barneskolegang. Etter 4. trinn skal elevene ha lært å «finne informasjon ved å

kombinere ord og illustrasjon i tekster på skjerm og papir» og å «lage tekster som kombinerer ord, lyd og bilde, med og uten digitale verktøy». Etter 7. trinn skal de ha lært å «forstå og tolke opplysninger fra flere uttrykksformer i en sammensatt tekst» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Det er dermed rimelig å ta utgangspunkt i at elevene til en viss grad har utviklet et språk med noen begreper for å kunne si noe om ulike semiotiske ressurser som meningsbærende elementer.

Spørsmålene i undersøkelsen er utformet for å legge til rette for at elevene kan vise refleksjon over avsenderes fremstilling av kjønn i tekster. Oppgaveteksten ser slik ut:

«I alle de seks tekstene kommer det frem ulike oppfatninger og holdninger til kjønn gjennom illustrasjonene og i ordene som brukes.

- a. Pek på formuleringer og/eller illustrasjonsmåter fra minst tre forskjellige tekster som viser slike oppfatninger og holdninger til kjønn.
- b. Hvem er avsender av de ulike tekstene?
- c. Skriv en tekst (ca. en halv side) om hvorfor du tror de ulike avsenderne har valgt å formidle oppfatningene og holdningene til kjønn på denne måten.» (se vedlegg 2)

De to første oppgavene er utformet på en måte som gjør at besvarelsen fungerer som en forberedelse for besvarelsen av den siste oppgaven. Sammenhengen mellom svarene i oppgave a og b kan bidra til en bevisstgjøring om hva som er bakgrunnen for hvorfor teksten er fremstilt slik den er. Den siste oppgaven etterspør et svar som vil fungere som det mest relevante bidraget i materialet. Her vil elevenes evne til å utøve kritisk literacy særlig kunne komme frem. Når elevene blir bedt om å skrive *hvorfor de tror*, fordres en begrunnelse der det vil være relevant å vise til eksempler og begrunne hvorfor de tenker som de gjør. Problemstillingen vil bli besvart på bakgrunn av hva som kjennetegner måten elevene reflekterer.

3.3.2 Gjennomføringen av undersøkelsen

Jeg bestemte meg tidlig for å velge informanter fra ungdomstrinnet. Dette valgte jeg først og fremst fordi 10. trinn skal gjennomføre en ny eksamensform i norsk etter fagfornyelsen. Som jeg har vært inne på innledningsvis, vektlegges nå kritisk lesing i større grad enn tidligere i

læreplanen. Det vil i den forbindelse være interessant å undersøke hvor godt forberedt elevene er for eksamen. Resultatet kan fungere som et utgangspunkt for å kunne si noe om elevene er forholdsvis godt rustet eller ikke. Derfor falt valget på 9. trinn og ikke 10. trinn, nettopp for å legge til rette for eventuell tid til å forberede elevene før de gjennomfører eksamen ved utgangen av 10. trinn året etter.

Jeg har vurdert det som tilstrekkelig å samle inn tekster fra elever i én skoleklasse, som ofte består av mellom 20 og 30 elever. Å velge flere informanter ville vært mer ressurskrevende og kanskje heller ikke nødvendig for å kunne svare på problemstillingen. Jeg vil uansett bare kunne vise til hvordan et utvalg elever reflekterer. Jeg ble satt i kontakt med en norsklærer på en ungdomsskole hvor jeg fikk gjennomføre undersøkelsen min i en 9. klasse. Denne klassen var relativt liten. Med uforutsett fravær på dagen for innsamling, var antallet elever som hadde samtykket til å delta, 15 stykker. Jeg har likevel vurdert dette som tilstrekkelig mengde materiale for analyse slik at problemstillingen kan besvares.

I forkant av gjennomføringen av datainnsamlingen, møtte jeg læreren jeg ble satt i kontakt med for å snakke om undersøkelsen. Her ble vedkommende informert om hva jeg undersøker og hvordan undervisningsopplegget ser ut. Jeg ønsket å høre om hun/han hadde innvendinger eller forslag til endringer på bakgrunn av kjennskap til elevgruppa. Vi ble sammen enige om hvilken informasjon elevene trenger på forhånd og hva vi kan utelate, på bakgrunn av lærerens kjennskap til elevgruppa og min kjennskap til forskningsprosjektet.

Elevene fikk samtykkeskjema med seg hjem i forkant slik at foresatte kunne godkjenne deltakelsen (se vedlegg 1). Her kommer det tydelig frem at ingen personopplysninger lagres av noen eksterne personer. Elevene skulle få beskjed om å levere teksten sin direkte til norsklæreren sin, slik at hun/han kunne sende dem til meg anonymt i etterkant.

På dagen for gjennomføring av undersøkelsen, introduserte jeg arbeidet for elevene og satt dem i gang med arbeidet etter å ha gitt nødvendig informasjon. Lærer var også til stedet i klasserommet. Elevene fikk informasjon om at prosjektet mitt handler om kritisk lesing, men de fikk ikke spesifikk kjennskap til problemstillingen min. Jeg leste og forklarte spørsmålene fra undersøkelsen høyt uten å komme inn på egne vurderinger og tolkninger. Jeg forklarte for eksempel hva ordet «avsender» betyr. Dette gjorde jeg for å redusere sjansen for at elevene ikke ville forstå spørsmålene eller ikke ville klare å komme i gang med arbeidet. I tillegg fikk

elevene informasjon om hvor lang tid de hadde til rådighet, hvor teksten skulle innleveres og at teksten de skrev ikke ville bli vurdert. Elevene ble gjort oppmerksom på at skrivefeil og lignende ikke hadde noen betydning. Dette håpte jeg ville bidra til at elevene i sterkere grad skrev og reflekterte fritt uten å tenke på at noen skulle vurdere tekstbinding eller rettskriving.

Elevene fikk 120 minutter til rådighet slik at ingen skulle ha hastverk med innlevering. De fleste elevene leverte likevel teksten sin etter ca. 35-40 minutter. En elev leverte allerede etter 20 minutter, mens en annen elev brukte opp mot 60 minutter. De aller fleste jobbet selvstendig, men enkelte hadde behov for ytterligere forklaring av oppgaveteksten. Underveis opplevde jeg at det var vanskelig å vite hvor mye jeg skulle forklare oppgaven for elevene uten å lede dem mot mine refleksjoner. Når hensikten med undersøkelsen er å finne ut hvordan elevene selv reflekterer og hva de kan når det gjelder å lese kritisk, er det viktig å vurdere hvilken informasjon som gis til hjelp. Dersom jeg hadde snakket for inngående om tekstene, kunne jeg risikere at de reproduserte mine betraktninger av spørsmålene heller enn sine egne.

3.3.3 Observasjon av gjennomføringen av undersøkelsen

Som jeg har vært inne på, valgte jeg å være til stede under undersøkelsen. Jeg observerte elevenes arbeid med undersøkelsen, noe som samsvarer med en kvalitativ tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113). Tyngden i innsamling av empiri hviler imidlertid ikke på observasjonene, men på elevtekstene. Jeg valgte å observere elevenes arbeid for å kjenne til omstendighetene og eventuelle hendelser som kunne ha hatt påvirkning for gjennomføringen av undersøkelsen. Dette ble gjort for å styrke oppgavens samlede troverdighet, noe jeg vil komme tilbake til i kapittelet om oppgavens validitet og reliabilitet. Jeg observerte altså ikke for å finne svar på noe, men heller for å kjenne til omstendighetene. I en kvalitativ undersøkelse observerer en gjerne både menneskelig aktivitet og de fysiske omgivelsene en befinner seg i (Angrosino & Rosenberg, 2011, s. 467). Både de fysiske omgivelsene som klasserommet vi befant oss i samt hvilken menneskelig aktivitet som foregikk både mellom elevene og mellom elevene og lærer eller meg, ønsket jeg å være så godt kjent med som mulig. Dette er grunnen til at jeg valgte å observere og dette har også betydning for hvilken rolle jeg tok som observatør.

Raymond Gold har identifisert ulike observatørroller bestemt av grad av avstand og grad av deltakelse. Han kategoriserer rollene, her oversatt til norsk, som «fullstendig observatør», «fullstendig deltaker», «observatør-som-deltaker» og «deltaker-som-observatør». Rollen «deltaker-som-observatør» kjennetegnes av at en verken er fullstendig deltakende eller holder full avstand til informantene (Gold, 1958, s. 220). Denne rollen ligner måten jeg opptrådte på under observasjonen. Hensikten har vært å observere elevene i arbeidet og notere ned omstendigheter som spørsmål underveis, eventuell tilleggsinformasjon som kan ha innvirkning på forståelsen av oppgavene, eventuelle forstyrrelser og liknende. Samtidig ville jeg være tilgjengelig for spørsmål eller henvendelser angående undersøkelsen. Dermed er jeg verken helt tilbaketrucken og «fullstendig observatør» men heller ikke «fullstendig deltaker» ettersom jeg ikke var fullt deltakende hele arbeidsøkta.

3.4 Analyse og drøfting av materiale

Jeg har valgt å gjøre en kvalitativ tekstanalyse av elevtekstene for å kunne vise til relevante funn i innsamlet materiale. Kvalitativ tekstanalyse kan knyttes til en tolkningstradisjon kalt hermeneutikk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Hermeneutikk er en prosess der forskeren forsøker å forstå meningspotensialet til den som uttrykker seg (Gadamer, 2012, s. 303). Forståelsesprosessen er i følge Gadamer, en *dialog* med teksten. Arbeidet med å forstå, tolke og analysere stopper ikke, men utvides stadig, og kan sees som en eviggående *spiral* (Aa & Neteland, 2020, s. 32–33). Mening skapes i forhandling mellom tekst og leser (Bakhtin, 1979, s. 66). Jeg vil i min analyse løfte frem noen momenter som jeg vurderer som relevant for formålet i denne forskningen. Jeg er samtidig klar over at forståelsesprosessen ikke er avsluttet og at min analyse på ingen måte er en endelig fasit. I tekstanalysen vil jeg forsøke å analysere elevenes oppfatninger av og refleksjoner over kjønnsfremstillinger i det multimodale tekstutvalget.

3.4.1 Analyse av tekstutvalget

Før jeg viser til hvordan jeg har analysert materialet, elevsvarene, er det nødvendig å gjøre rede for at jeg først har analysert tekstutvalget. Jeg har gjort en kort analyse av det samme multimodale tekstutvalget som elevene har lest for å vise til hvilket meningspotensial tekstene har når det gjelder fremstillingen av kjønn. Denne analysen vil ikke ta for seg alle elementer

som kunne ha vært naturlig å inkludere i en full analyse. Jeg har gjort et utvalg av analysekategorier, valgt ut på bakgrunn av hva jeg vurderer som relevant for hvilket meningspotensial som ligger i tekstene knyttet til fremstilling av kjønn. Analysekategoriene jeg har valgt å ta utgangspunkt i er ordvalg, objekt, farge og bakgrunn.

Holdninger til og oppfatninger av kjønn uttrykkes på ulike måter. De visuelle ressursene, objekt, farge og bakgrunn, er valgt ut fordi de ofte skaper konnotativ mening i tekster (Ledin & Machin, 2018, s. 49). Jeg har også valgt å ta utgangspunkt i den verbalspråklige ressursen ordvalg fordi det på ulike måter skaper konnotasjoner til holdninger og oppfatninger av kjønn. Det er samtidig viktig å presisere at hver tekst i sin helhet kommuniserer mening ved samspillet av alle ressurser (Halliday & Hasan, 1985, s. 10; Kress & van Leeuwen, 2001, s. 20). Grunnet oppgavens begrensede omfang, vil jeg ikke komme inn på alle mulige relevante sider ved hver analysekategori, men heller vise til et utvalg sentrale poeng.

Jeg har kategorisert tekstutvalget ved å knytte to og to av tekstene til tre ulike kjønnsdiskurser som jeg opplever at de kan relateres til. Dette har jeg gjort for å vise hvordan kjønn blir fremstilt på ulike måter i tekstene. Disse tre diskursene har jeg valgt å kalle *kjønn objektiveres*, *kjønn er irrelevant*, *undefinerbart eller et valg*, og *kjønn er ingen hinder for kompetanse*. Tekst 1 og 4 relateres til en diskurs der kjønn objektiveres, tekst 2 og 3 relateres til en diskurs der kjønn ikke er et hinder for kompetanse, mens tekst 5 og 6 relateres til en diskurs der kjønn er irrelevant, undefinerbart eller et valg. Videre begrunnelse for denne kategoriseringen vil bli gjort rede for i analysen av tekstutvalget. Tekstene er plassert i tilfeldig rekkefølge for at elevenes lesning ikke skulle være påvirket av et forhåndsbestemt mønster. Elevene har lest tekstene i tilsvarende rekkefølge som den jeg har presentert i innledningen. Presentasjonen av tekstutvalget hadde kanskje sett mer ryddig og oversiktlig ut i analysen dersom også tekst 1 og 4 som relateres til samme diskurs, hadde vært plassert etter hverandre. Det er ikke sikkert det hadde hatt noen betydning for elevenes besvarelser om jeg hadde gjort det på denne måten fremfor å plassere dem tilfeldig. Jeg velger likevel å presentere tekstutvalget i analysen i samme rekkefølge som elevene leste i undersøkelsen, selv om det nok ville sett mer ryddig ut å presentere tekstene i rekkefølge i henhold til relatert kjønnsdiskurs.

Tekstenes kontekst har relevans for utvalget av tekstene til undersøkelsen og for elevenes lesning og oppfatning av dem. Elevenes forståelse for hva tekstene formidler, vil være relatert

til hvilken kontekst de knytter dem til. I tillegg kan det at elevene leser tekstene i en skolekontekst med rammer for lesingen og oppgaveskriving, ha betydning for hvilken forståelse de gir uttrykk for. Skolekonteksten skiller seg fra andre kontekster, som for eksempel en kontekst der en ser en av reklamene fra tekst 1 eller 4 et sted en går forbi uten videre tid til refleksjon. I min analyse av elevtekstene vil derimot ikke tekst i kontekst være like relevant fordi jeg her undersøker hva som kjennetegner måten elevene viser refleksjon i sin skrevne tekst, og ikke *hvorfor* de har reflektert slik de har. Tekst i kontekst blir i prosjektets sammenheng omtalt fordi det har relevans for elevenes forståelse av tekstene de leser og for helheten i prosjektets design.

3.4.2 Analyse av elevenes svar på oppgavene

Analysen av elevenes besvarelser gjøres for å finne ut hva som kjennetegner måten de reflekterer kritisk på. Jeg har derfor valgt å kategorisere funnene ut fra fire refleksjonskategorier, valgt ut på bakgrunn av hvordan elevene reflekterer. I den første kategorien plasseres svar som viser at eleven «leser med teksten». Dette kjennetegnes av at eleven svarer på en måte som viser forståelse for hva teksten handler om eller hva den betyr, men uten å si noe om egne oppfatninger av hvilke kjønnsfremstillinger som kommer til uttrykk. Den neste kategorien viser svar der elevene «tematiserer kjønnsdiskurser». I denne kategorien settes det ord på tekstens fremstilling av kjønn. I den tredje kategorien inkluderes refleksjoner som viser at eleven «kobler kjønnsdiskurser til interesse». Her vises refleksjon over hvordan fremstillingen av kjønn i en tekst er koblet til en interesse og et formål. Elevsvar som plasseres i denne kategorien, er de som i størst grad svarer på hva oppgave C etterspør i undersøkelsen. Jeg har også inkludert en siste kategori, som viser til refleksjoner som relaterer tekstenes «innhold til interesse», men uten å tematisere kjønnsdiskurser. Svarene kjennetegnes her av at elevene kobler tekstens betydning eller innhold til formålet med den.

I analysen vil jeg vise til utdrag fra elevenes refleksjoner i ulike refleksjonskategorier, der jeg vil kommentere hvorfor eksemplene relateres til den aktuelle refleksjonstypen. En annen måte å strukturere analysen på, kunne ha vært å vise til hver enkelt elevbesvarelse og analysere hva som kjennetegner hver enkelt elev sine refleksjoner. Jeg har likevel vurdert denne fremgangsmåten som for omfattende, i tillegg til at det ville blitt vanskeligere å vise en oversikt over hvilke refleksjonstyper som relateres i større eller mindre grad til de ulike tekstene. Det er heller ikke et mål å finne ut hvor mange av elevene som reflekterer på den

ene eller andre måten, men snarere å se hva som kjennetegner refleksjonene generelt. Hver elev reflekterer på forskjellige måter over de ulike tekstene. Det vil være interessant å se om det finnes noen mønstre for hvilke tekster elevene viser til i større eller mindre grad i refleksjonene. Det kan for eksempel tenkes at noen tekster er enklere å lese kritisk enn andre. Derfor kategoriserer jeg analysen i refleksjonskategorier og viser til eksempler på refleksjoner over de ulike tekstene. Det blir slik enklere å identifisere eventuelle mønstre for hvilke måter elevene reflekterer på knyttet til de ulike tekstene.

Jeg vil presisere at utdragene jeg trekker frem i analysen, bare er én del av hver elevbesvarelse. Når jeg analyserer en elevs refleksjon, vet jeg at dette står i sammenheng med resten av besvarelsen. Derfor blir analysen min bare en måte å kunne identifisere noen kjennetegn på hva jeg tolker at refleksjonene viser.

3.5 Reliabilitet og validitet

I dette prosjektet har jeg kun studert deler av virkeligheten og kan derfor ikke vise til funn og resultater som «sannheter». Derfor er det sentralt å reflektere over oppgavens reliabilitet og validitet, som viser til prosjektets pålitelighet og gyldighet. Dette bidrar til å fremme kvaliteten i arbeidet og inngår i prosjektets samlede troverdighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222–223). Jeg vil videre diskutere reliabiliteten og validiteten i mitt prosjekt der jeg tar for meg forskningens begrensninger samt hvordan ulike valg og egen rolle kan ha betydning for de endelige resultatene.

3.5.1 Reliabilitet (pålitelighet)

Det har tidligere vært vanlig å knytte god reliabilitet til det å kunne produsere samme resultater ved å gjennomføre undersøkelsen på nytt. Dette lar seg vanskelig gjøre i en kvalitativ studie fordi forskeren og forskningsfeltet alltid vil opptre forskjellig. Mennesker er i utvikling og forskere vil alltid være preget av subjektive forståelser og ulike teoretiske bakgrunner (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223–224). I stedet kan en reflektere over forskningens mulige problemer (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 129).

Jeg ble tidlig oppmerksom på at en mulig utfordring for undersøkelsen kan relateres til om elevene forstår spørsmålene og hva de skal gjøre i undersøkelsen. Mitt datamateriale består av elevenes egne skriftlige beskrivelser og refleksjoner. Det vil si at elevenes forståelse for hva de skal gjøre i undersøkelsen, har betydning for hvilke svar jeg får. Derfor brukte jeg sammen med klassens lærer, tid på å vurdere og bli enige om hvilken informasjon elevene kan ha behov for i forkant. Her ble det viktig å introdusere og forklare arbeidet uten å utlevere egne betraktninger om tekstene elevene skal lese. Problemstillingen min etterspør hva som kjennetegner måten *elevene* reflekterer, og da er det viktig at ikke elevene tar utgangspunkt i andre sine vurderinger og forståelser av tekstene. Dersom noen elever ikke viser særlig grad av kritisk refleksjon i sin besvarelse, er dette også et funn. Jeg kan ikke si med sikkerhet hva som er grunnen til eventuell manglende kritisk refleksjon, og det er heller ikke målet i denne oppgaven. Jeg kan i stedet reflektere over forholdene som ble lagt til rette for elevene i arbeidet med tekstene. Slik kan jeg vise til at eventuelle manglende kritiske refleksjoner i besvarelsen ikke nødvendigvis handler om at elevene ikke *kan*. Det kan skyldes at elevene motarbeidet å anstrenge seg for å svare, eller det kan ha bakgrunn i at forholdene ikke var lagt godt nok til rette i form av ordlyd i spørsmålene, tekstutvalg eller mangel på informasjon i forkant. Jeg mener likevel at det ble tatt gode valg i gjennomførelsen av undersøkelsen for å legge til rette for at de som kan reflektere kritisk over hva det blir spurt om, får mulighet til det. Å lese spørsmålene høyt i forkant samt forklare nærmere hva det spørres etter, kan bidra til mer trygghet og forståelse enn ved kun å lese spørsmålene for første gang selv.

Elevene fikk informasjon om at besvarelsen er anonym, at de ikke får vurdering og at skrivefeil ikke har betydning. Dette kunne bidra til at elevene senket skuldrene og ikke bekymret seg for om besvarelsen er god nok. I tillegg presiserte jeg at oppgavene ikke etterspør et fasitsvar, men heller elevenes egne refleksjoner som svar på spørsmålene.

En mulig kilde til problem for undersøkelsens pålitelighet kan være evne til å uttrykke seg skriftlig. Det kan godt tenkes at noen av elevene har lese- og skrivevansker, og at dette har hatt betydning for hvordan de uttrykker sin refleksjon. Det kan tenkes at jeg ville fått mer utfyllende og nyanserte svar dersom elevene fikk mulighet til å uttrykke seg muntlig. Samtidig kan det også være krevende å fortelle meg muntlig hvordan de forstår tekstene og oppgavene, sammenlignet med å bruke betenkningstid i ro for seg selv. I tillegg ville de mistet muligheten til å være anonyme, noe som også ville gjort undersøkelsen mer omfattende og ressurskrevende.

Når det gjelder mulige problemer knyttet til observasjonen, knyttes dette i hovedsak til hvor vidt jeg har observert omstendighetene tilstrekkelig. Jeg observerte ikke med hensikt å finne svar på noe, men heller for å øke grad av reliabilitet i prosjektet. At jeg var til stede, gav meg mulighet til å kjenne til omstendighetene undersøkelsen ble gjennomført i. Jeg kan derfor utelukke at det oppsto hendelser av betydelig grad for resultatet, som for eksempel uroligheter eller utlevering av informasjon som ville vært vesentlig for besvarelsen. Det kan likevel være situasjoner og hendelser jeg ikke har fått med meg og jeg hevder ikke å ha full visshet om omstendighetene. Jeg mener likevel at å observere arbeidet var en god løsning for å få så god oversikt som mulig over gjennomføringen.

3.5.2 Validitet (gyldighet)

Forskningens validitet, eller gyldighet, handler om hvilke konklusjoner forskeren har dekning for å trekke på bakgrunn av innhentet materiale. En kan dele gyldighet inn i to typer, indre og ytre. Indre gyldighet dreier seg om det vi har funnet ut, er gyldig for hva vi har studert. Ytre gyldighet går på generalisering, altså i hvor stor grad vi kan overføre resultater dersom undersøkelsen gjennomføres på nytt i en annen kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222–223). Å teste teorier for å kunne generalisere, er sjeldent noe en snakker om i kvalitativ forskning. En legger heller vekt på å sannsynliggjøre samt vise troverdighet (Repstad, 2007, s. 138).

Det er flere faktorer som kan spille inn for hva min analyse av elevenes tekster viser. En utfordring kan være at min tolkning av elevenes refleksjoner ikke samsvarer med hvordan de egentlig har tenkt i besvarelsen. Jeg har kun skriftlige elevtekster å gå ut ifra i analysen min, og ikke utfyllende muntlige svar i tillegg. Derfor kan det være mulig at noen elever kan reflektere i større grad enn det besvarelsen gir uttrykk for eller som jeg evner å tolke. Mulige årsaker kan eksempelvis være vansker med å uttrykke seg skriftlig, eller at oppgaveformuleringen min ikke samsvarer med elevenes forståelse for hvorfor kritisk refleksjon er vesentlig. De blir ikke bedt om å eksplisitt *reflektere*, men om å skrive *hvorfor de tror* at avsenderne har foretatt visse valg. Kanskje noen elever tolker dette så bokstavelig at de kun begrunner synspunktene sine på overflaten uten å vise eksempler eller begrunne meningene sine tydelig. Kanskje enkelte elever ville svart annerledes dersom jeg hadde skrevet at de skulle reflektere. Oppgaveformuleringen er slik som den er fordi den impliserer

en form for kritisk refleksjon. Ved å reflektere kritisk viser elevene at de forstår hva som er kjernen i hva det spørres om, noe som også er vesentlig i besvarelsen av en eksamensoppgave.

En annen kilde til manglende kritiske refleksjoner, kan ha bakgrunn i tekstutvalget. Kanskje er tekstutvalget for avansert slik at elevene ikke får vist refleksjon fordi forutsetningene for å kunne gjøre det mangler. Det kan også være mulig at det meningspotensialet jeg selv opplever at tekstene har, ikke blir oppfattet på samme måte av elevene. Kanskje er det noe jeg oppfatter som åpenbart i egen analyse av de multimodale tekstene, som elevene forstår annerledes eller ikke tenker over. Kanskje blir elevene opptatt av helt andre ting enn det jeg hadde sett for meg og at jeg dermed har vansker med å plassere det i analysen av elevtekstene.

Når det gjelder muligheten for å generalisere funnene til å kunne gjelde andre elever utover mitt prosjekt, vil dette vanskelig la seg gjøre. Å generalisere er i prinsippet kun mulig dersom informantene er valgt ut tilfeldig (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 128), noe som ikke er tilfellet i mitt prosjekt. Jeg plukket ut klassetrinn og gjennomførelsen ble kun gjennomført i én enkelt klasse. Det kan være flere faktorer som påvirker funnene, eksempelvis det sosiale aspektet i klassen samt hvilken opplæring elevene har mottatt knyttet til kritisk literacy, både på skolen og i hjemmet. Disse faktorene vil være varierende fra skole til skole og fra enkeltelev til enkeltelev.

Samtidig vil forskningen kunne være gjenkjennbart for lærere og andre på feltet. Dersom disse opplever gjenkjennelse i forskningen knyttet til beskrivelser, fortolkninger og konklusjoner, kan det som Pål Repstad kaller for *overskridende gjenkjennelse*, oppstå. Dersom forskningen ikke skaper gjenkjennelse hos andre på feltet, kan innsamlet data være for svakt eller teorigrunnet kan ha vesentlige mangler. Ved opplevelse av gjenkjennelse hos andre på feltet, uten at den er *overskridende*, kan forskningen virke for overflødig (Repstad, 2007, s. 136). Repstad løfter samtidig frem utfordringer knyttet til følelsen av overskridende gjenkjennelse. Leseren kan for eksempel være preget felles fordommer for hva forskningen viser, eller innholdet kan virke provoserende, enten ved at det viser til en ubehagelig sannhet i resultatene eller ved at det overhodet ikke er treffende (Repstad, 2007, s. 136). Uten å kunne konkludere med en generalisering, kan det være rimelig å anta at opplevelsen av en overskridende gjenkjennelse kan oppstå for lærere og andre på feltet.

4.0 Analyse av tekstutvalget

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere en kort analyse av de seks multimodale tekstene i undersøkelsen som elevene har lest. Dette gjør jeg for å redegjøre for hvilket meningspotensial jeg opplever at det ligger i tekstene. Jeg tar utgangspunkt i analysekategoriene ordvalg, objekt, farge og bakgrunn. Det interessante i denne sammenhengen er meningsskapingen og hvilket meningsinnhold en kan tolke i et sosiosemiotisk perspektiv, her knyttet til hvordan kjønn blir fremstilt. Konnotasjoner og denotasjoner er særlig sentralt i analysen fordi de bidrar til å definere bestemte diskurser. Jeg har navngitt hver tekst ut ifra hvordan jeg oppfatter at kjønn blir fremstilt. I forlengelse av analysen, vil jeg vise til en kategorisering av tekstene relatert til tre ulike kjønnsdiskurser. Disse identifiseres ut ifra analysekategoriene og vil bli trukket frem i analysen av elevtekstene, presentert i neste kapittel.

4.1 Tekst 1: «den stereotypiske idealmannen»

Bilen det reklameres for, sammenliknes med en idealisert oppfatning av en «bra mann». Like ved den skriftlige teksten som indikerer dette, er det avbildet en smilende vakker kvinne. Det kan virke som om hensikten er å knytte kvinners ønske om idealmannen, til denne bilen som er *som menn*, noe som kan fungere som et virkemiddel for å appellere. Detaljer rundt kostnader og informasjon om hva en får i kjøpet, er mindre relevant her. Det sentrale i denne sammenhengen er hvordan kjønn fremstilles og hvorfor det kan ha blitt fremstilt slik.

Ordvalg

Avsender kommuniserer en underliggende holdning om at kvinner ønsker det som er beskrevet i en mann: «Det er med biler som med menn. De må ha karakter, være godt utstyrt og til å stole på». Ordvalget kan konnotere til en beskrivelse av menn. Å «ha karakter» viser i denotativ forstand til å ha en personlighet som reflekterer verdier og holdninger. Ordvalget «være godt utstyrt» kan forstås i en overført betydning som seksualiserer menn fordi det konnoterer penisstørrelse. Hva kvinner «må ha» i en mann, blir sammenliknet med bilen. Bilen har karakter, er godt utstyrt og til å stole på. Det vises til en forutinntatt holdning av hvilke kvaliteter kvinner mener at menn burde ha. Dette er et eksempel på stereotypiske oppfatninger og holdninger til kvinner og menn.

Objekt, farge og bakgrunn

Kvinnen og bilen fungerer som objekter i fokus. De fremstår statisk i en konseptuell fremstilling (Skovholt & Veum, 2014). De fremstiller hva noen *er*. Ingen *gjør* noe. Kvinnen er vakker, og bilen er fin og appellerende for kjøp. Når en vakker kvinne er portrettert i en reklame for en bil, kan hun fungere som et symbolsk attributt fordi vakre kvinner generelt vekker positive verdiladninger i kulturer. Det har ingen sammenheng med bilkjøp i seg selv. Reklamen spiller kanskje også på tidligere bilreklamer som har inkludert seksualiserte fremstillinger av kvinner, der kvinners ønske og behov ikke hadde noen rolle.

Den ene verbalteksten er grønn og kobles til ecomerket, som viser til at bilen er miljøvennlig. Den gule skriften kobles til logoen til Renault. Fargevalget er lyst og konnoterer feminitet (Ledin & Machin, 2018, s. 49–50). De lyse tonene og miljøfokus bidrar til å gjøre fremstillingen mer feminin enn maskulin, som ofte preges av et røffere uttrykk, skarpere kanter og mørkere fargevalg.

Teksten har en hvit nøytral bakgrunn som er dekontekstualisert. Det som fremstilles presenteres uavhengig av tid og sted. Dette er et vanlig virkemiddel i reklamer for at det skal bli fokus på hva det reklameres for (Skovholt & Veum, 2014, s. 65).

4.2 Tekst 2: «den omsorgsfulle mannen»

I informasjonsskrivet om sykepleieryrket, dominerer et fotografi av en mannlig sykepleier. Verbalteksten informerer på en beskrivende og nøytral måte, hva det vil si å jobbe som sykepleier. Fotografiet av sykepleieren supplerer budskapet i teksten ved at han fungerer som en representant for hva det vil si å være sykepleier.

Ordvalg

Hva det vil si å jobbe som sykepleier blir beskrevet. Arbeidsoppgaver og hvilke kvalifikasjoner som trengs, gjøres nøytralt og informativt rede for, ved for eksempel «Som sykepleier jobber du med mennesker. Du forebygger og behandler sykdom.». Den informative beskrivelsen denoterer hva det innebærer å jobbe som sykepleier. Yrkesbeskrivelsen kan appellere til dem som ønsker å jobbe med dette, uavhengig av om en er mann eller kvinne. Likevel konnoterer «sykepleier» for mange grupper en omsorgsfull kvinne i hvit uniform som

hjelper syke og eldre mennesker. At navnet «Fredrik» på skiltet vises, bidrar til å gjøre teksten personlig og konnoterer nærhet. Dette står i kontrast til en typisk maskulin fremstilling av en mann der det personlige viskes ut, noe tekst 4 er et eksempel på.

Objekt, farge og bakgrunn

Sykepleieren Fredrik er et tydelig objekt i teksten. Han fremstilles som en vennlig mann. Blikket er rolig og han kommuniserer med en som vi ikke ser på bildet, der blikket er omsorgsfullt og preget av trygghet og alvor. Det kan tenkes at Utdanning.no har valgt en mannlig sykepleier i fremstillingen, ettersom sykepleieryrket for mange konnoterer feminitet. Fredrik som objekt fungerer som et symbolsk attributt (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 102) og det kommuniseres at selv om sykepleieryrket er preget av kvinnedominans, kan like fullt menn være egnet til samme yrke. At et fotografi av en tilsynelatende omsorgsfull mannlig sykepleier dominerer teksten, forsterker tekstens formidling av at menn er vel så egnet for å være sykepleier som det kvinner er.

Teksten har en lys fremtoning og det er lite fargebruk, med unntak av den røde bekledningen til sykepleieren. Fargen rød kan vekke assosiasjoner til følelser og kjærlighet. Den lyse fremstillingen kontrasterer en maskulin fremstilling. Nettsidens navn og logo, Utdanning.no, er oransje, et relativt nøytralt uttrykk.

Bakgrunnen i teksten ser ut til å være fra et sykehus eller helsestasjon, men den er diffus og uklar. Fremstillingen er kontekstualisert fordi en tydelig kan se at sykepleieren befinner seg i en helserelatert situasjon. Likevel bidrar den uklare fremstillingen av bakgrunnen til at objektet, sykepleieren, settes mer i fokus i sin symbolske rolle som representant for yrket (Ledin & Machin, 2018, s. 51).

4.3 Tekst 3: «den kompetente kvinnen»

NTNU viser her en oversikt over informasjon knyttet til masterprogrammet bygg-og miljøteknikk. Teksten består av et fotografi av to kvinnelige studenter samt kortfattig informasjon om studiet, i tillegg til ord som fungerer som koblinger til andre deler av nettsiden. Jeg trekker i analysen frem ressurser som er relevant for fremstillingen av kjønn.

Ordvalg

Verbalteksten har et nøytralt språk som er informativt og kortfattig. Ordet «bygg» konnoterer i denne sammenhengen arbeidsmenn som bygger og snekrer. «Teknikk» kan også for mange konnotere en type arbeid som assosieres med menn. Gradsnavnet er «master i ingeniørfag» og også dette konnoterer mannsdominans i stor grad fordi det er flere menn enn kvinner som er ingeniører (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, u.å.).

Objekt, farge og bakgrunn

Fotografiet i teksten avbilder to kvinnelige studenter som studerer noe på en slags maskin. Det er nok ikke tilfeldig at det er valgt ut to kvinner på fotografiet under informasjon om studiet bygg- og miljøteknikk. Det formidles at også kvinner er ønsket på dette feltet som er preget av mannsdominans. Kvinnene fungerer dermed som symbolske attributter fordi de plasseres naturlig inn i en setting som en vanligvis ikke ville assosiert med dem (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 102). De fremstilles som kompetente kvinner relatert til et mannsdominert yrke. De to kvinnene opptrer handlende og teksten viser en narrativ fremstilling. De er midt i arbeidet med maskinen, og leseren får med dette et innblikk i hvordan en arbeidsoppgave på studiet kan foregå.

Det er lite bruk av farger i teksten. Nettsiden er nøytral med hvit bakgrunn og sort skrift. Logoen til NTNU har en blåfarget detalj. Fargen blå gjentar seg i deler av skriften og på brillene til den ene kvinnen. Blåfargen kan konnotere maskulinitet i større grad enn feminitet.

Fotografiet ser ut til å være tatt innenfra i maskinen slik at vi ser de to kvinnene ved enden, midt i fokus. Maskinen er mer uklar, noe som gjør øker fokuset på kvinnene. Selv om bakgrunnen ikke er fokusert, er den likevel kontekstualisert. Vi settes i en kontekst der to kvinnelige studenter studerer en maskin. Dette har relevans for meningen som formidles fordi koblingen mellom studering av og arbeid på en maskin, som mange assosierer med maskulinitet, settes i sammenheng med feminitet i form av to kvinnelige studenter. Det er interessant at kjønn er fokusert i større grad enn selve studiet som er knyttet til maskinen.

4.4 Tekst 4: «den seksualiserte, undertrykte kvinnen og den maskuline, dominerende mannen»

Hele teksten er et fotografi som del av en reklamekampanje for Dolce & Gabbana. Det kan virke som om tekstskaperen forsøker å treffe leseren ved å appellere til kvinners ønske om å være feminin og attraktiv, og til menns ønske om å være maskulin og attraktiv. Fremstillingen bidrar til at leseren kan tenke at ved å kjøpe produkter av Dolce & Gabbana, kan ønsket nærme seg realiteten.

Ordvalg

Den eneste verbale skriften er logoen «Dolce & Gabbana». Dette kan konnotere en merkevare preget av luksus, sensualitet og flere ikoniske design. I verbaltekstens denotative forstand, viser meningsinnholdet til et merke og en logo som mange i målgruppa trolig har hørt om.

Objekt, farge og bakgrunn

Fire menn og en kvinne er i fokus som objekter. Fokuset trekkes særlig mot midten av teksten der en mann avbildes bøyd over en kvinne. De er fremstilt på en måte som skal virke attraktivt blant annet fordi mye oljet hud synes. Kvinnen har kun på seg en tettsittende drakt. En kan ikke se øynene til noen av personene, noe som gjør dem upersonlige og forsterker inntrykket av dem som objektiverte. Selv om en ikke ser øynene, ser en at blikket til samtlige av mennene er rettet mot kvinnen. Det kan se ut som at kvinnen holdes nede av mannen, noe som kan konnotere et overgrep. Mannen over kvinnen har i tillegg på seg solbriller, noe som bidrar til å skape ytterligere avstand til det personlige hos vedkommende og heller forsterke inntrykket av objektivering.

Fargevalget i teksten preges av blått og mørke toner. Klærne er mørkeblå eller sorte, noe som konnoterer maskulinitet. Konnotasjonene til mennene i denne fremstillingen skiller seg fra konnotasjonene en får til fremstillingen av den mannlige sykepleieren, med lite preg av maskulinitet. Kvinnen har en stort tettsittende drakt på seg og sorte høyhælte sko, noe som konnoterer et seksuelt uttrykk. Huden kommer tydelig frem ved at hudfargen skiller seg ut fra det blå og svarte, i tillegg til at oljen på huden gjør at det skinner og reflekterer lyset.

Bakgrunnen er dekontekstualisert, diffus og uklar av en himmel med skyer. Det er ingenting i bakgrunnen som tar oppmerksomheten bort fra objektene. Valg av en himmel som bakgrunn kan knytte konnotasjoner til noe som virker «himmelsk», uoppnåelig eller drømmende.

4.5 Tekst 5: «den nøytrale figuren»

Teksten er et utsnitt av nettsiden til Foldal Stempel AS. Teksten viser nettsidens oversikt over hvor en kan finne frem til ulike produkter, der valgte produkt her er et skilt til toalett og wc. Skiltet illustrerer en figur som er kjønnsnøytral. Hva det er et marked for, har betydning for hva selskaper velger å selge. Kjønnsnøytralitet er noe flere har blitt opptatt av i samfunnet, og dette reflekteres i hva som er mulig å kjøpe.

Ordvalg

Ordvalget er nøytralt og informativt. Det er korte fraser med informasjon om manøvrering på nettsiden og om produktet. Frasen «Skilt og stempler – Raskt levert!» er eksempel på ordvalg som bidrar til at leseren velger produkter herfra. «Skilt til toalett og wc» konnoterer illustrasjoner av mann og kvinne, laget for å vise hvilket toalett som er beregnet for hvilket kjønn.

Objekt, farge og bakgrunn

Et objekt i teksten er skiltet til toalett og wc, produktet som selges. Slike skilt finnes tradisjonelt i to versjoner, der det ene illustrerer en dame kledd en kjole, og det andre en mann kledd bukser. Skiltet i teksten illustrerer både en mannlig og en kvinnelig figur i samme illustrasjon. Den ene halvdel av figuren er kledd en kjole, mens den andre halvdel er kledd en bukse. Dette kan tolkes som at skiltet viser til at både menn og kvinner kan bruke toalettet det viser til. Det kan også tolkes til å vise til en som identifiserer seg som verken mann eller kvinne, eller både mann og kvinne. Det kommuniseres uansett et nøytralt syn på kjønn i skiltet.

Det er lite fargebruk på nettsiden. Skiltet er grått og teksten ellers er grå, sort eller hvit. En detalj på logoen til Foldal Stempel AS er rødfarget. Mangelen på farger konnoterer en seriøs aktør som selger produkter tilpasset formålet for bruken. Mangelen på farger i skiltet forsterker også inntrykket av at dette er et nøytralt skilt.

Det er mindre relevant å si så mye om bakgrunn i denne teksten, fordi teksten er et utsnitt fra en nettside, der det i utgangspunktet ikke finnes noen bakgrunn. Eventuelt kan en tenke at nettsiden generelt utover skiltet, fungerer som en bakgrunn, og at denne dermed er kontekstualisert fordi vi befinner oss på en nettside.

4.6 Tekst 6: «den grenseløse, konstruerte dukken»

Teksten er et utsnitt fra nettsiden til Mattel, en av verdens største leketøysprodusenter. Her introduseres deres nye dukkeserie, «Creatable World». Mange andre dukker er og har vært bundet til ett kjønn, med klær og hårfrisyrer som reflekterer stereotypiske oppfatninger av hvordan en jente eller en gutt ser ut, eksempelvis jentedukke med rosa klær og langt hår, og guttedukken med kort hår og skjorte. Mattel har designet en dukke som bryter med disse tradisjonelle mønstrene for dukkers utseende. Den fungerer her som en representant for en oppfatning som stadig flere i samfunnet deler, der kjønn kan være udefinerbart. Det har for eksempel blitt mer vanlig å ikke identifisere seg med noe kjønn og heller ønske å tiltales som «hen». Det finnes derfor et marked for leker som reflekterer et mangfold av utseendetyper som barna selv kan velge og tilpasse slik de ønsker.

Ordvalg

«Creatable world» kan konnotere hendelser der en kan skape noe, være kreativ og rekonstruere en virkelighet. «Gjør dukkelek mer inkluderende» står det skrevet med en tydelig font som leseren ser tidlig. Ordvalget impliserer at disse dukkene passer for alle barn, og ikke bare for barn som svarer til en stereotypisk oppfatning av en «jentete» jente, som en vanligvis assosierer dukkelek med. Videre står det skrevet at dukkene er designet for å «holde etiketter ute og invitere alle inn». Det kommuniseres en oppfatning om at ikke alle andre dukkeserier inviterer alle inn. Å «holde etiketter ute» kan tolkes til å bety at dukkeleken kan foregå på måter som ikke er styrt av normer. Når avsender skriver at «i vår verden er dukker like grenseløse som barna som leker med dem» kommuniseres det at dukker generelt ikke er grenseløse, men tilpasset til og forbeholdt eksklusive grupper barn der leken er styrt av normer for hva som er mulig. Mattel beskriver barn som «grenseløse», et ord som kan konnotere en vilje til å utforske og prøve ut nye ting uten at det finnes grenser en må holde seg innenfor. Her relateres det til dukkens utseende og hvilke muligheter barnet har til å

rekonstruere utseendet igjen og igjen. Barna skal grenseløst kunne designe dukken sin slik de vil der «etiketter holdes ute». Den grenseløse dukken er laget for å møte en økt interesse blant mange i samfunnet for at kjønn er udefinerbart og at normer for en bestemt type utseende knyttet til kjønn, ikke burde reflekteres i barnelek. Barn skal grenseløst kunne leke og eksperimentere med dukkens utseende.

Objekt, farge og bakgrunn

Dukkene fungerer som objekter, og særlig dukken presentert i midten av teksten, får fokus. Tvers gjennom denne dukkens hode, finnes en vertikal linje som deler ansiktet i to. På den ene siden er håret kort og bekleddingen en skjorte, mens på den andre siden er håret langt og dukken er ikledd en genser. En grunn til at tekstskaperen har valgt å fremstille dukken slik, kan være for å vise at det er like naturlig at en dukke ser ut som begge varianter. En kan velge hvilken av formene for utseende en ønsker at dukken skal ha. Objektet er fremstilt på en måte som gjør kjønn udefinerbart. Dette svarer til den økte interessen i samfunnet for å viske ut skiller mellom hva som er passende for jenter og hva som er passende for gutter, i denne sammenhengen knyttet til leker.

To klare og sterke farger av gult og blått kommer tydelig frem. Fargevalget assosieres verken med typiske «jenteleker» eller «gutteleker», men til noe som kan passe for alle barn.

I likhet med tekst 5, er også denne teksten et utsnitt av en nettside, og det finnes derfor egentlig ingen bakgrunn. En kan imidlertid se flere dukker plassert ved siden av og lengre bak enn objektet. De er kledd i ulik bekledding med både langt og kort hår. Dette tydeliggjør budskapet om at dukkene som selges kan tilpasses ulike karakterer.

4.7 Kategorisering av tekstene i ulike kjønnsdiskurser

Tekstene kan knyttes til ulike kjønnsdiskurser. Jeg har kategorisert tekstene innenfor tre ulike kjønnsdiskurser på bakgrunn av hvordan jeg har tolket meningsinnholdet og hvordan kjønn har blitt fremstilt. Kjønnsdiskursene vil trekkes frem i analysen av elevenes besvarelse. Jeg har i tillegg navngitt hver tekst med bakgrunn i hvilken fremstilling av kjønn jeg mener tekstskaperne formidler.

Diskurs der kjønn objektiveres

- Tekst 1: «den stereotypiske idealmannen»
- Tekst 4: «den seksualiserte, undertrykte kvinnen og den maskuline, dominerende mannen»

Diskurs der kjønn ikke er et hinder for kompetanse

- Tekst 2: «den omsorgsfulle mannen»
- Tekst 3: «den kompetente kvinnen»

Diskurs der kjønn er irrelevant, udefinerbart eller et valg

- Tekst 5: «den nøytrale figuren»
- Tekst 6: «den grenseløse, konstruerte dukken»

Kjønnsdiskursene sier noe om ulike oppfatninger eller holdninger til kjønn som blir formidlet i tekstene. Om elevene ser diskursene eller ikke, vil ha betydning for hvordan de reflekterer over fremstillingen av kjønn i tekstene.

5.0 Presentasjon og analyse av elevenes svar på oppgavene

I dette kapittelet vil jeg gjøre en analyse av refleksjonene elevene viser i sine besvarelser. Dette gjør jeg med hensikt å besvare problemstillingen: «Hva kjennetegner måten elever på 9. trinn reflekterer kritisk over fremstillingen av kjønn i et utvalg tekster på?». Jeg vil analysere noen utdrag av elevsvarene ved å tolke meningen de uttrykker i refleksjonene. Sentralt er det å finne ut om elevene ser at tekstene kan relateres til ulike kjønnsdiskurser og ikke hva de generelt tenker om kjønn.

Jeg vil analysere elevenes refleksjoner som svar på oppgavene:

«I alle de seks tekstene kommer det frem ulike oppfatninger og holdninger til kjønn gjennom illustrasjonene og i ordene som brukes.

- a. Pek på formuleringer og/eller illustrasjonsmåter fra minst tre forskjellige tekster som viser slike oppfatninger og holdninger til kjønn.
- b. Hvem er avsender av de ulike tekstene?
- c. Skriv en tekst (ca. en halv side) om hvorfor du tror de ulike avsenderne har valgt å formidle oppfatningene og holdningene til kjønn på denne måten.» (Se vedlegg 2)

For å kunne si noe om hva som kjennetegner måten elevene reflekterer på, har jeg valgt å kategorisere refleksjonene i fire kategorier:

1. Leser med teksten
2. Tematiserer kjønnsdiskurs
3. Kobler kjønnsdiskurs til interesser
4. Kobler innhold til interesser uten å tematisere kjønnsdiskurs

Jeg vil trekke frem utdrag av elevsvarene i analysen. Hver elev reflekterer på ulike måter over de forskjellige tekstene. Dette får betydning for i hvor stor grad hver tekst blir omtalt i de ulike delene av analysen. Det er imidlertid viktig å presisere at flere refleksjoner kan passe inn i flere refleksjonstyper. Mitt mål er ikke å låse hver refleksjon til bestemte refleksjonskategorier, men snarere å vise til hvilke kjennetegn som finnes i refleksjonene. Det vil være interessant å se om det finnes et mønster for hvilke refleksjoner som i størst grad er

fremtredende knyttet til de ulike tekstene. Refleksjoner knyttet til tekst 1, viser for eksempel at mange elever «leser med teksten» og at ingen «kobler kjønnsdiskurs til interesser». Dette eksempelet på et funn vil blant andre, bli drøftet senere i oppgaven.

Analysekategoriene ordvalg, objekt, fargebruk og bakgrunn, blir eksemplifisert med i ulik grad i elevbesvarelsene. Dette er ikke overraskende ettersom verbalspråklige- og visuelle ressurser kommer til uttrykk i varierende grad i tekstutvalget, noe jeg har vist i analysen av dem i forrige kapittel. Eksempler på kjønnsfremstilling i verbalspråklige ressurser knytter elevene i størst grad til tekst 1 og tekst 6. Elevene viser mest til den visuelle ressursen objekt i de resterende tekstene.

5.1 Refleksjoner som viser at eleven leser med teksten

I denne kategorien vil jeg vise til elevenes refleksjoner over hva tekstene betyr og handler om. Når eleven leser *med* teksten, tematiseres verken kjønnsdiskurser eller hvilke interesser avsender har. Svarene preges av redegjørelser for hvordan elevene forstår teksten og for hva betydningen kan være, i større grad enn hvordan kjønn fremstilles og hva som kan være grunnen til det. Mange elever viser refleksjoner som hører til denne kategorien. Dette samsvarer med hva Freire og Shor påpeker, nemlig at mye av skolens tekstpraksis, baserer seg på gjengivelse av kunnskap og mindre på produksjon av kunnskap (Freire & Shor, 1987, s. 7–8).

Tekst 1: «Den stereotypiske idealmannen»

Svært mange av elevene reproducerer utsagnet «Det er med biler som med menn. De må ha karakter, være godt utstyrt og til å stole på» uten å utdype hvilken kjønnsfremstilling de ser. Jeg har ikke funnet noen som tematiserer en stereotypisk fremstilling.

1. «[...] de bruker menn som et eksempel til hvordan biler må være»
2. «at menn er som biler, en god bil er en god mann.»
3. «på tekst 1 så ser du en tekst om en jente som sier at biler er som menn og at menn er til for å stole på.»

4. «bilselgeren er sikkert kvinner som skal kjøpe seg, de er billige og de bruker midler som at det er en god bil og at den har alt som trengs for å være god, de bruker menn i teksten [...]»
5. «I den første teksten tror jeg at de har valgt å ha et bilde av en dame som er glad fordi det skal virke som hun er veldig glad i bilen. Det står: Det er med biler som med menn. De må ha karakter, være godt utstyrt og til å stole på. Jeg tror at de har et bilde av en dame med det som står der sammen sånn at damer skal føle at den bilen er veldig bra.»
6. «Jeg tror det betyr at menn og biler på en måte er like. Syntes det var litt rart og skrive ovenfor damene [...] Syntes det var en litt rar holdning til kjønn.»

Elevene bak sitat 1, 2 og 3 ser sammenlikningen, men reflekterer ikke over hvorfor avsenderen gjør denne sammenlikningen. Svarene virker som rene beskrivelser av hva elevene leser og ser i teksten, og hva de tror den betyr og handler om. Det kan tenkes at eleven bak sitat 4 ser for seg at tekstskaperen er en kvinne, men dette er ikke helt sikkert. Eleven reflekterer ikke over hvorfor tekstskaperen bruker menn i teksten. Tidligere i besvarelsen skriver samme elev «at menn er som biler, en god bil er en god mann». Det virker som om eleven forstår bruken av sammenlikning, og på en måte går god for den uten å gå nærmere inn på temaet. Eleven bak sitat 5 viser refleksjoner over hvorfor det finnes et fotografi av en dame i en bilreklame, men det virker ikke som at eleven oppdager at det er en diskurs som stereotypifiserer menn. Det kan tenkes at eleven bak sitat 6 reflekterer slik fordi han/hun reagerer på at det er noe ved fremstillingsmåten som er «rar». Eleven begrunner likevel ikke hvorfor han/hun synes at disse holdningene som formidles er «rare».

Tekst 2: «Den omsorgsfulle mannen»

Flere elever beskriver hvordan de forstår teksten og hva de tror at den handler om:

1. «I tekst 2 så ser jeg ikke så mye bruk av det forskjellige kjønn utenom at det er en mann som er på forsidebildet. Men igjen så er det jo linka en video nede i høyre som det er en dame som er sykepleier. Men det kan være de bruker en mann som forsidebildet fordi det kan virke mer profesjonelt.»
2. «Tekst 2 er fremstilt som en vanlig forside på utdanning.no, eneste problemet jeg har er at mannen virker stresset som om noen er livstruet og kvinnen er sykepleier.

Det er ikke et stort problem i seg selv, bare virker som om kvinner alltid er sykepleiere i media.»

3. «I tekst 2 er det et stort bildet av en mann som er sykepleier. Det er også bilde av ei dame, men det bildet er mye mindre. Her kan det virke som om mannen er fremstilt som “best”. [...] Vi ser at damen er med en mann og hjelper han, mens på det øverste bildet er det bare bildet av selve sykepleieren.»

Sitat 1 virker som et forsøk på å vise forståelse for betydningen av teksten. Eleven formidler samtidig på ett vis en oppfatning av hvorfor mannen har blitt fremstilt slik, men uten å begrunne eller forklare hvorfor og uten å si at dette er en fremstilling av en mann som viser omsorg. Den diskursen eleven eventuelt legger merke til er diskursen der «menn er mer profesjonelle enn kvinner», en diskriminerende diskurs jeg ikke finner det rimelig å lese inn i teksten. Sitatet kan derfor kanskje også kategoriseres under «tematiserer kjønnsdiskurs», men er likevel vist til her fordi eleven ikke egentlig viser til en oppfatning eller holdning til mannens fremstilling, utover at hun/han relaterer det til noe «profesjonelt».

Det kan virke som om elevene bak sitat 2 og 3 ikke ser diskursen «den omsorgsfulle mannen». I sitat 2 ser det ikke ut til at eleven tolker mannen som en sykepleier. Dette kan bekrefte hans/hennes konnotasjoner mellom sykepleie og kvinner. Det virker dermed som at eleven ikke får tak i diskursen med «den omsorgsfulle mannen». Eleven forsøker å lese med teksten, men får det ikke helt til siden han/hun ikke leser mannen som en sykepleier. Eleven bak sitat 3 knytter fremstillingen av kjønn til verdirangering. Det kan tenkes at denne tolkningen kan skyldes at eleven er preget av en kjønnsdiskurs der menn ofte fremstilles som bedre enn kvinner, og derfor konnoterer objektet til dette. Når eleven ser at mannen er fremstilt mer i fokus enn kvinnen, trekker eleven kanskje slutninger om at dette er fordi han som mann har flere fordeler enn kvinner. Eleven leser den kvinnelige sykepleieren som en som er fremstilt narrativt, og mannen som fremstilt konseptuelt (Skovholt & Veum, 2014, s. 66). Ingen av sykepleierne er vel egentlig fremstilt konseptuelt, fordi de begge er handlende og fungerer som representanter for hva det vil si å være sykepleier. Både sitat 2 og 3 tyder på at elevene ikke oppdager diskursen «den omsorgsfulle mannen», kanskje fordi de leser ut fra en annen diskurs.

Tekst 3: «Den kompetente kvinne»

Det finnes få eksempler på elever som kun «leser med teksten» i tekst 3, fordi de aller fleste også kobler innholdet til interesser. Det er interessant at det finnes flere eksempler på elever som ikke knytter interesser til tekst 2, enn til denne teksten. Kanskje det kan bety at de ser avsenders interesser lettere når det handler om kompetente kvinner enn om omsorgsfulle menn. Jeg har likevel funnet ett eksempel på en elev som verken tematiserer kjønnsdiskurs eller knytter interesser til tekst 3:

«I denne teksten nevner de ikke noe om kjønn heller men på bildet så viser de to kvinner som kikker på noe.»

Det er interessant at eleven påpeker at det ikke «nevnes» noe om kjønn, noe det kan tenkes at betyr at det ikke kommer frem noe i verbalteksten som sier noe om kjønn.

Tekst 4: «Den seksualiserte, undertrykte kvinnen og den maskuline, dominerende mannen»

Jeg har funnet et par eksempler på refleksjoner der elevene «leser med teksten»:

1. «Tekst 4 viser fire bra trente menn og en dame, og setter mye fokus på kropp.»
2. «I tekst 4 vet jeg ikke helt hvorfor de har valgt det bildet fordi jeg vet ikke hva de reklamerer for eller hva bildet skal være for.»

Beskrivelsen i sitat 1 stemmer godt, men eleven tematiserer egentlig ingen kjønnsdiskurs. Eleven bak sitat 2 har et godt poeng med at det er uklart hva det reklameres for. Det er forståelig at det kan være vanskelig å peke på hvorfor avsenderen fremstiller et bilde slik, men det burde likevel være mulig å si noe om fremstillingen på bakgrunn av kjennskap til at det er en reklame. Eksempelet viser også at eleven er avhengig av å få tak på tekstens mening før han/hun kan reflektere rundt fremstilling av kjønn.

Tekst 5: «Den nøytrale figuren»

De fleste elevene som viser til tekstens innhold, kobler også interesser. Det finnes likevel noen eksempler på elever som beskriver innholdet uten å vise til interesser:

1. «I tekst 5 har de et skilt til toalett og wc. Her tror jeg de mener at både gutter og jenter kan bruke samme do. Den ene delen av skiltet er en kvinne og den andre delen er en mann.»
2. «Tekst 5 er det bildet av et do skilt. Vanligvis er det bildet av en person med en kjole som skal være jente/dame doen og guttedoen/doen til menn er det en person med bukser. Men på dette skiltet var de to skiltene slått sammen. halve personen var gutt/mann og den andre halvdelen var jente/dame. Det var kanskje for å vise at ikke alle damer går i kjole og menn i bukse.»
3. «Tekst 5 synes jeg ingenting om, det er et vanlig skilt. Jeg tror de har fremstilt begge kjønn på bildet for å ikke lage unødvendig konflikt, og det står det respekt av.»

Beskrivelsen i sitat 1 viser til tekstens betydning der eleven kommentere hva han/hun «tror de mener». Sitat 2 viser at eleven blir opptatt av bekledning uten å tematisere en kjønnsdiskurs. Sitat 3 skiller seg ut. Det er mulig å tolke at hva eleven mener med unødvendig konflikt, er knyttet til utfordringen ved å måtte velge enten dame- eller herretoalett. Kanskje ser eleven diskursen «kjønn er udefinerbart, irrelevant eller et valg», ettersom det er mennesker som oppfatter kjønn på denne måten, som ville reagert på å måtte velge den ene eller andre doen. Selv om det skulle være dette eleven har i tankene, har hun/han ikke satt ord på det i refleksjonen i dette svaret.

Tekst 6: «Den grenseløse, konstruerte dukken»

Noen elever har tematisert en annen diskurs enn en som knyttes til kjønn. Dette kan være eksempler på at de «leser med teksten», fordi det virker som om hva som står i teksten, får mer fokus enn hva oppgaven etterspør.

1. «Det står også all welcome. Så jeg tror de prøver å få alle til å føle seg velkomne og at barn skal kunne føle at de kan bruke hvilke klær de vil».

2. «Tekst 6 sier de er inkluderende, men egentlig har de bare en litt mørkere hudfarge og brunt hår. De sier de vil inkludere alle inn, men gjør også sånn at alt handler om hudfarge. Det burde egentlig være en selvfølge å inkludere fargede mennesker i alt men de sier det på en måte som om de er bedre enn andre selskaper siden de gjør det.»
3. «De skriver at det er en dukkeserie for å invitere alle inn. Dette synes jeg er en bra måte å fremstille likhet på.»

Eleven bak sitat 1 viser en refleksjon over hva teksten betyr. Det blir likevel ikke vist til en kjønnsdiskurs fordi det ikke kommer helt tydelig frem hva det vil si at barn skal kunne velge egne klær.

Både sitat 2 og 3 tyder på at elevene tematiserer en annen diskurs enn hva oppgaven etterspør. Sitat 2 viser at eleven tolker det å være inkluderende til å handle om hudfarge. Dette kan skyldes at rasisme er et viktig tema som mange engasjerer seg i. Eleven viser her en fin refleksjon angående dette og ser hudfarge-diskursen. Det er likevel ikke dette det spørres om i oppgaven, og dermed ikke relevant i denne sammenhengen. Elevens refleksjon bærer preg av eget engasjement for en tematikk som ikke etterspørres. Dette er et eksempel på en elev som blir opptatt av noe annet enn hva som er oppgaven i denne sammenhengen, og derfor skriver et svar som reflekterer tanker og meninger uten videre begrunnelser i teksten. Det er interessant at eleven legger merke til hudfarge-diskursen, men ikke kjønnsdiskursen selv om denne blir tematisert i oppgaven. Eleven bak sitat 3 formidler sin forståelse av at «alle inviteres inn» viser til likhet, men begrunner ikke dette videre. Det er fint at eleven ser at likhet formidles, men han/hun mangler refleksjoner som knytter dette tydeligere til en kjønnsdiskurs.

5.2 Refleksjoner som viser en tematisering av kjønnsdiskurser

Flere elever tematiserer kjønnsdiskurser ved å reflektere over måten kjønn blir fremstilt. Dette er knyttet til elevens refleksjoner over hvilke holdninger og oppfatninger til kjønn som blir formidlet i teksten.

Tekst 1: «Den stereotypiske idealmannen»

Jeg har bare funnet et par eksempler på refleksjoner som tematiserer en kjønnsdiskurs:

1. «I teksten setter de veldig høye forventninger til menn og framstiler de på en måte som at de skal ha godt betalt de skal ha en god jobb osv.»
2. «Tekst 1 viser hvordan kvinner fremstilles i Norge og verden rundt. Kvinner blir fremstilt som kravstore kvinnemennesker som må ha mannfolk som skal ta vare på dem.»

Eleven formidler i sitat 1, en egen tolkning av kjønnsfremstillingen. Det er interessant at eleven knytter fremstillingen av menn i teksten til vellykkethet i arbeidsliv, når ingen av beskrivelsene i utgangspunktet viser til dette. Det er nærliggende å tolke at eleven konnoterer fremstillingen av mannen til en som har en god jobb. Dette sitatet kan imidlertid også kategoriseres som «leser med teksten», men jeg viser til det her fordi eleven faktisk setter ord på at mannen fremstilles på en viss måte.

Eleven bak sitat 2 formidler sin oppfatning av hvordan kvinner ofte blir fremstilt, men uten å videre utdype hvorfor teksten er et eksempel på dette. Elevens bruk av ordet «mannfolk» kommuniserer en form for holdning til menn som konnoterer negative verdiladninger der menn er «én type folk». På samme måte viser bruken av ordet «kvinnfolk» til en gruppering av alle som er kvinner, også konnotert til negative verdiladninger. Eleven reflekterer ikke videre over hva som kan være grunnen til at kjønn fremstilles slik. At denne eleven tolker at teksten fremstiller kvinner som «kravstore», er interessant fordi det på et vis kritiserer idealiseringen av den stereotypiske mannen som det ofte formidles at mange kvinner ønsker. Det kan tenkes at eleven mener å formidle at kvinnen blir fremstilt på en måte som tillegger dem ønsker og behov som de kanskje i virkeligheten egentlig ikke har. Dette er et godt eksempel på at eleven muligens forstår at tekstsakeren formidler en virkelighetsforståelse som ikke nødvendigvis er gjeldende for alle (Janks, 2010, s. 22).

Tekst 2: «Den omsorgsfulle mannen»

Jeg har kun funnet et par eksempler på refleksjoner der en kjønnsdiskurs tematiseres uten at det vises til interesser i tillegg:

1. «I tekst 2 så tror jeg at de stiller begge kjønn like høyt og støtter alle som mener hvilket kjønn de er.»
2. «På denne sida er forsida bilde av en sykepleier som er mann, som viser at alle kjønn kan få seg utdanning som sykepleier her. Før var det aldri snakk om at menn skulle være sykepleier men heller doktor. Det er ikke såne regler lenger selv om det fins folk som kunne ønske det.»

Begge eksemplene viser at elevene tematiserer en likestillingsdiskurs. Eleven viser i sitat 1 en refleksjon over avsenders fremstilling, men uten å videre begrunne hvorfor. Det er litt uklart hva eleven mener med at avsender støtter «alle som mener hvilket kjønn de er» og hvilken relevans det har til tekst 2, særlig når det ikke blir vist til noen videre forklaring eller eksemplifisering. Likevel tematiserer eleven en diskurs der kjønn likestilles. Eleven bak sitat 2 knytter også fremstillingen til likestilling. Eleven kommer ikke inn på hvorfor menn også kan være sykepleier. Det er interessant at ingen tematiserer fremstillingen av «den omsorgsfulle mannen». Dette skyldes kanskje at diskursen er vanskeligere å oppdage fordi elevene er innforstått med at menn er omsorgsfulle.

Tekst 3: «den kompetente kvinnen»

Jeg har ikke funnet noen eksempler på refleksjoner som tematiserer en kjønnsdiskurs i tekst 3, uten at interesser også trekkes inn. Disse refleksjonene blir vist til i kategorien «kobler kjønnsdiskurs til interesser».

Tekst 4: «Den seksualiserte, undertrykte kvinnen og den maskuline, dominerende mannen»

Jeg opplever ikke at mange tematiserer en kjønnsdiskurs i tekst 4, uten at det også vises til avsenders interesser. Jeg har likevel funnet et par eksempler:

1. «Tekst 4 viser menn som den “maskuline” delen på bildet. Ikke bare maskuliniteten spiller en rolle her, men også at han har “kontroll”. Kvinnen blir fremstilt som “lett” eller “Svak” og blir holdt nede av mannen.»
2. «Tekst 4 viser de at mennene liksom skal ha makten over damene.»

Selv om eleven bak sitat 1 viser beskrivelser, kommer det også frem hvilke oppfatninger av kjønn han/hun opplever at blir fremstilt. I sitat 2 tematiserer eleven en diskurs der menn har makt. Eleven reflekterer ikke videre over dette eller sier noe mer om hvorfor fremstillingen er slik. Det er mulig at kategorien «leser med teksten» også er aktuell for dette sitatet, men jeg har valgt å plassere det her fordi eleven viser en tolkning av hvordan mannen fremstilles.

Tekst 5: «Den nøytrale figuren»

Flere elever kommenterer at skiltet illustrerer at den ene halvparten er mann og den andre dame, og at dette reflekterer en kjønnsfremstilling som knyttes til dem som verken føler seg som mann eller kvinne. Eksempler som viser tolkninger av skiltets todeling:

1. «Her har de valgt å formidle oppfatningen av kjønn til at det kan være flere kjønn enn både gutt/jente dame/mann. Det finnes for eksempel mennesker som verken føler seg som mann eller kvinne. Dette skiltet kan være et fint skilt for dem.»
2. «Jeg tror de har gjort det sånn at for eksempel de som ikke føler at de passer inn i en av kategoriene kan gå på den doen i stedet å ikke føle at det er rart.»
3. «Det kan også være at de prøver å få fram at de som verken føler seg som kvinne eller mann, eller de som er intetkjønn kan bruke denne doen.»
4. «Tekst 5 viser de at det finnes et 3 kjønn, eller at begge kjønn kan bruke toalettet.»
5. «I tekst 5 viser de at det kommer/er skilt til kjønnsnøytrale toaletter. Jeg synes hvertfall at det er bra at det kommer slike skilt. Det viser bare at de mener at folk kan være den de vil.»

Elevene viser forståelse for at det finnes oppfatninger om at kjønn kan være et valg. Elevene reflekterer over kjønnsfremstillingen på en måte som viser at denne forståelsen finnes, men som ikke nødvendigvis alle deler. En kjønnsdiskurs som knytter seg til forståelsen av at kjønn kan være et valg eller være udefinert, utgjør en del av mulige ideer og kunnskaper om hvordan verden henger sammen (Ledin & Machin, 2020, s. 19).

Siste setning i sitat 5 er særlig interessant fordi dette ikke nødvendigvis stemmer, men eleven forstår det slik. Avsenderen trenger ikke å være enig i diskursen «kjønn er irrelevant, udefinert eller et valg» for å fremstille det. En slik diskurs kan fremstilles fordi det tjener

en interesse. Interessen knyttes til at det finnes et marked for kjøp av slike skilt fordi kjønnsnøytralitet er noe som flere i samfunnet har blitt opptatt av.

Tekst 6: «Den grenseløse, konstruerte dukken»

Det finnes flere eksempler som viser at elevene tematiserer en kjønnsdiskurs i tekst 6:

1. «Tekst 6 viser de at dukken kan ha begge kjønn så det kan også et menneske.»
2. «Eller i tekst 6 så ser man at de til og med lager dukker som kan være som de/man vil de skal være. Og at da man også kan det fordi de viser det til og med i barneleker/leker at man kan være den man velger å være.»
3. «Tekst 6 tror jeg prøver å få fram at dukker ikke bare er for jenter, men at gutter også kan leke med dem. Derfor tror jeg at de har annahver gutt og jente som står ved siden av hverandre. [...]. De har fremhevet to dukker, så halve kroppen til dukken er gutt og den andre halve er en jente. Her tror jeg de prøver å formidle at selv om mange sikkert har eller mener at dukker er eller har vært en greie for jenter, så kan de også brukes av gutter. [...] Derfor tror jeg at de har lagd dukker i både hannkjønn og hunkjønn for å vise at dukker er for alle kjønn og ikke bare for jenter eller gutter.»
4. «I tekst 6 skriver de at alle er velkomne. Før hvert fall har det vært sånn at det bare er jenter som skal leke med dukker og sånn, men her viser de at alle kan leke med dem. De selger jo både dukker som er gutter og som er jenter De viser også at jenter og gutter kan bruke de samme klærne. For på bildet ved siden av viser de at dukkene bytter klær og sånn.»

I sitat 1 og 2 virker det som om elevene ser at når det lages dukker som kan ha begge kjønn, må også mennesker kunne ha det. Det er ikke helt godt å si om eleven bak sitat 1 mener at både jenter og gutter skal kunne leke med dukken, eller om hun/han mener at mennesker også burde kunne bytte kjønn slik som dukken. Uansett tematiseres diskursen «kjønn er irrelevant, udefinert eller et valg». Eleven i sitat 2 argumenterer på et vis med at det må finnes en diskurs der kjønn kan være et valg, med å begrunne det i at det lages leker som viser det. Det er nærliggende å tolke at eleven tar for gitt at denne kjønnsoppfatningen eksisterer i virkeligheten, når det «til og med» lages barneleker som viser det.

I sitat 3 reflekterer eleven over at dukkene kan være tilpasset alle kjønn. Hva eleven mener med «alle kjønn» er litt uklart. I den siste setningen kan det virke som om eleven viser at formålet med kjønnsfremstillingen kan knyttes til en diskurs der «kjønn er irrelevant, udefinerbart eller et valg». Det kan samtidig tenkes at eleven mener at «alle kjønn» kun viser til jenter og gutter. Utsagnet «ikke bare for jenter eller gutter» kan tolkes som «jenter og gutter», eller som «verken jente eller gutt». Det kan også virke som om eleven kobler denne teksten til kompetansediskursen, som tekst 2 og tekst 3 relateres til. På samme måte som menn kan være sykepleiere og kvinner kan studere bygg- og miljøteknikk, kan også gutter leke med dukker.

Eleven bak sitat 4 knytter også teksten til kompetansediskursen. Eleven reflektere over at dukken er tilpasset gutter og jenter, men nevner ikke muligheten for at kjønn kan være udefinerbart. Det vises i større grad til en diskurs der hvilket kjønn en har, ikke setter grenser for hva som er mulig.

5.3 Refleksjoner der eleven kobler kjønnsdiskurs til interesse

I denne kategorien vises det til eksempler på svar som både tematiserer kjønnsdiskurser og som knytter det til avsenders interesser. Et eksempel er refleksjon over at å fremstille dukker som kjønnsnøytrale, er gjort fordi det finnes et marked for kjøp av det.

Tekst 1: «Den stereotypifiserte idealmannen»

Jeg har ikke funnet noen tilfeller der elevene kobler kjønnsdiskurs til interesser. Flere elever kommenterer salgsaspektet i denne teksten, men dette gjøres uten at noen kjønnsdiskurs tematiseres. Eksempler på dette vil inkluderes i refleksjonstypen «kobler innhold til interesser». Kanskje dette kan skyldes at det er vanskeligere å få øye på en diskurs der mannen objektiviseres slik som han beskrives i verbalteksten. Det kan tenkes at elevene leser og forstår det, men likevel ikke oppdager at diskursen her har betydning for salg.

Tekst 2: «Den omsorgsfulle mannen»

Jeg har funnet et par eksempler på elever som både tematiserer en kjønnsdiskurs og kobler det til interesser. I det ene eksempelet viser eleven både til tekst 2 og tekst 3.

1. «Tekst 2 tror jeg prøvde å formidle at ikke bare menn kan være sykepleiere, men også kvinner. De prøver å få fram at kvinner og menn kan være like gode i noe og at ikke bare et kjønn er ment for det yrket. Siden det er skrevet på 'utdanning.no' tror jeg de mener at både kvinner og menn kan søke om å få jobben som sykepleier.»
2. «Tekster der teksten handlet om en jobb å søke seg inn i brukte kjønn i illustrasjonene for å vise at begge kjønn kan komme inn på den jobben, altså at kjønn ikke har noe å si. Noe som var veldig kult at med teksten der det var illustrasjoner med sykepleiere og mekanikere så var det en mann der med sykepleier og to damer med mekanikerne, så det viser at begge kjønn kan komme inn på den jobben.»

Det kan virke som om eleven bak sitat 1 tenker at de fleste sykepleiere er menn, noe det egentlig burde være rimelig å anta at eleven vet at ikke stemmer. Eleven viser at kjennskap til avsender har betydning for hvilke interesser som finnes. I sitat 2 ser vi at eleven viser forståelse for avsenders interesse med kjønnsfremstillingen «kjønn er ingen hinder for kompetanse», og at dette kan bidra til at flere menn velger sykepleierutdanning og flere kvinner velger bygg- og miljøteknikk. Begge elevene viser til en diskurs der kjønn ikke er et hinder for kompetanse, men ingen av dem tematiserer at mannen er fremstilt omsorgsfull, vennlig eller liknende.

Tekst 3: «Den kompetente kvinnen»

I tillegg til eksempelet til tekst 2 der en elev også trekker inn tekst 3, har jeg funnet et par eksempler der elevene reflekterer over grunnen til avsenders fremstilling av kjønn:

1. «I tekst 3 så tror jeg at de også ser på begge kjønnene helt likt og de vil at like mange jenter og gutter skal gå der for å prøve å bli det samme.»

2. «I tekst 3 føler jeg at det er litt likt som i tekst 2. Det er bilde av to damer som jobber med noe når man går inn på bygg- og miljøteknikk. Det var flest menn som jobbet med teknikk og sånn før og damer kunne ikke det. Jeg tror at de har tatt et bilde av to damer der så hvis det er en jente som har lyst til å bli det så skal hun ikke føle at hun ikke kan det fordi det er flest menn som jobber med det.»

Eleven bak sitat 1 peker på avsenders interesse med fremstillingen, som relateres til en større likevekt av menn og kvinner på studiet. Når eleven skriver «ser på begge kjønnene helt likt» er det nærliggende å tolke at eleven tematiserer en kjønnsdiskurs der begge kjønn kan ha like forutsetninger for samme kompetanse. Denne diskursen ser det også ut til at eleven bak sitat 2 tematiserer.

Tekst 4: «Den seksualiserte, undertrykte kvinnen og den maskuline, dominerende mannen»

Det finnes flere refleksjoner der elever kobler en kjønnsdiskurs til interesser:

1. «I teksten tror jeg de bruker det bildet for å tiltrekke kunder fordi det er liksom mange kjekke menn og en pe kvinnne så har de seksualisert det ganske mye. [...] Dette kan hjelpe med å få folk til å tenke til at de får noe bra ut av å bruke produktet.»
2. «I tekst 4 tror jeg at de bruker veltrente og lett-kledde folk for å vekke lysten til vanlige folk til å bruke produktet de reklamerer for. Hvis de på bildet kan bruke produktet, kanskje folk tenker at de kan bli litt mer som dem hvis de også bruker det. Det er sånn verden er nå at folk vil se finest mulig og mest trent ut og når det er sånne bilder på en reklame tror jeg det for mange folk til å lese reklamen eller kjøpe produktet.»
3. «Man kan se på bildet at mennene på en måte har kontroll over kvinnen. Dette er typisk fordi menn ofte og ha kontroll over kvinner og vill derfor bli frista til å kjøpe parfymen.»
4. «DOLCE&GABBANA brukte lett-kledde damer til å få oppmerksomhet og viser at hvis du bruker den parfymen så får du damer.»
5. «Tekst 4 er fremstilt helt feil, alle parfymefirmaer fremstiller kvinner ekstremt seksualisert slik at fokuset blir tatt ut på konsept. Nå vet ikke jeg om dette faktisk

er en parfymereklame eller om det er noe annet, men det virker uansett helt forferdelig at de tror å seksualisere kvinner kan hjelpe med et produkt. Det jeg ser på bildet er en mann som “overfaller” kvinnen og hun liker det, som setter alle relaterte saker ut av bildet/konseptet. Det er romantisert å holde en kvinne nede nå.»

Det virker som om elevene bak sitat 1 og 2 mener at den seksualiserte fremstillingen bidrar til at en blir fristet til å kjøpe parfymen. I sitat 3 trekker eleven frem at fremstillingen av menn som har «kontroll», kan bidra til salg. Eleven bak sitat 4 tematiserer at fremstillingen av kvinnen bidrar til salg fordi det vekker menns oppmerksomhet. Slik viser elevene at de forstår at tekstskaperen fremstiller kjønn på en seksualisert eller dominerende måte for å selge produkter. Elevene viser refleksjon over at måten objektene er fremstilt på, er sosialt regulert (van Leeuwen, 2005, s. 93), her i tilknytning til reklame.

Ut ifra besvarelsen i sitat 5, kan en tolke at eleven engasjeres av dette og reagerer med motstand. Eleven viser at hun/han forstår formålet med teksten (Luke, 2014, s. 19–20) og at dette er knyttet til salg. Det er likevel elevens egne oppfatninger av fremstillingen som dominerer refleksjonene, og ikke refleksjoner over avsender sine interesser, noe som er hva oppgaven etterspør. Sitatet vises likevel til her fordi eleven uansett kobler en kjønnsdiskurs der kvinner seksualiseres, til en interesse for salg. Eleven formidler sine konnotasjoner til fremstillingen av objektet, kvinnen, som hun/hun knytter til noe problematisk og «forferdelig». At eleven formidler at det virker «forferdelig» å seksualisere kvinner med formål om salg, er interessant fordi dette er noe som generelt forekommer i svært stor grad i mange reklamer. Det er nærliggende å tro at eleven formidler egen reaksjon såpass tydelig fordi seksualiseringen kommer såpass utpreget frem i tekst 4, sammenliknet med en del andre reklamer som i utgangspunktet spiller på samme virkemiddel.

Tekst 5: «Den nøytrale figuren»

Jeg har ikke funnet noen eksempler der elever kobler en kjønnsdiskurs til interesser. Mange elever tematiserer imidlertid en kjønnsdiskurs til denne teksten. En grunn til at elevene ikke kobler dette til interesser kan muligens skyldes at teksten ikke er en reklame og at det dermed er vanskeligere å få tak på avsenders interesser med fremstillingen, som jo også er knyttet til salg.

Tekst 6: «Den grenseløse, konstruerte dukken»

Flere elever kobler en kjønnsdiskurs til interesser:

1. «I tekst seks står det at barna kan få friheten til å lage sine egen dukker tilpasset til karakterer igjen og igjen. Da tenker kanskje noen at det er veldig bra og kjøper det sånn at barna på en måte kan få velge kjønnet selv.»
2. «Jeg tror dei ulike avsenderne har valgt å formidle oppfatningene og holdningene til kjønn på denne måten for å trekke til seg seere. [...] i tekst 6 så ser man at de til og med lager dukker som kan være som de/man vil de skal være. Og at da man også kan det fordi de viser det til og med i barneleker/leker at man kan være den man velger å være.»
3. «I tekst 6 så tror jeg at de vil overbevise flere gutter til og leke med dette og at ikke bare jenter skal leke med det men vise at gutter også kan synes at dette er gøy.»

Eleven viser i sitat 1 til hvordan en som er i målgruppen for hvem teksten er skrevet for, vil kunne reagere i møte med produktet. Eleven viser forståelse for formålet med teksten (Janks, 2010, s. 61) og for hvorfor tekstskaperen kan ha fremstilt kjønn slik.

I sitat 2 viser eleven at teksten relateres til diskursen «kjønn er irrelevant, udefinerbart eller et valg». Eleven skriver ikke eksplisitt om valg av et annet kjønn, men om «å være den man velger å være». Det virker som om eleven formidler at når tekstskaperen har designet en dukke der en kan velge utseende, kan dette reflekteres i virkeligheten også. Teksten kan bidra til mer åpenhet for at en selv også skal kunne se ut slik som en har lyst til. Dette svarer til hvordan Jaworski og Coupland definerer diskurs, nemlig at språk reflekterer den sosiale verden, men at også språk former hvordan vi forholder oss til hverandre i verden på (Jaworski & Coupland, 2006, s. 3). På samme måte som at kjønnsnøytrale dukker produseres fordi det finnes et marked for det, kan det at dette finnes på markedet igjen ha betydning for at en kan se kjønn som noe udefinerbart.

I sitat 3 reflekterer eleven over at avsenderen fremstiller kjønn slik for å få gutter til å ville leke med dukkene. Eleven kobler fremstillingen av kjønn til en interesse. I stedet for å relatere det til noe kjønnsnøytralt, knytter eleven det til forståelsen av at det ikke spiller noen rolle om

en er jente *eller* gutt, for hva en kan leke med. Dermed ser det ut til at eleven heller ser kompetansediskursen, der kjønn ikke er et hinder, fremfor en kjønnsnøytral diskurs.

5.4 Refleksjoner der eleven kobler innhold til interesse

Denne refleksjonstypen kjennetegnes av elevsvar som viser at innholdet i tekstene kobles til interesser. Her tematiseres ingen kjønnsdiskurs. Eksemplene jeg viser til i denne sammenhengen, er refleksjoner som viser at innholdet er laget med et formål som tjener avsenders interesser. Først vil jeg vise et eksempel på en elev som har vist generelle refleksjoner over at tekstene er laget med ulike formål, men uten å vise til eksempler på dette i tekstene:

«Noen av selskapene sitt mål i disse tekstene er nokk å få solgt bra. Jeg tror ikke de bryr seg alt for mye om hvordan det vil se ut, så lenge de fremstiller det på en måte som kunder blir frista av. Selskapene vil ha penger det er jo det hele målet er. Så hvis det høres litt dårlig ut i forhold til kjønn så vil de nok ikke bry seg alt for mye. De fleste bryr seg ikke om hva de setter ut bare så lenge det selger bra, og de vet at kunder blir frista. Dette er måten mange tenker på og det vet selskap. Jeg tror at de mer seriøse tekstene er annerledes, som for eksempel utdanning.no, NTNU, Creatable world, Stempel og skilt. Creatable world prøver nåkk og få solgt som de andre men de bryr seg nok litt mer i forhold til kjønnsdiskriminering. Utdanning.no og NTNU vil jo ha folk som skal se sjansen til å få en bra utdanning og gå på et bra universitet. De er ikke reklamer men mer som en mulighet. Jeg har ikke helt forstått Stempel og Skilt greia, så jeg kan ikke skrive så mye der. Men jeg tror generelt er nåkk hovedpoenget og selg og for andre er det og gi ungdom valg for framtida si.»

Eleven oppsummerer en oppfatning av alle avsenderne sin hensikt med tekstene. Eleven viser gode refleksjoner over at mange avsendere har til hensikt å selge, og gjør hva de kan for å oppnå salg. Det virker som om eleven tematiserer hvilken makt som ligger bak tekster (Janks, 2010, s. 22–23), her knyttet til at avsendere gjør alt de kan for å selge produkter. Dette betyr likevel ikke at det ikke finnes gjennomtenkte kjønnsfremstillinger presentert for å bidra til interessene avsender har. Dette viser ikke eleven til. Det er også interessant at eleven betegner flere av tekstene som «seriøse tekster» uten å begrunne hvorfor. Å vurdere teksters

troverdighet er en tematikk som går utenfor denne oppgavens rammer, men det er likevel interessant å nevne fordi det tyder på at eleven ikke egentlig leser særlig kritisk. Eleven trekker frem at utdanning.no og NTNU ønsker å gi ungdom valg for fremtiden, men sier ingenting her om at det er i deres *interesse* med en større likevekt av kjønn.

Tekst 1: «Den stereotypiske idealmannen»

Flere elever kobler innholdet i teksten til avsenders interesse for salg:

1. «I tekst en har de en litt rar holdning til kjønn, men de skriver sikkert sånn for å få solgt mer.»
2. «[...] de brukte den måten for å trekke til flere damer til å kjøpe bilen siden de snakker om hva damer trenger og sammenlikner en mann med en type bil. [...] det man trenger i menn trenger man også i biler. På en måte som et slagord [...].»
3. «I tekst 1 tror jeg de bruker en dame på bildet for å få flere menn til å bli interessert til å lese teksten. Hun sier jo at å ha en bra bil er som å ha en bra mann. Det kan også kanskje gjøre at flere damer vil kjøpe den. Altså at den har karakter, godt utstyrt og til å stole på. Det gjør kanskje at flere vil kjøpe den.»
4. « [...] i tillegg er det ei dame på bildet i bakgrunnen av bilen. Dette er jo en bilreklame, men likevel er det ei dame som tar mye mer plass enn bilen på bildet. [...] Her er det jo egentlig bilen som skal være i fokus, siden det er en bilreklame. De tenker kanskje at de vil få solgt flere bilder med en slik plakat.»
5. «Jeg tror at de ulike avsenderne har valgt å formidle oppfatningene og holdningene til kjønn på denne måten fordi det er mye snakk om kjønn og det er et viktig tema som mange engasjerer seg i. Hvis det for eksempel er bilde av ei dame eller en mann på en reklameplakat, vil kanskje flere kjøpe produktet. Hvis man vet at andre liker det vil flere ha det. Dette ser vi i tekst 1 og 4. Jeg tror også det kan være fordi man tenker at flere vil bli engasjert hvis man har noe annet en bare produktet på plakaten.»

Eleven bak sitat 1 adresserer tekstens formål om salg (Luke, 2014, s. 19–20), men er utydelig i forklaringen sin ved bruken av ordet «rar», og mangler begrunnelser i refleksjonen. Det kan tenkes at eleven reflekterer slik fordi han/hun reagerer på at det er noe ved fremstillingsmåten

som er «rar». Eleven begrunner likevel ikke dette, men tematiserer heller at den «rare» holdningen kan bidra til salg.

I sitat 2 viser eleven forståelse for sammenlikningen mellom menn og biler, og kommenterer hvorfor tekstskaperen har skrevet utsagnet slik. Det reflekteres ikke videre over hvilke holdninger og oppfatninger av menn eller kvinner som kommuniseres. Samtidig viser eleven at sammenlikningen av menn og bil gjøres med et formål, som er at kvinner skal ville kjøpe den.

I sitat 3 og 4 kommenterer elevene at avsender kan ha inkludert fotografiet av kvinnen for å øke salget. Det er nærliggende å tolke at elevene ser at det å objektivere en kvinne, kan bidra til salg. Sitatene blir likevel vist til i denne kategorien fordi elevene ikke tematiserer noen kjønnsdiskurs, men viser til innholdet. Elevene setter ikke ord på *hvordan* kvinnen eller mannen blir fremstilt. I sitat 4 antar jeg at eleven mente å skrive «biler» og ikke «bilder».

Det er nærliggende å tolke at eleven bak sitat 5 viser til at avsender har fremstilt kjønn på en måte som de vet at andre liker og dermed velger å kjøpe. Dette er et eksempel på hvordan tekster ikke bare reflekterer oss sosialt, men også former oss sosialt (Jaworski & Coupland, 2006, s. 3). Sitatet tyder på at eleven muligens ser diskursen der kjønn objektivres. Dersom dette skulle være tilfellet, blir det likevel ikke satt ord på fordi eleven ikke egentlig beskriver hvilken oppfatning av kjønn han/hun viser til.

Tekst 2: «Den omsorgsfulle mannen»

Et par elever knytter tekstens innhold til interesse ved å vise til at mannen på forsiden kan bidra til at flere gutter vil bli sykepleier:

1. «I tekst 2 tror jeg de bruker en mann for å vise at det nødvendigvis ikke bare trenger å være damer som er sykepleiere. Jeg tror de bruker en mann for å få flere unge gutter til å ville bli sykepleiere.»
2. «I tekst 2 er det bilde av en mann på yrket sykepleier. Før var det nesten bare damer som var sykepleiere og kanskje noen føler at de ikke kan bli det fordi de ikke er en dame. Så jeg tror at de har et bilde av en mann sånn at menn kan føle at de kan bli sykepleiere.»

Det virker som om elevene konnoterer sykepleieryrket med damer. Begge ser at å fremstille en mannlig sykepleier tjener interessen for at flere menn velger sykepleieryrket. Dermed viser elevene at den sosiale prosessen i meningsskapingen har relevans for hvilken mening teksten får (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 9). Det har vært vanskelig å skille sitatene fra refleksjonstypen «kobler kjønnsdiskurs til interesse» fordi det er mulig at elevene ser diskursen. De er likevel vist til her fordi ingen av dem sier noe om hvilke holdninger og oppfatninger av mannen som blir faktisk blir fremstilt.

Tekst 3: «Den kompetente kvinnen»

Et par elever reflekterer på samme måte som eksemplene til tekst 2 viser, over at innholdet tjener en interesse:

1. «Det er egentlig litt det samme med tekst 3, at jeg tror at de bruker jenter i teksten for å få flere jenter til å jobbe med bygg- og miljøteknikk. Det er veldig få jenter som vil søke seg inn på sånt, men hvis de ser at det er jenter som jobber der kan det være de får lyst.»
2. «I tekst 3 står det om bygg og miljøteknikk inne på NTNU sin nettside. På bildet er det to jenter. Det tror jeg er sann at folk kan se at det er jenter der. Og sann at flere jenter kanskje får lyst til å begynne på bygg og miljøteknikk hvis de visste at det ikke bare var gutter der. Det er mange byggeplasser som vil ha flere damer som jobber der.»

Elevene viser at de konnoterer bygg- og miljøteknikk med menn. De trekker frem avsenders mulige interesse for at kvinner skal velge studiet. Det kan tenkes at elevene ser diskursen der kjønn ikke er et hinder for kompetanse. Likevel kommer det ikke frem noen beskrivelser av kjønnsfremstillingen utover at den kan bidra til at kvinner vil velge studiet ved å se fotografiet. Dette gjør at disse refleksjonene skiller seg fra dem som er vist til i kategorien «kobler kjønnsdiskurs til interesse».

Tekst 4: «Den seksualiserte, undertrykte kvinnen og den maskuline, dominerende mannen»

Jeg har ikke funnet noen eksempler på elever som kobler innholdet i tekst 4 til en interesse, uten å også tematisere en kjønnsdiskurs.

Tekst 5: «Den nøytrale dukken»

Jeg har ikke funnet noen eksempler på elever som kobler innholdet i tekst 5 til en interesse. Det er heller ingen som kobler noen kjønnsdiskurs til interesser. Det er interessant at ingen tematiserer avsenders interesser i denne teksten. Kanskje dette skyldes at teksten er kontekstualisert på en nettside og ikke er en reklame, som kanskje er lettere å knytte til salg.

Tekst 6: «Den grenseløse, konstruerte dukken»

Jeg har ikke funnet noen eksempler på elever som kobler innholdet i tekst 6 til en interesse, uten å også tematisere en kjønnsdiskurs.

5.5 Oppsummering av noen sentrale funn

Mange elever «leser med teksten» og beskriver hva de leser i teksten fremfor å svare på hva oppgavene etterspør. Dette forekommer særlig i refleksjoner knyttet til tekst 1, men det finnes eksempler på slike refleksjoner knyttet til alle tekstene. De elevene som «tematiserer kjønnsdiskurs» viser mest til tekst 5 og tekst 6, som relateres til diskursen «kjønn er irrelevant, udefinerbart eller et valg». Samtidig er det ingen som kobler avsenders interesser til tekst 5. Refleksjoner som er kategorisert i «kobler kjønnsdiskurs til interesser» er eksempler som i størst grad svarer til hva oppgaven etterspør. Her viser flest elever til tekst 4. De fleste som «kobler innhold til interesser» viser til tekst 1.

6.0 Drøfting

Elevene har vist refleksjoner som svar på oppgavene gitt i undersøkelsen. Det er sentralt å utøve kritisk literacy for å besvare oppgavene. Det handler om å vise forståelse for at tekstene representerer ulike virkelighetssyn, ideologier og diskurser, og at de må forstås på bakgrunn av at de er skapt av avsendere med ulike interesser og formål (Luke, 2014, s. 21). Dette knyttes til både den ideasjonelle- og mellommenneskelige meningen i tekstene (Halliday, 1994, s. xiii).

Det kan være forskjellige grunner til hvorfor elevene reflekterer på ulike måter over tekstutvalget. I tillegg til å utøve kritisk literacy, trenger elevene å ha kunnskap om hvordan mening skapes ved hjelp av ulike tegn (Blikstad-Balas, 2016, s. 10), både verbalspråklige og visuelle ressurser. Ingen elever trekker frem bruken av farge eller bakgrunn, men kommenterer utelukkende objekt eller ordvalg hvis det vises til eksempler. Det er likevel interessant å legge merke til at dette er kategorier som elevene legger lite merke til, til tross for at kjønnsfremstillinger også blir formidlet ved bruken av disse. Kanskje dette skyldes at de ikke snakker så mye om disse modaliteten på skolen. Hvordan elevene leser de ulike semiotiske ressursene, har betydning for hvordan de reflekterer over dem og for hva de trekker frem som eksempler på illustrasjonsmåter og formuleringer.

6.1 Leser med teksten

Det er flere elever som viser refleksjoner som kan kategoriseres i «leser med teksten». Dette er en måte å nærme seg tekster på som knyttes til forståelse, analyse og vurdering (Janks, 2010, s. 22). Noen elever viser til rene beskrivelser av hva de ser i teksten og hvordan de forstår den. Andre elever reflekterer over tematikk i tekstene som oppgavene ikke etterspør. Refleksjonene kan tyde på at elevene ikke får tak på hva som etterspørres, muligens fordi de ikke ser hvordan tekster relateres til ulike virkelighetsbilder og diskurser (Luke, 2014, s. 21). Dette forekommer særlig i refleksjoner relatert til tekst 1 med «den stereotypiske idealmannen».

Flere elever reproducerer verbalteksten i tekst 1, «menn er som biler», uten videre refleksjon over kjønnsfremstilling eller interesser. Disse refleksjonene kjennetegnes av å være

gjengivelser av kunnskap, noe som Freire og Shor skriver om at er en mye brukt tekstpraksis i skolen (Freire & Shor, 1987, s. 7–8). Jeg har ikke funnet noen refleksjoner over at mannen fremstilles stereotypisk eller liknende. Kanskje dette skyldes at sammenlikningen i seg selv kan tolkes som et dekkende svar på oppgaven. Noen trekker frem at «en god bil er en god mann», men hva de mener med «en god mann» kommer ikke frem. Slik viser ikke elevene forståelse i refleksjonene sine for at mannens fremstilling er sosialt konstruert fordi den passer de sosiale aktørene i den gitte konteksten (van Leeuwen, 2005, s. 94), som her er knyttet til bilsalg for kvinner. Det er samtidig interessant at ingen reflekterer over at teksten fremstiller et syn på menn som kan oppleves krenkende og nedverdiggende, spesielt ved utsagnet «være godt utstyrt». Det er mulig at elevene ikke konnoterer fremstillingen i verbalteksten med noe som er et eksempel på at mannen objektiveres.

I noen tilfeller har det vært vanskelig å skille mellom refleksjonstypene «leser med teksten» og «tematiserer kjønnsdiskurs». Flere refleksjoner som er inkludert i «leser med teksten» viser kommentarer til kjønn, men uten egentlig å kommentere en kjønnsdiskurs der de viser til en måte å forstå eller oppfatte kjønn på (Foucault, 1972). Noen elever beskriver den mannlige sykepleieren i tekst 2 som «mer profesjonell», «best» og en som er «stressa». Det kan virke som om elevene leser den ideasjonelle meningen på en måte som reflekterer deres erfaringer heller enn hvilken forståelse tekstskaperen uttrykker (Halliday, 1994, s. 343). Det interessante er ikke hvor vidt elevenes tolkning stemmer eller ikke, men hvordan elevene begrunner det. Når mannen beskrives som «best» begrunner eleven det i at han som objekt, tar mest plass i teksten. Eleven viser her forståelse for hvordan en visuell semiotisk ressurs kan skape mening (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 102), og det kan være forståelig at eleven tolker dette som et tilstrekkelig svar. Samtidig blir det ikke begrunnet eller reflektert over hva det vil si at mannen er «best». Ingen beskriver mannen som omsorgsfull, vennlig eller liknende. Dette kan ha sammenheng med at oppfatningen av omsorgsfulle menn, er noe elevene ser som en selvfølge. Det kan muligens være vanskeligere å oppdage og sette ord på en diskurs som en tar som en selvfølgelighet.

Grunnen til at elevene beskriver hva de leser uten å tematisere en kjønnsdiskurs kan ha sammenheng med at elevene kanskje ikke har så mye erfaring med å møte tekster med motstand og kritikk der en kan gjenkjenne underliggende motiver og holdninger (Blikstad-Balas, 2016, s. 29–30). Elevene i undersøkelsen til Veum og Eilertsen hadde tiltro til at dagens lesere er mer kritiske enn før (Veum & Eilertsen, 2019, s. 10). Jeg har funnet flere

eksempler på elever som reflekterer over en tematikk som ikke etterspørres. Dersom elevene selv opplever at de svarer på oppgaven, kan det virke som om de tror at de leser mer kritisk enn de i virkeligheten gjør. Eksempler på tematiseringer i refleksjonene over tekst 5 med «den nøytrale figuren» er bekledning og konflikt. Relatert til tekst 6 med «den grenseløse, konstruerte dukken» reflekterer en elev over hudfarge. En annen tematiserer likhet der «alle» inviteres inn, men skriver ikke hvem «alle» er. Det ser ut til at elevene blir mer opptatt av å redegjøre for hva de leser i teksten, fremfor å svare på oppgavene. Det er interessant at elevene ikke viser svar som tematiserer hva som etterspørres. Dette samsvarer med hva Blikstad-Balas og Foldvik fant i sin undersøkelse, nettopp at elevene var mer opptatt av hva som sto i teksten enn av avsender før de eksplisitt ble spurt om det (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 37–38). I undersøkelsen min viser det seg at selv om oppgavene faktisk etterspør avsenders interesser, er det flere som likevel kun reproducerer innholdet eller reflekterer over noe som ikke etterspørres.

6.2 Tematiserer kjønnsdiskurs

Jeg har funnet flere eksempler på refleksjoner som viser tematisering av kjønnsdiskurs der avsenders interesser ikke kobles i tillegg. De fleste refleksjonene i denne sammenhengen knyttes til tekst 5 med «den nøytrale figuren». Det er ingen eksempler på denne typen refleksjon til tekst 3 med «den kompetente kvinnen» fordi de som tematiserer kjønnsdiskursen her, også kobler avsenders interesser.

Mange elever ser diskursen i tekst 5 med «den nøytrale figuren». Elevene reflekterer enten over at skiltet er laget for både menn og kvinner, eller at det kan være tilpasset dem som verken føler seg som mann eller kvinne. Flere elever kommenterer begge tilnærminger. En grunn til at mange reflekterer over dette, kan ha sammenheng med at objektet er noe elevene ser til daglig der skiltet ofte skiller mellom menn og kvinner. Når dette skiltet illustrerer både mann og kvinne i samme illustrasjon, kan dette for flere elever virke intuitivt å kommentere. At flere i tillegg trekker inn at skiltet kan vise til dem som verken føler seg som kvinne eller mann, viser at de tematiserer en diskurs der «kjønn er irrelevant, udefinerbart eller et valg». Ved å sette ord på at en tekst fremstiller kjønn på en måte som ikke nødvendigvis er en oppfatning alle deler, viser elevene evne til å lese med et sosialkonstruktivistisk perspektiv

(Janks, 2010, s. 10), med forståelse for at tekster er del av ulike virkelighetssyn, ideologier og diskurser.

Noen elever knytter også tekst 6 med «den grenseløse, konstruerte dukken» til diskursen «kjønn er irrelevant, undefinerbart eller et valg», men et par elever tematiserer i større grad diskursen «kjønn er ingen hinder for kompetanse». Denne diskursen relateres i min analyse til tekst 2 og tekst 3, men kan også på et vis relateres til tekst 6 og dukkelek. Flere elever reflekterer over at dukkene er laget for både jenter og gutter, og at en kan leke med dukker *selv om* en er gutt. Refleksjonen likner andre refleksjoner over kompetansediskursen, for eksempel ved at en kan være sykepleier *selv om* en er gutt, eller at en kan studere bygg- og miljøteknikk *selv om* en er jente. Når elevene reflekterer slik over dukkelek for begge kjønn, viser de at de generelt konnoterer dukkelek med jenter. Det varierer altså om elevene ser den kjønnsnøytrale diskursen. Selv om denne oppfatningen av kjønn deles av stadig flere i samfunnet, kommer den kanskje ikke tydelig til uttrykk i kulturene elevene er del av. Det er nærliggende å tolke at dersom dette hadde vært tilfellet, ville flere elever trukket frem en kjønnsnøytral diskurs.

Det finnes noen eksempler på refleksjoner der diskursen «kjønn objektiveres» blir tematisert. Et par elever tematiserer en kjønnsdiskurs i tekst 1 med «den stereotypiske idealmannen», men uten å egentlig vise til at mannen objektiveres. En elev er likevel inne på det ved å vise til at mannen fremstilles med høye forventninger der en god jobb er sentralt. En grunn til at ikke flere tematiserer «den stereotypiske idealmannen», kan skyldes at elevene har vanskeligere for å se diskurser i verbaltekst enn ved visuelle fremstillinger. Kanskje elevene ikke ser at det er mulig å si noe mer om hvordan mannen fremstilles i verbalteksten. Flere elever tematiserer kjønnsdiskursen i tekst 4 med «den seksualiserte, undertrykte kvinnen og den maskuline, dominerende mannen». Det kan tenkes at det er lettere å se kvinnen som et objekt i tekst 4, enn at mannen også fremstilles slik i tekst 1. Dette kan ha sammenheng med at objektivering av kvinner ofte får mer fokus enn objektivering av menn. Kanskje knytter også elevene andre assosiasjoner til de visuelle objektene i tekst 4, enn hva de leser ut av fremstillingen i verbalteksten i tekst 1 (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 102).

Et interessant funn er at få elever tematiserer «kjønn er ingen hinder for kompetanse» i tekst 2 med «den omsorgsfulle mannen» og at ingen gjør det i tekst 3 «den kompetente kvinnen», uten at også interesser trekkes inn. Selv om noen elever er inne på en tematisering av

kjønnsdiskursen i tekst 2, er det ingen som beskriver mannen som omsorgsfull eller vennlig. Kanskje dette skyldes at elevene ikke ser at denne informasjonen kan være relevant for oppgavebesvarelsen. Det ser ut til at elevene har vanskeligere for å lese den mellommenneskelige meningen i begge tekstene (Halliday, 1994, s. 366). Det er mye mulig at det virker mer intuitivt å beskrive at avsender har inkludert et fotografi av en kvinne eller en mann fordi en ønsker større likevekt av kjønn i yrkesgruppene, fremfor å reflektere over at kjønn ikke trenger å være et hinder for kompetanse der beskrivelser av mannens eller kvinnens fremstilling også inkluderes. Det kan si noe om at elevene eksempelvis vet at få menn er sykepleiere, men at de ikke oppfatter menn som mindre omsorgsfulle enn kvinner. Kanskje tenker de heller ikke på kjønn som et hinder til daglig.

6.3 Kobler kjønnsdiskurs til interesse

De elevene som «kobler kjønnsdiskurs til interesser» viser refleksjoner over hvorfor avsender har fremstilt kjønn slik de har. De fleste refererer til tekst 4 med «den seksualiserte, undertrykte kvinnen og den maskuline, dominerende mannen» når de reflekterer på denne måten. Jeg har ikke funnet refleksjoner som viser til tekst 1 med «den stereotypiske idealmannen» eller tekst 5 med «den nøytrale figuren».

Det er interessant at såpass mange kobler kjønnsdiskurs til interesse i tekst 4 og at ingen gjør dette i tekst 1. Kanskje dette først og fremst skyldes at det er lettere å få øye på kjønnsdiskursen i tekst 4 enn i tekst 1, som jeg har vært inne på tidligere. Meningen i tekst 4 er konstruert på en måte som det virker som at elevene ser og klarer å lese kritisk. Elevene viser at de leser de visuelle ressursene og forstår hvordan bruken av dem er sosialt regulert (van Leeuwen, 2005, s. 93). Elevene reflekterer over at å fremstille seksualiserte folk, bidrar til salg. De ser at objektivisering av kjønn kan relateres til blikkfang og salg. Elevene viser at de har det som Janks kaller «tilgang», til denne teksten (Janks, 2010, s. 22–23). Kanskje kjønnsfremstillingen i tekst 4 likner en typisk kjønnsfremstilling som elevene ser i sosiale medier til daglig. Stadig flere folk i samfunnet uttrykker at det er problematisk med seksuelle og undertrykkende fremstillinger av kvinner. Dette henger sannsynligvis sammen med en voksende feministisk bevegelse i kulturen. Det er nærliggende å tro at mange av elevene omgis av disse oppfatningene og at det derfor kanskje er lettere å få øye på diskursen i tekst 4. Det er likevel interessant at ingen problematiserer mannens fremstilling i tekst 1 da også

denne kan argumenteres for å være vel så problematisk. Avsenderne av begge tekstene objektiverer kjønn med salg som interesse, men dette reflekterer elevene kun over at forekommer i tekst 4.

Elevene knytter ulike interesser til kjønnsfremstillingen i tekst 6. Flere mennesker kjenner seg igjen i eller støtter en forståelse av at «kjønn er irrelevant, undefinerbart eller et valg». Det finnes derfor et marked for kjøp av dukker som ikke reflekterer en stereotypisk oppfatning av kjønn med normer og regler for hvordan en burde se ut. Ingen elever setter ord på dette, men én er likevel inne på det ved å vise til at foreldre kan like kjønnsnøytraliteten og dermed velge å kjøpe dukkene til barna sine. De to andre elevene knytter interessen til ønske om at barn skal kunne velge hvordan dukkene ser ut og til at gutter også skal kunne leke med dukker. Elevene kobler slik kjønnsdiskursen til interesser, men på forskjellige måter. At ikke flere tematiserer at det finnes et marked for slike dukker, kan tyde på at elevene ikke kjenner til eller ser diskursen i den sammenhengen.

Jeg har kun funnet et par eksempler på elever som kobler kjønnsdiskursen i tekst 2 og tekst 3 til interesser. Elevene viser at de ser diskursen «kjønn er ingen hinder for kompetanse», men jeg har ikke funnet noen som kommenterer fremstillingen av kvinnene og mannen. Dette kan ha sammenheng med at omsorgsfulle menn og kompetente kvinner kanskje er oppfatninger elevene ser som en selvfølge. Dette vil jeg drøfte videre knyttet til refleksjoner i «kobler innhold til interesse».

6.4 Kobler innhold til interesse

Når det gjelder refleksjoner i kategorien «kobler tekstens innhold til formål», viser elevene enten til tekst 1, tekst 2 eller tekst 3. Disse funnene viser at elevene tematiserer avsenders interesser ved å vise til beskrivelser eller forståelser av teksten der kjønnsfremstillingen ikke inkluderes. Det er interessant at flere gjør dette på tross av at oppgaven etterspør tematisering av kjønnsfremstillinger. Dette skyldes trolig at elevene mangler erfaring i å lese kritisk med forståelse for og innsikt i at det ikke er tilfeldig hvordan kjønn fremstilles og at valgene er gjort på bakgrunn av hva som er formålet med teksten (Janks, 2010, s. 61).

Innledningsvis i analysen av elevenes refleksjoner der de kobler innhold til interesse, viste jeg til et utdrag der eleven reflekterte over sin forståelse av hvilke interesser alle tekstene tjener. Dette utdraget er et godt eksempel på en elev som ikke tematiserer kjønnsdiskurser, men viser til interesser. Dette kan tyde på at eleven heller trekker inn egne erfaringer i refleksjonene, fremfor å analysere og anvende hva oppgaven faktisk etterspør (Cope & Kalantzis, 2020, s. 22–23). Det kan også tenkes at eleven ikke oppdager diskursene eller ikke forstår hva han/hun skal se etter for å kunne svare på oppgaven. Det kan være et resultat av at eleven ikke har visshet om at tekster representerer ulike virkeligheter og at hun/han ikke har tilstrekkelig erfaring som *tekstanalytiker* (Freebody & Luke, 2003). Det er også mulig at eleven ikke forstår hva oppgavene faktisk etterspør. Dette kan kanskje skyldes sløvheter i arbeidet eller at eleven enten ikke ser noen diskurser eller ikke helt vet hvordan en kan sette ord på hvordan kjønn fremstilles.

Refleksjonene til tekst 2 med «den omsorgsfulle mannen» og tekst 3 med «den kompetente kvinnen» har mange likhetstrekk. Begge tekstene fremstiller kjønn på en måte som bryter med et kjønnsmonster som mange assosierer yrkene med. Et par elever reflekterer over at fremstillingen av en mannlig sykepleier kan bidra til at menn vil bli sykepleier. Tilsvarende reflekterer to elever over at fremstillingen av kvinnelige studenter på NTNU kan bidra til at flere kvinner velger dette studiet. Den ene eleven nevner at det kan være i NTNU sin interesse at flere kvinner velger studiet. Dette er et godt eksempel på en elev som setter ord på avsenders interesser. Om elevene ser diskursen eller ikke, er vanskelig å si. Det er mye mulig at elevene egentlig kan mer enn de får vist i besvarelsen sin og at de ser diskursen uten å sette ord på det. For eksempel er det nærliggende å tro at elevene ser at mannen er fremstilt som en vennlig sykepleier, egnet for yrket. Dette er det likevel ingen som faktisk uttrykker at de leser. Det er mulig at elevene ikke tenker over at det er noe spesielt ved måten kjønn fremstilles på, fordi omsorgsfulle menn og kompetente kvinner, er noe de leser som en selvfølgelighet.

Ingen elever kobler innholdet til en interesse i tekst 4, tekst 5 eller tekst 6. Jeg har funnet eksempler på refleksjoner der kjønnsdiskurser kobles til interesser i tekst 4 og tekst 6, men ikke i tekst 5. Det er særlig interessant at ingen kobler noen interesse i det hele tatt til tekst 5. Kanskje dette skyldes at teksten er kontekstualisert på en nettside og ikke som en reklame (Ledin & Machin, 2018, s. 51). Dette er tilfellet også i tekst 6, men her viser flere elever til salg. Kanskje det er lettere å sette ord på meningen som uttrykkes både visuelt og verbalt om dukkelek i tekst 6, sammenliknet med den nøytrale fremstillingen av et skilt i tekst 5. Det er

muligens vanskeligere å få tak på Foldal Stempel AS sine interesser, sammenliknet med Mattel sine. Alle tekstene har salg som en interesse, med unntak av tekst 2 og tekst 3. Kanskje det er mer intuitivt å knytte tekst 1 og tekst 4 til salg fordi de er reklamer. Selv om tekst 5 og tekst 6 ikke er reklamer, er det likevel knyttet til salg. At ingen relaterer tekst 5 til dette, tyder på at elevene har vanskeligheter med å lese dette meningsinnholdet kritisk (Blikstad-Balas, 2016, s. 29–30).

7.0 Avslutning

I masterprosjektet har jeg undersøkt og forsøkt å finne svar på problemstillingen:

«Hva kjennetegner måten elever på 9. trinn reflekterer kritisk over fremstillingen av kjønn i et utvalg tekster på?»

Elevenes refleksjoner kan si noe om hva de kan når det gjelder å lese kritisk. Elevene i én skoleklasse har lest seks multimodale tekster og svart på tilhørende oppgaver. I besvarelsen av oppgavene har elevene vist ulike refleksjoner over kjønnsfremstillingene i de forskjellige tekstene. Disse refleksjonene har utgjort materialet jeg har analysert for å besvare problemstillingen. Jeg har drøftet funnene og trukket frem flere aspekter som kan belyse problemstillingen. Videre vil jeg oppsummere arbeidet med dette prosjektet og funnene jeg har gjort.

Kritisk literacy i et sosialkonstruktivistisk perspektiv, har særlig fungert som et teoretisk rammeverk for prosjektet, sammen med sosialsemiotikken og det multimodale tekstbegrepet. Ved å vise til det dialogiske perspektivet, har jeg vist visshet om at elevenes tolkninger av tekstene og mine tolkninger av elevtekstene, ikke er noen endelig fasit på noen sannhet. Teorifremstillingen har bidratt til å plassere prosjektet i en sammenheng slik at funnene kan gi mening sett i lys av de teoretiske perspektivene.

Konklusjonen i prosjektet er nok at elevene reflekterer på ulike måter over hvordan kjønn fremstilles i tekstene. Bruk av refleksjonskategoriene har bidratt til å presentere funnene slik at noen tendenser likevel har kommet frem. Det viktigste funnet er kanskje at mange elever ikke svarer på hva oppgaven etterspør enten fordi de ikke tematiserer en kjønnsdiskurs eller

fordi de ikke kommenterer avsenders interesser. Et kjennetegn er derfor at mange refleksjoner viser til generelle betraktninger som ikke inkluderer hvilken oppfatning av kjønn som teksten formidler. Mange elever reflekterer på en måte der de ikke viser at de forstår hvilken kjønnsfremstilling teksten formidler.

Det ser ut til at mange elever sliter med å svare på hva oppgaven etterspør. Noen beskriver hva de leser uten å vise at de leser kritisk med forståelse for hvordan tekstene konstruerer virkelighetsbilder (Janks, 2010, s. 10). Andre beskriver tematikk som oppgavene ikke har etterspurt. Jeg har funnet slike refleksjoner relatert til alle tekstene. Et sentralt funn er derfor at mange elever viser refleksjoner som tyder på at de ikke forstår hvordan de skal svare på oppgavene. Dette kan skyldes at de ikke har nok erfaring med å lese kritisk. Selv om oppgaven etterspør avsenders interesser, er det mange som ikke tematiserer dette eller viser refleksjoner over mulige tolkninger.

Flere elever tematiserer kjønnsdiskurser i flere tekster. Teksten som viser en mannlig sykepleier og teksten som viser to kvinnelige studenter på NTNU, knytter mange til en diskurs der kjønn ikke er et hinder for kompetanse. Selv om flere elever trekker frem dette, er det likevel få som reflekterer over hvordan den mannlige sykepleieren eller de kvinnelige studentene er fremstilt. Mange refleksjoner kjennetegnes derfor av å mangle begrunnelser for elevenes oppfattelse av hvorfor fremstillingen er slik den er. Det kan virke som om at diskurser som kanskje er innforstått hos eleven, er vanskeligere å sette ord på eller oppdage.

Mange elever viser at de kan reflektere over en diskurs der kjønn fremstilles som noe irrelevant eller at kjønn er et valg man kan ta. Samtidig kobler få avsendernes interesser med denne fremstillingen. Det kan derfor virke som at elevene ser når kjønnsfremstillinger kobles til kjønnsnøytralitet, men ikke at denne fremstillingen forekommer fordi det finnes et marked for kjøp av slike produkter.

Jeg mener at de fleste refleksjonene som tyder på at elevene utøver kritisk literacy, knytter seg til fremstillingen av kjønnsnøytralitet i teksten med toalettskiltet og i fremstillingen av kjønn som objekt i reklamen for Dolce & Gabbana. Sistnevnte eksempel er særlig interessant ettersom det ser ut til at i bilreklamen til MotorForum der kjønn også objektiviseres, er den teksten elevene viser minst grad av kritisk refleksjon over. Det kan virke som at elevene lettere leser visuelle fremstillinger kritisk. Det kan også virke som at elevene lettere ser

diskursen der kvinnen objektiveres sammenliknet med en diskurs der mannen objektiveres. Det er imponerende at elevene knytter teksten med toalettskiltet, til kjønnsnøytralitet og at såpass mange reflekterer over at det kan være laget for noen som ikke identifiserer seg som mann eller kvinne. Elevene viser slik at de oppdager denne kjønnsdiskursen.

Disse funnene viser at elevene er delvis forberedt for eksamen som skal gjennomføres ved utgangen av 10. trinn. Elevenes refleksjoner kjennetegnes av å mangle begrunnelser for meninger. I tillegg tematiserer mange elever noe som ikke etterspørres i oppgaven. Dersom også dette forekommer under gjennomføring av eksamen, vil det kunne gi utslag for resultatene. Å lese oppgaveteksten og å forstå hva som etterspørres, er vesentlig for å kunne vise relevante svar i oppgaver. En grunn til at refleksjonene ikke reflekterer hva som etterspørres kan ha sammenheng med at elevene ikke har fått tilstrekkelig erfaring med å lese kritisk. Hva som kan være grunnen til hvorfor noen refleksjonstyper forekommer i større grad enn andre, knyttet til enkelte tekster, kan blant annet ha sammenheng med hvordan elevene leser meningen i de ulike semiotiske ressursene, om de ser diskursene og hvordan de tolker oppgaveteksten. Det kunne derfor ha vært interessant å videre undersøke hvorfor elevene reflekterer slik de gjør.

Funnene viser at flere elever leser noen tekster mer kritisk enn andre, og at det også er mange elever som ikke reflekterer særlig kritisk. Det kunne ha vært interessant å undersøke hvilken opplæring elevene faktisk får i å lese kritisk. Ettersom kritisk literacy har blitt mer fremtredende i fagfornyelsen, vil det være interessant å undersøke om dette vil bli viet mer eksplisitt tid til i undervisningen. Undersøkelsen min har hatt flere likhetstrekk med eksempeloppgavene som utdanningsdirektoratet har publisert. Selv om jeg har funnet at mange elever ikke svarer på oppgaven eller mangler begrunnelser for påstander i besvarelsen sin, sier dette bare noe om hvordan én mindre gruppe reflekterer over ett tekstutvalg. Det kan likevel fungere som en indikator for hva elevene kan når det gjelder kritisk literacy.

Videre vil det også være interessant å se hva resultatene i norskeksamen viser. Dersom det kommer frem en tendens her også på at flere elever ikke viser særlig grad av kritisk refleksjon, vil det være særlig interessant å undersøke hva som kan være grunnen til dette. Slik vil vi få bredere innsikt i hva som kan være grobunn for manglende kritiske refleksjoner hos elevene. Deretter kan vi legge opp til en undervisning som møter behovet for at elevene skal bli kritiske tenkere og lesere i møte med dagens tekstmangfold.

8.0 Litteraturliste

Angrosino, M., & Rosenberg, J. (2011). Observations on observation. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (4. utg., s. 467–478). Sage.

Bakhtin, M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. (R.T. Slaatelid Overs.). Pensumtjeneste.

Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve—Ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161–188). Fagbokforlaget.

Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforl.

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.

Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Routledge.

<http://www.dawsonera.com/depp/reader/protected/direct/SearchResults,buttons eBookView.s direct?sp=S9780203499627>

Cope, B., & Kalantzis, M. (2020). «Multiliteracies»: Nye literacies, ny læring (M. H. Olsen, Overs.). *Nasjonalt Videncenter for Læsning*. (Opprinnelig utgitt 2009).

Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. (2021). *Sykepleier*. Utdanning.no. <https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/sykepleier>

Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. (u.å.). *Likestilling*. Utdanning.no. Hentet 21. april 2022 fra <https://utdanning.no/likestilling>

Dolce & Gabbana. (2007). *Dolce & Gabbana*. Hentet 9. november 2021, fra: <https://jsardeafolioblog.wordpress.com/2016/04/24/controversial-ad/>

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press.

Foldal Stempel AS. (u.å.). *Skilt til toalett og wc—Foldal Stempel AS*. Hentet 17. mars 2022, fra <https://www.foldal.no/signbuildertemplates.aspx?menuid=-5093&categoryid=90&templateid=4008>

Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge and the Discourse on Language* (A. M. Sheridan Smith, Overs.). Pantheon books.

Freebody, P., & Luke, A. (2003). Literacy as engaging with new forms of life: The 'four roles' model. I G. Bull & M. Anstey (Red.), *The literacy lexicon* (s. 52–65). Prentice Hall.

Freire, P., & Shor, I. (1987). *A Pedagogy for Liberation: Dialouges on Transforming Education*. Bergin & Garvey.

Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax.

Gold, R. L. (1958). Roles in Sociological Field Observation. *Social Forces*, 36(3), 217–223. <https://doi.org/10.2307/2573808>

Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2. utg.). Arnold Hodder.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1985). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Deakin University.

Halliday, M. A. K., & Matthiesen, C. M. I. M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3. utg.). Arnold Hodder.

Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.

Jaworski, A., & Coupland, N. (2006). *The Discourse Reader* (2. utg.). Routledge.

Kress, G. (2012). Materialiseret meningsskabelse: Tanker om literacy, læsning og skrivning i konteksten af multimodal kommunikasjon. *Viden om læsning*, 12, 4–15.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Arnold Hodder.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2021). *Reading images. The grammar of visual design* (3. utg.). Routledge.

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk* (NOR01-05 utg.). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan/>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06 utg.). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Opplæringens verdigrunnlag—Overordnet del av læreplanverket*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/?lang=nob>

Ledin, P., & Machin, D. (2018). *Doing visual analysis: From theory to practice*. SAGE Publications.

Ledin, P., & Machin, D. (2020). *Introduction to multimodal analysis* (Second edition). Bloomsbury Academic.

Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory Into Practice*, 51, 4–11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>

Luke, A. (2014). Defining critical literacy. I J. Z. Pandya & J. Ávila (Red.), *Moving Critical Literacies Forward: A New Look at Praxis Across Contexts*. (s. 19–31). Routledge.

Machin, D., & Mayr, A. (2012). *How to do critical discourse analysis: A multimodal introduction*. Sage.

Mattel. (u.å.). *Mattel / About*. Hentet 9. november 2021, fra <https://www.mattel.com/en-us/creatable-world>

Mills, K. (2016). *Literacy theories for the digital age: Social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses*. Multilingual Matters.

Motor Forum. (2011). *Renault Megane kombi*. Hentet 9. november 2021, fra <https://bilreklame.wordpress.com/2011/07/13/renault-og-peugeot/#jp-carousel-120>

Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (2014). Tekst, kompetanse og kultur. I *Multimodal tekstkompetanse* (s. 14–22). Portal.

New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60–92.

NTNU. (u.å.). *Bygg- og miljøteknikk – Masterprogram (Sivilingeniør) – 2-årig – Trondheim og Gjøvik—NTNU*. ntnu.no. Hentet 17. mars 2022, fra <https://www.ntnu.no/studier/mibbygg>

Parry, V. (2014). *Gender and media* [UNICEF Ireland «Its about us»]. <https://www.unicef.ie/itsaboutus/cards/unicef-itsaboutus-gender-media.pdf>

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.

Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Universitetsforl.

Selander, S., & Kress, G. (2010). Att forstå lärande. I *Design för lärande—Ett multimodalt perspektiv* (s. 11–45). Norstedts.

Skovholt, K., & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse ei innføring*. Cappelen Damm akademisk.

Stokke, O. P. B. (2011). *Synes dette diskriminerer menn*. dinside.no. Hentet 9. november 2021, fra <https://dinside.dagbladet.no/okonomi/synes-dette-diskriminerer-menn/61602589>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforl.

UNESCO. (2018). *Literacy*. UNESCO. <https://en.unesco.org/themes/literacy>

Utdanningsdirektoratet. (2022, mars 22). *Eksempeloppgaver i norsk 10. Trinn*. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/eksempeloppgaver/eksempeloppgaver-i-norsk/>

van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Routledge.

van Leeuwen, T. (2017). Multimodal literacy. *Viden om literacy*, 4–13.

Veum, A., & Eilertsen, A. (2019). Kritisk lesing av historiske saktekster. *Norsklæreren*, 1, 1–14.

Veum, A., & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.

Weyergang, C., & Frønes, T. S. (2020). Å lese kritisk: Elevers 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.

Aa, L. I., & Neteland, R. (Red.). (2020). *Master i norsk. Metodeboka 1*. Universitetsforlaget.

9.0 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt om kritisk lesing på ungdomstrinnet

Bakgrunn og formål

Prosjektet er en mastergradsstudie i tilknytning til grunnskolelærerutdannelsen ved Universitetet i Agder, der målet er å kunne si noe om hvordan elever på 9. trinn leser og reflekterer kritisk over tekster.

Fra og med våren 2022 skal elever på 10. trinn gjennomføre en ny eksamensform i norsk. Undersøkelsen vil kunne være et bidrag for å kunne si noe om hvor godt forberedt elevene er for eksamen når det gjelder å ha en kritisk tilnærming til tekster.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Undersøkelsen gjennomføres som et undervisningsopplegg i skoletiden, der elevene kun vil delta én gang. Som deltaker i studien skal alle lese et utvalg tekster og besvare noen spørsmål skriftlig. Disse spørsmålene åpner for refleksjon over hvorfor en tror at tekstskaperne har valgt å fremstille tekstene slik de gjør. Elevene skriver sine svar og refleksjoner i et dokument på PC.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Ingen personopplysninger vil bli lagret og det vil ikke bli filmet eller gjort lydopptak. Deltakerne sender sin tekst til aktuell lærer i norskfaget. Slik kan h*n sende meg tekstene anonymt i etterkant. Dermed vil ingen personopplysninger vedkjennes eller lagres av meg.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du ikke ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på telefon 984 24 538 eller ved e-post på juliegaldal@gmail.com.

Vennlig hilsen
Julie Galdal Livden
masterstudent ved Universitetet i Agder

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og samtykker til at (navn på elev) er villig til å delta i undersøkelsen.

Dato

Signatur foresatt

9.2 Vedlegg 2: Undersøkelsen

Undervisningsopplegg som undersøkelse til masteroppgave

Tekst 1

Det er med biler som med menn. De må ha karakter, være godt utstyrt og til å stole på

RENAULT MEGANE KOMBI 1,5 DCI 90 HK
KR 249.900,-
INKL. SMARTPAKKE TIL EN VERDI AV 20.900,- SPAR KR 18.000,-

- Radio/CD/MP3 spiller med bluetooth • Ryggesensor
- Komplette 16 " vinterhjul • 17 " alufelger på sommerhjul

Det er mange grunner til at du bør se nærmere på Renault Mégane. Den har stilig design, gode kjøreegenskaper og fem stjerner i EuroNCAP. I tillegg har den mange smarte løsninger, som kjørecomputer, lykter med "follow me home" funksjon, for ikke å glemme sentral lås med fjernbetjent Renault nøkkelkort. Må prøves!

RENAULT MEGANE KOMBI FRA KR 221.000,-

Pris inkl. ledener, mva, brenst og levering Oslo. Fabrikpris inkl. kjøring fra 0-100 km/h. CO₂ utslipp fra 115 g/km. Autodelt modell kan ha anerkjente farge og utstyrsnivå for gratis bruk.



RENAULT eco+ EURO NCAP 5 ÅRS GARANTI

www.renault.no

Motor Forum
- din partner i bil

Motor Forum OSLO:
Østre Akersv 62, 0581 Oslo,
tlf. 23 05 36 00.

Motor Forum LILLESTRØM:
Jogstadveien 19, 2007 Kjeller,
tlf. 66 92 67 00.

ÅPNINGSTIDER:
Man.-fre. 9-17, tors. 9-19, lør. 10-14.
www.motorforum.no



Tekst 2

UTDANNING.NO
Offentlig og kvalitetssikret

Søk etter utdanning eller yrke

Avansert søk

Min side


Meny

Forside / Yrker / Sykepleier

Yrkesbeskrivelse

Sykepleier

Yrke Utdanning Lønn Intervjuer Bedrifter Lenker



Som sykepleier jobber du med mennesker. Du forebygger og behandler sykdom.

Som sykepleier kan du forebygge og behandle sykdom, du kan jobbe med akutt eller kronisk syke og med personer som har utfordringer med sin psykiske helse og/eller rus.

Sykepleiere jobber med mennesker i alle aldre, fra fødsel til alderdom og død, og mennesker fra alle kulturer og samfunnslag. Derfor er det viktig med gode ferdigheter i kommunikasjon og samhandling.

En sykepleier skal ha kompetanse og holdninger som danner grunnlag for likeverdige tilbud om helsehjelp for alle grupper i samfunnet.



Sykepleier (19:50 @ Mitt yrke)

En sykepleier har en treårig bachelorutdanning. For å v

Chat med veileder

Tekst 3

NTNU Studier ▾ Studentliv ▾ Forskning og innovasjon ▾ Om NTNU ▾

- Studiets startside >
- Om bygg- og miljøteknikk >
- Opptak og opptakskrav >
- Jobbmuligheter >
- Studiets oppbygning >
- Kontakt >
- Studiemiljø >
- Utenlandsopphold >

Masterprogram (Sivilingeniør) 2-årig, Trondheim og Gjøvik
Bygg- og miljøteknikk



Foto: Geir Mogen/NTNU

FAKTA

- Gradnavn: Master i ingeniørfag
- Studienivå: Master
- Studiepoeng: 120
- Undervisningsform: Heltid
- Sted: [Trondheim](#) og [Gjøvik](#)
- Opptak: [NTNU søknadsweb](#)
- Karakterkrav: C
- Søknadsfrist: 15. april

Tilleggsinformasjon: «NTNU» står for «Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet».

Tekst 4



Tekst 5

**FOLDAL**
**STEMPEL OG SKILT**
Skilt og stempler - Raskt levert!

[Forside](#) [Stempelprodukter](#) [Skiltprodukter](#) [Maler](#) [Kundeser](#)

Stempelprodukter	+
Skiltprodukter	+
Maler	-
Tilpasset bransjer	+
For lege og helsesektor	+
Standard skilting	-
Skilt for sameie og borettslag	
Skilt til toalett og wc	
Standard skilter	
Stempler for firmaer	+

Forsiden → Maler → Standard skilting → Skilt til toalett og wc

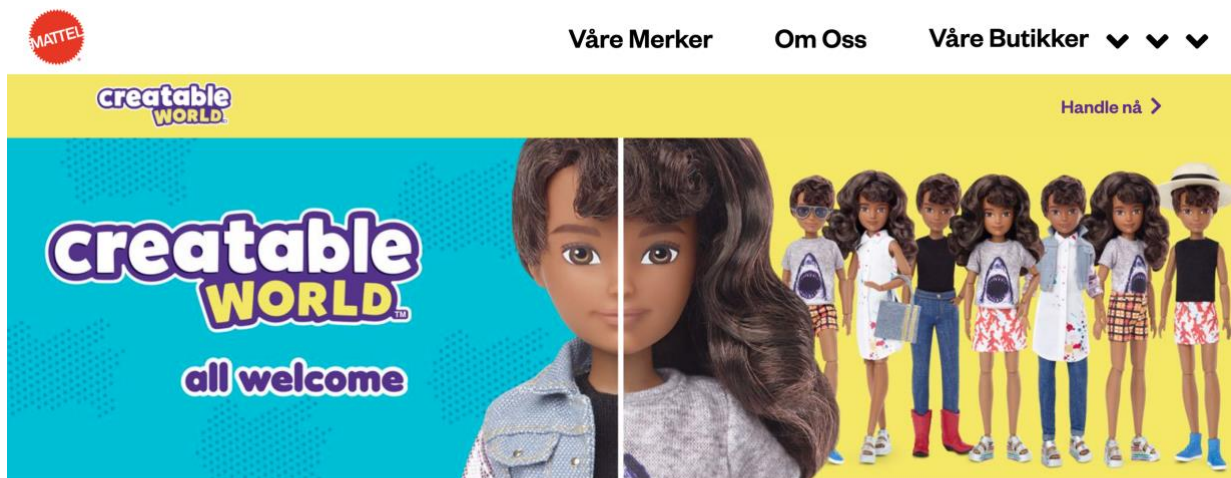


Toalett

Varebeskrivelse

Skilt i gravert plast, ensfarget

Tekst 6



Gjør dukkelek mer inkluderende

I vår verden er dukker like grenseløse som barna som leker med dem. Vi introduserer Creatable World™, en dukkeserie designet for å holde etiketter ute og invitere alle inn – som gir barna friheten til å lage sine egne tilpassbare karakterer igjen og igjen.

Oppgave

I alle de seks tekstene kommer det frem ulike oppfatninger og holdninger til kjønn gjennom illustrasjonene og i ordene som brukes.

- Pek på formuleringer og/eller illustrasjonsmåter fra minst tre forskjellige tekster som viser slike oppfatninger og holdninger til kjønn.
- Hvem er avsender av de ulike tekstene?
- Skriv en tekst (ca. en halv side) om hvorfor du tror de ulike avsenderne har valgt å formidle oppfatningene og holdningene til kjønn på denne måten.