

Kritisk tilnærming til tekst i norskundervisningen på ungdomstrinnet

En undersøkelse av hvordan man kan drive med kritisk tekstarbeid

INGER KÅSTAD
KAREN REGINE LARSEN

VEILEDER
Ingrid Ertzeid

Universitetet i Agder, [2023]
Fakultet for humaniora og pedagogikk
Institutt for nordisk og mediefag

Master

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en lang og givende prosess som markerer slutten på det femårige studiet 5-10 ved Universitetet i Agder. Oppgaven vår har gitt oss muligheten til å undersøke og fordype oss i en spennende tematikk.

Vi ønsker å rette en stor takk til Ingrid Ertzeid som har veiledet oss gjennom denne prosessen. Takk for gode, kjappe og konstruktive tilbakemeldinger. I tillegg ønsker vi også å rette en takk til venner, familie og andre som har vært engasjerte i prosessen og som har vært til god hjelp og støtte.

En stor takk til informantene som også har stilt opp!

Masterskrivingen har vært en lærerik prosess og nå gleder vi oss til å begynne å undervise selv.

Inger Kåstad og Karen Regine Larsen

Kristiansand, mai 2023

Sammendrag

I et samfunn preget av globalisering og digitalisering, er det nødvendig at elever lærer seg å kritisk analysere de tekstene de møter. I møte med de ulike tekstene er det viktig at elevene har kunnskap rundt det faktum, at fotografi ikke nødvendigvis viser virkeligheten slik den er. Målet i masterprosjektet vårt er å si noe om hvordan man kan jobbe med kritisk tekstarbeid i norskfaget på ungdomstrinnet. Vi har utviklet et undervisningsopplegg med fokus på visuelle elementer i bilder, kombinert med oppgaver som handler om kritisk tenkning. Elever fra en skoleklasse har reflektert i grupper og løst oppgaver som ble samlet inn. Oppgavene er laget for å få frem kritiske refleksjoner hos elevene, da knyttet til valg som avsender har gjort i fremstillingen av bildene. Hovedkonklusjonen er at det er stor variasjon i hvordan elevene tenker kritisk, og at elevene lener seg på sine tidligere erfaringer i arbeid med nye tekster. Vi har også kommet frem til at en annen mulig måte å jobbe med kritisk tekstarbeid på, er å benytte seg av flere ulike teksttyper, hvor sammenligninger av tekst, refleksjonen rundt tekstene og å vekke elevenes nysgjerrighet, vil være sentralt.

Abstract

In a society characterized by globalization and digitalization, it is necessary that students learn to critically analyze the texts they encounter. It is important that the students have knowledge of the fact that photography does not necessarily show reality as it is. The aim of our master's project is to say something about how to work with critical text work in the Norwegian subject at high school. We have developed a teaching plan, with a focus on visual elements in images, combined with tasks that deal with critical thinking. Students from a school class have reflected in groups and solved tasks that were collected. The tasks are designed to bring out critical reflections in the students, then linked to choices that the sender has made in the production of the images. The main conclusion is that there is great variation in how students think critically, and that the students rely on their previous experiences when working with new texts. We have also come to the conclusions that another possible way to work with critical text work, is by using several different text types where comparisons of text, reflection on the texts and arousing the students' curiosity will be central.

Innholdsfortegnelse

Forord	II
Sammendrag	III
Abstract	III
Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tematikk.....	1
1.2 Bakgrunn for masteroppgaven	1
1.3 Avgrensninger og presentasjon av problemstilling	2
1.4 Presentasjon av tekstutvalg	3
1.5 Disposisjon	6
2.0 Teori, bakgrunn og tidligere forskning	7
2.1 Literacy.....	7
2.1.1 Literacy i skolen	8
2.2 Kritisk literacy	9
2.3 Kritisk tilnærming til tekst i læreplanen	11
2.4 Design og redesign	13
2.5 Visuelle virkemidler	14
2.5.1 Utsnitt	14
2.5.2 Synsvinkel	15
2.5.3 Blikk	16
2.5.4 Bakgrunn	17
2.5.5 Denotativt og konnotativt nivå	17
2.5.6 Farger.....	18
2.5.7 Etos, logos og patos.....	19
2.6 Didaktisk modell i arbeid med kritisk literacy basert på Hilary Janks	19
2.7 Tidligere forskning på feltet.....	20
3.0 Metode	22
3.1 Valg av metode	23
3.2 Om undervisningsopplegget	24
3.3 Gjennomføring av undervisningsopplegg.....	27
3.4 Observasjon	29
3.5 Lydopptak	31
3.5.1 Transkribering av lydopptak	32
3.6 Elevtekster.....	32
3.7 Reliabilitet og validitet	34
3.7.1 Reliabilitet (pålitelighet).....	34
3.7.2 Validitet (gyldighet)	37
3.8 Metodekritikk.....	38

4.0 Analyse av tekstutvalget	39
4.1 <i>Soft Flora</i>	39
4.2 <i>TINE</i>	40
4.3 <i>Freia</i>	42
4.4 <i>McDonald's</i>	43
4.5 <i>AKT</i>	44
4.6 <i>Bergans</i>	45
4.7 <i>WWF</i>	46
5.0 Resultater	47
5.1 <i>Lydopptak</i>	48
5.1.1 <i>Soft Flora</i>	48
5.1.2 <i>TINE</i>	49
5.1.3 <i>McDonald's</i>	51
5.1.4 <i>AKT</i>	51
5.1.5 <i>Bergans</i>	52
5.2 <i>Observasjon</i>	52
5.3 <i>Elevtekster</i>	55
5.3.1 <i>Soft Flora</i>	55
5.3.2 <i>TINE</i>	56
5.3.3 <i>Freia</i>	57
5.3.4 <i>McDonald's</i>	57
5.3.5 <i>AKT</i>	58
5.3.6 <i>Bergans</i>	59
5.3.7 <i>WWF</i>	60
5.4 <i>Redesignoppgave</i>	60
5.4.1 <i>Soft Flora</i>	60
5.4.2 <i>TINE</i>	61
5.4.3 <i>McDonald's</i>	62
5.4.4 <i>AKT</i>	62
5.4.5 <i>Bergans</i>	63
6.0 Drøfting av undervisningsopplegg og elevarbeid	64
6.1 <i>Drøfting av eget undervisningsopplegg</i>	65
6.2 <i>Soft Flora</i>	69
6.2.1 <i>Elevtekst</i>	69
6.2.2 <i>Lydopptak</i>	70
6.2.3 <i>Redesign</i>	72
6.3 <i>TINE</i>	72
6.3.1 <i>Elevtekst</i>	72
6.3.2 <i>Lydopptak</i>	74
6.3.3 <i>Redesign</i>	75
6.4 <i>Freia</i>	76
6.4.1. <i>Elevtekst</i>	76
6.5 <i>McDonald's</i>	76
6.5.1. <i>Elevtekst</i>	76

6.5.2 Lydopptak.....	78
6.5.3 Redesign.....	79
6.6 AKT.....	79
6.6.1 Elevtekst.....	79
6.6.2 Lydopptak.....	81
6.6.3 Redesign.....	81
6.7 Bergans.....	82
6.7.1 Elevtekst.....	82
6.7.2 Lydopptak.....	83
6.7.3 Redesign.....	84
6.8 WWF.....	84
6.8.1 Elevtekst.....	84
6.9 Avsluttende kommentar.....	85
7.0 Avslutning.....	87
8.0 Litteraturliste.....	90
9.0 Vedlegg.....	94
9.1 Vedlegg 1: Informasjonsskriv til foreldre.....	94
9.2 Vedlegg 2: Presentasjon brukt i undervisning.....	96
9.3 Vedlegg 3: Oppgaver.....	97
9.4 Vedlegg 4: Bildeutvalg.....	99

Innledning

Vi møter et stort mangfold av ulike tekster i dagens samfunn, der barn og unge kan ses på som spesielt utsatt for de innvirkningene det store tekstlandskapet måtte bringe med seg. For å kunne orientere seg i et samfunn med sterk påvirkningskraft og skjult reklame er det viktig at elever lærer seg å kritisk analysere tekster de møter i hverdagen. Skovholt og Veum skriver: «Eit fotografi presenterer ikkje nødvendigvis røyndommen slik han er. Det er heller slik at fotografiet gir ei framstilling av ein person eller eit objekt, som er resultatet av ulike val» (Skovholt & Veum, 2014, s. 63). Det er viktig at elevene er bevisst over at et fotografi ikke alltid presenterer virkeligheten slik den er. I tillegg er det nødvendig at elevene har en forståelse av at et fotografi består av en rekke valg som er gjort, og at det er en baktanke bak valgene som er tatt.

1.1 Bakgrunn for valg av tematikk

Grunnen til at vi valgte å skrive en oppgave med tematikken kritisk literacy, baserer seg først og fremst på våre erfaringer fra tidligere undervisning på lærerstudiet. Vi oppfattet det som interessant og spennende da kritisk literacy var et av temaene vi gikk nærmere inn på i det ene semesteret. Dette førte til at vi ville vite mer om temaet, og vi hadde et ønske om å fordype oss enda nærmere i det. Samtidig visste vi at det mer eller mindre var noe vi ville komme til å få bruk for i lærerjobben og i egen undervisning i fremtiden, og at det er en tematikk som står veldig sentralt i skolen og i dagens samfunn.

I den nye læreplanen som kom i 2020, ble kritisk tilnærming til tekst et av kjerneelementene i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). I henhold til LK20 er det spesielt viktig å være bevisst på hvordan man kan implementere kritisk tenkning i egen undervisning. Dette gjør det ekstra spennende å skrive en oppgave om en slik tematikk, da det er noe som både er aktuelt, viktig og spesielt vektlagt i læreplanen.

1.2 Bakgrunn for masteroppgaven

Bakgrunnen for at vi skriver en masteroppgave om kritisk literacy er først og fremst fordi vi ble med på et forskningsprosjekt som vi meldte oss opp på. Forskningsprosjektet heter CritLit

(Kritisk literacy i ei digital og global tekstverd), og det hadde oppstart i 2020, og skal avsluttes høsten 2023. Det er et samarbeid mellom forskere ved Universitetet i Sørøst-Norge og Universitetet i Agder (Universitetet i Sørøst-Norge, 2020). Prosjektet har handlet om hvordan man i norskfaget på ungdomstrinnet kan jobbe med å få elevene til å bli kritiske lesere og kreative produsenter av digitale tekster (Kvåle & Veum, under arbeid, s. 2). Det overordnede målet i prosjektet er å kartlegge og utvikle arbeidsmåter og læringsverktøy som kan bidra til å styrke den kritiske kompetansen som elevene har (Universitetet i Sørøst-Norge, 2020).

Aslaug Veum skriver i en kronikk hos «Forskersonen.no» at: «Mange elever slit med å skilje marknadsføring fra informasjon. Omgrep som “kritisk tenkning” og “kritisk tekstkompetanse” må vere meir enn fagre ord og fine målsetjingar» (Veum, 2020). Her kommer problematikken ved å skille reklame og markedsføring fra informasjon og faktaopplysninger frem i lyset. I samfunnet i dag har elevene i skolen større tilgang til ulike tekster enn det dem har hatt noen gang tidligere. Dette bunner blant annet i at barn og unge som vokser opp i dag må forholde seg til mange digitale tekster, noe som ikke var tilfelle før i tiden. På bakgrunn av dette blir det vanskeligere å finne ut av hvem avsenderne bak tekstene er, hvilken agenda avsenderne har med tekstene og hvilken virkning tekstene kan påføre de unge leserne. Som et resultat av dette er det derfor viktig å øke bevisstheten rundt påvirkningskraft og skjult reklame hos unge lesere. I tillegg er det nyttig for elevene å lære strategier de kan ta i bruk i arbeidet med å avdekke hvem som er avsender og hva budskapet i teksten er.

1.3 Avgrensninger og presentasjon av problemstilling

Hovedfokuset gjennom vår oppgave har vært å få en forståelse av hvordan elever på ungdomstrinnet klarer å tenke kritisk og hvilke kritiske evner elevene besitter. I tillegg til dette ønsket vi å undersøke hvordan man kan jobbe med kritisk tilnærming til tekst i skolen. For å prøve å finne svar på dette, har vi utarbeidet et undervisningsopplegg som ble gjennomført i en 8. klasse. Dette opplegget bestod av forskjellige typer oppgaver, der fokus på visuelle elementer i bilder, som for eksempel synsvinkel, utsnitt og bakgrunn ble vektlagt. Disse oppgavene kombinerte vi med oppgaver som handlet om det å tenke kritisk, eller som bidrar og leder elevene til å tenke kritisk. Oppgavene bestod av spørsmål omhandlende budskap, agenda, valg, fremstilling og tanker omkring tekstutvalget. Grunnen til at vi har

valgt å ha med oppgaver som fokuserer på de visuelle fremstillingene, i tillegg til de oppgavene som retter seg mer mot den kritiske refleksjonen, er fordi vi tenkt det ville være verktøy elevene kunne se nytten av og ta i bruk for å se de visuelle virkemidlene i tekstene. Dette kunne være med på å øke bevisstheten deres rundt hvilke tekster de stod ovenfor, noe som igjen kunne føre til og hjelpe elevene til å lese tekstene mer kritisk. Kress og van Leeuwen, (1996, sitert i Skovholt & Veum, 2014, s. 63) mener også at visuelle ressurser, som for eksempel bakgrunn og fargebruk, vil ha en innvirkning på hvilket inntrykk seeren får av det som blir fremstilt visuelt. Nettopp derfor mener de at man også burde inkludere visuelle fremstillinger i en kritisk multimodal analyse.

På grunn av denne oppgavens omfang har vi valgt å legge fokuset på hvordan elevene leser tekster kritisk, og vi vil derfor vektlegge de delene av oppgavene som tar utgangspunkt i akkurat dette. I tillegg har elevene skapt egne tekster i en redesignoppgave, der tanken var at de skulle bruke det de hadde lært om kritisk tilnærming til tekst i eget kritisk tekstarbeid. Gjennom å ha blitt kjent med forskningsprosjektet CritLit har vi latt oss inspirere, og vi har tatt i bruk arbeidsmåtene derfra som inspirasjon til å lage vårt eget undervisningsopplegg, som vi senere fikk prøve ut i klasserommet.

Med dette som bakgrunn har vi følgende problemstilling:

«Hvordan kan man jobbe med kritisk tekstarbeid i norskfaget på ungdomstrinnet?»

1.4 Presentasjon av tekstutvalg

Vi vil presentere undervisningsopplegget i sin helhet senere i oppgaven, men vi velger å kort presentere de tekstene elevene jobbet med, fordi de blir omtalt i senere avsnitt.

Nedenfor finner du noen QR-koder som vil ta deg direkte til de bildene vi har brukt i undervisningsopplegget vårt, og videre i oppgaven vår. Grunnen til at vi har valgt å bruke QR-koder fremfor å kopiere bildene direkte inn i oppgaven, er fordi det er strenge retningslinjer knyttet til å bruke andres bilder direkte i egne oppgaver. I tillegg var det noen av avsenderne som ikke ønsket at vi skulle publisere bildene deres direkte i teksten. Dette har vi løst ved å benytte oss av QR-koder.

Bilde 1: Soft Flora



Bilde 1: Soft Flora

Bilde 1. *To personer i en eng*, 2011, av Mills. (<https://kampanje.com/archive/2011/08/soft-flora-i-full-blomst/>).

Bilde 2: TINE



Bilde 2: TINE

Bilde 2. *Jente i bunad*. 2013, av TINE. (<https://www.kreativforum.no/artikler/nyheter/tine-var-favorittkunden-2013-3>)

Bilde 3: Freia



Bilde 3: Freia

Bilde 3. *Kvikk Lunsj*, 2022, av SMFB. (<https://tv.kampanje.com/kvikk-lunsj-vil-pa-flere-turer>)

Bilde 4: McDonald's



Bilde 4: McDonald's

Bilde 4. Norske bønder. 2020, av Nord DDB. <https://kampanje.com/reklame/2020/09/mcdonalds-vil-ta-livet-av-junkfood-myten-i-ny-kampanje/>

Bilde 5: AKT



Bilde 5: AKT

Bilde 5. Å reise med barnevogn. u.å., av Agder Kollektivtrafikk. (<https://www.akt.no/kundeservice/tips-og-rad-for-a-reise-med-akt/a-reise-med-barnevogn-sykkel-rullestol-og-reisegods/>)

Bilde 6: Bergans



Bilde 6: Bergans

Bilde 6. Bergans. u.å., (<https://www.bergans.com/no/kolleksjoner/rabot>)

Bilde 7: WWF



Bilde 7: WWF

Bilde 7. Elephant. 2007, av Nicolas Poulain. (<https://www.buzzmania.no/33-kraftfulle-reklameplakater-som-vil-fa-deg-til-a-stoppe-opp-og-tenke/>)

1.5 Disposisjon

I det neste kapittelet vil vi presentere relevant teori som skal belyse vår problemstilling. De teoretiske perspektivene vi har tatt med i oppgaven vår er valgt ut på grunnlag av at de er relevant i sammenheng med vår egen forskning, i tillegg til at vi på denne måten også kan vise vår forståelse for ulike begrep. Etter gjennomgangen av teori viser vi deretter til hvilke metodevalg som er gjort, og begrunnelse for valgene vi har tatt. Vi diskuterer fordeler og ulemper rundt de ulike metodene som er brukt i forskningen vår, og viser til materialet vi har samlet inn.

Videre presenterer vi en kort analyse av de ulike tekstene vi har valgt ut til forskningen vår, som også er de tekstene vi har brukt i undervisningsopplegget vi utarbeidet, og siden observerte ved en gjennomførelse i en 8. klasse. Deretter analyserer vi lydopptak, observasjon og elevbesvarelsene fra de innsamlede oppgavene som er inndelt etter grupper. I drøftingskapittelet drøfter vi først vårt eget undervisningsopplegg, før vi drøfter funnene våre med relevant teori. Til slutt avslutter vi med å oppsummere funnene som har blitt gjort i vår forskning, reflekterer over resultatene og konkluderer med mulige måter man kan jobbe med kritisk tekstarbeid i skolen på.

2.0 Teori, bakgrunn og tidligere forskning

I dette kapittelet presenterer vi relevant teori som belyser problemstillingen vår. Vi skriver videre om kritisk tilnærming til tekst, som vi finner som et eget kjerneelement i norskfaget i den nye læreplanen. Ved et så bredt tekstmangfold som dagens barn og unge møter i så stor grad i dagens samfunn, og som i tillegg stadig blir større og mer tilgjengelig for dem, er det nye kjerneelementet i norsk; “kritisk tilnærming til tekst”, særlig viktig for dagens opplæring i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

2.1 Literacy

Allan Luke beskriver literacy på denne måten: «The term *literacy* refers to the reading and writing of text» (Luke, 2012, s. 5). Literacy er et komplekst begrep, som omfatter en bred kompetanse omkring lesing og skriving av tekst. Det handler om å skape mening i tekst ved hjelp av ulike tegn, og vektlegger de mange ulike mulighetene det er å skape mening på (Blikstad-Balas, 2016, s. 15). Forståelsen av literacy refererer til tolkning, forståelse, produksjon og deltakelse for å kunne anvende forskjellige type tekster i et samfunnsperspektiv (Blikstad-Balas, 2016, s. 16). Literacy-begrepet er dermed først og fremst et redskap for læring, men også en forutsetning for sosial praksis (Hamre, 2017, s. 24). Tekst og språk vil alltid være en sentral del av en sosial kontekst, og lese- og skrivekompetanse er helt essensielt for å kunne delta aktivt i samfunnet.

Begrepet literacy ble først forstått som en kognitiv kompetanse man enten hadde eller ikke, og som gikk ut på evnen til å være lese og skrivekyndig (Veum & Skovholt, 2020, s. 12). Etter endringer i samfunnet, med globalisering og utvikling av nye digitale medium, uttrykksformer og andre sosiale praksiser, har literacy-begrepet blitt utvidet og mer sammensatt. Det å kunne lese og skrive er ikke lenger nok i seg selv for å kunne mestre det store tekstmangfoldet vi er en del av i det moderne samfunnet. Hvordan vi skaper, formidler og leser ulike tekster, er i stadig utvikling. Det utvidete tekstbegrepet inneholder både muntlige, skriftlige og multimodale tekster, både i analoge og digitale medium (Veum & Skovholt, 2020, s. 12).

UNESCO, som er FNs organisasjon for undervisning, vitenskap, kommunikasjon og kultur, definerer literacy som: «a means of identification, understanding, interpretation, creation, and communication in an increasingly digital, text-mediated, information-rich and fast-changing world» (UNESCO, 2022). I denne beskrivelsen viser UNESCO til at literacy ikke lenger er avgrenset til lese- og skrivekompetanse, men at det inkluderer flere ferdigheter. Det blir dratt koblinger mot det å kunne identifisere, tolke, forstå, kommunisere og skape i et mer digitalisert og tekstbasert samfunn (Veum & Skovholt, 2020, s. 13). I vårt undervisningsopplegg, som vi kommer tilbake til senere, har vi i tråd med UNESCOs literacy-definisjon fokus på både det at elevene skal kunne identifisere, tolke, forstå, kommunisere og skape sine egne tekster.

2.1.1 Literacy i skolen

Utviklingen av literacy har fanget oppmerksomheten til flere forskere. Bill Cope og Mary Kalantzis har forsket på og skrevet om multiliteracies og nye literacies i skolen. Her har de blant annet rettet fokuset mot literacy-feltets foranderlige landskap og om en pedagogikk de har utarbeidet for multiliteracies (Cope & Kalantzis, 2009/2020, s. 2). Cope og Kalantzis viser til en modell for transformativ multiliteracy-pedagogikk. I modellen blir det tatt opp spørsmål om hvordan man kan legge til rette for utviklingen av ny literacy, og hvordan undervisningen i literacy burde tilrettelegges i klasserommet. Den transformative multiliteracy-pedagogikken utpeker fire overordnede pedagogiske handlinger: *å erfare, å forstå begreper, analysere og anvende* (Cope & Kalantzis, 2009/2020, s. 21).

I Cope og Kalantzis modell blir tekstforståelse forbundet med erfaringer av verden, der man både finner allerede kjente erfaringer og nye erfaringer. Når det kommer til forståelse og dannelse av begrep, er det ikke bare basert på lærerstyrte eller tekstbokbaserte overleveringer. Det handler også om en kunnskapsprosess hvor elevene blir aktive begrepsdannere. Videre omfatter det å analysere i modellen både funksjonell analyse og kritisk analyse. Det går ut på at man resonnerer og gjør relevante koblinger i tekstmønstre ved bruk av funksjonell analyse, og at man vurderer egne og andre sine interesser, perspektiver og motiver ved kritisk analyse (Cope & Kalantzis, 2009/2020, s. 22). Anvendelsesdimensjonen i modellen til Cope og Kalantzis kan deles opp i passende anvendelse og kreativ anvendelse. Når man bruker tekster i en aktuell situasjon på en egnet måte, foretar man en passende anvendelse, mens når man

griper inn og gjør noe på en nyskapende og kreativ måte, anvender man kreativt (Cope & Kalantzis, 2009/2020, s. 23).

I prosessen der man jobber med disse dimensjonene, er det ikke nødvendigvis et fast mønster man trenger å forholde seg til for å kunne utvikle ny literacy. Det er en sammenvevd prosess, hvor man beveger seg på tvers av og imellom de forskjellige pedagogiske handlingene, der alle de fire komponentene er inkludert i større eller mindre grad (Cope & Kalantzis, 2009/2020, s. 21). Disse fire pedagogiske handlingene utgjør ulike pedagogiske innfallsvinkler som er med på å utvide lærernes didaktiske repertoar og arbeid med literacy i skolen. Den transformative pedagogikken tilfører i tillegg analyse og anvendelse i arbeidet med begrepsdannelse og læring gjennom erfaringer (Cope & Kalantzis, 2009/2020, s. 23). Sett i lys av dette, er vårt undervisningsopplegg nært knyttet opp til tankegangen som Cope og Kalantzis baserer sin didaktiske modell på, og man kan knytte flere koblinger mellom deres poeng og våre funn.

2.2 Kritisk literacy

Tilgangen man har til internett i dag innebærer muligheten til store mengder med kunnskap, men også tilgang til en mengde tekster av varierende og manglende kvalitet. Når man befinner seg i et landskap med tekster av ulik kvalitet, er det nødvendig å vurdere troverdighet og relevans bak tekstene. Ifølge Blikstad-Balas og Foldvik (2017, s. 29-30) var ikke dette noe elevene som levde før internett måtte gjøre i tilsvarende grad. I hvert fall ikke i forbindelse med skolearbeid.

I en verden hvor det er lett å publisere tekster, og hvor blant annet falske nyheter spres, er det viktig å ha noen verktøy for å kunne si om noe er riktig og gyldig. Ifølge Cecilie Weyergang og Tove Frønes er dette behovet spesielt tydelig etter den siste PISA-undersøkelsen. Resultatene fra PISA 2018 viser at mange elever mangler strategier for å vurdere pålitelighet i forskjellige tekster. Dette er en kompetanse som elevene vil ha stor nytte av når de må forholde seg til store mengder med informasjon (Weyergang & Frønes, 2020, s. 167). Veum & Skovholt (2020, s. 43) fremhever at det er avgjørende å kartlegge konteksten teksten er skrevet i for å kunne lese kritisk. På bakgrunn av dette er det derfor avgjørende at elevene blir utfordret til å stille spørsmål til konteksten, noe som da vil kunne bidra til å etablere en verdifull kunnskap om samfunnet. Et eksempel på et slikt spørsmål kan være: "Hvilke interesser og mål er det forfatteren har med teksten?".

Aslaug Veum og Karianne Skovholt skriver i boka *Kritisk literacy i klasserommet* at: «Det å lese kritisk handlar i stor grad om å kunne avdekkje, identifisere og utfordre dei implisitte sosiale og kulturelle førestillingane (haldningar og verdiar) og idear som blir framstilte som naturlege og sjølvsegte i ein tekst» (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Når man leser kritisk, er det altså ifølge Aslaug og Veum helt sentralt å ha et kritisk blikk over hvordan ulike fremstillinger kan ha forskjellige innvirkninger på leseren i møtet med ulike tekster. Det å ha en kritisk tilnærming til tekst innebærer at eleven har innsikt i hvordan makt kan utøves gjennom språk og andre tilgjengelige uttrykksformer (Veum & Skovholt, 2020, s. 15). Å ha en kritisk tilnærming til en tekst handler om at man synliggjør «makten» som er i teksten (Skovholt & Veum, 2014, s. 37). Blikstad-Balas (2016, s. 29) forklarer kritisk literacy som det å forholde seg kritisk til premisser som er realiserte i de ulike tekstene. Det handler ifølge Blikstad-Balas om å møte tekster med motstand og kritikk, og gjenkjenne underliggende holdninger, motiver og ideologier.

Kritisk tilnærming til tekst er som tidligere nevnt et av kjerneelementene i norsk i den nye læreplanen fra 2020. Dette kjerneelementet dreier seg om at elevene skal kunne reflektere kritisk over hvilken påvirkningskraft og troverdighet tekster har (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dette kan knyttes til kritisk literacy, som dreier seg om å være kritisk til tekster man møter, i tillegg til å kunne stille spørsmål, analysere og handle (Veum & Skovholt, 2020, s. 16). Eva Maagerø påpeker at det ikke finnes tekster som er nøytrale, og at tekster alltid vil representere et utvalg. Maagerø mener at det derfor er viktig å lære elevene å tolke tekster, slik at de lærer å reflektere over dem og lærer å være en kritisk leser (Maagerø, 2009, s. 26).

Janks påpeker at det er to hovedmåter man kan tilnærme seg en tekst på. Den første er «reading with a text». Det å lese med teksten handler om at man skjønner seg på selve innholdet i teksten. Den andre måten er «reading against a text», som handler om at man stiller seg kritisk til innholdet i teksten. Denne måten dreier seg om at man ikke godtar alt man ser, men heller forholder seg kritisk til innholdet og reflekterer rundt hvilken funksjon ulike virkemidler i teksten kan ha (Janks, 2010, s. 185).

Janks skriver også:

With the changing landscape it is more important than ever that schools encourage students to produce texts that matter to them in different formats and for different audiences and purposes and that they allow them to draw on and extend their range of semiotic resources (Janks, 2010, s. 156).

I dette sitatet påpeker Janks viktigheten av at skolen utfordrer elever til å skape tekster i forskjellige format, til ulike formål og ulike mottakere, som betyr noe for elevene selv. I tillegg understreker Janks viktigheten av å arbeide med slike tekster med utgangspunkt i den digitale utviklingen som har vært, og tekstene barn og unge møter og har tilgang til i dag (Veum & Skovholt, 2020, s. 25).

Ut ifra Vasques et al. (2019, s. 307) sitt sitat nedenfor ser vi relevansen av å arbeide med kritisk tenkning tidlig. Tekstene vi møter vil aldri forholde seg nøytrale. Vi som lesere vil ta med oss tidligere erfaringer når vi leser tekstene, og vår egen bakgrunn vil kunne prege måten vi leser tekstene på. Ved å sette inn tidlig innsats med kritisk tilnærming til tekst og kritisk tenkning i skolen, vil elevene kunne være oppmerksomme over det faktum at deres egne erfaringer kan ha en innvirkning på hvordan de forstår en tekst. De vil også kunne kjenne på at det kan være vanskelig å være kritiske til tekster man egentlig er sympatiske med. Vasquez et al. sier:

The ways we read text are never neutral. Each time we read, write, or create, we draw from our past experiences and understanding about how the world works. We therefore should also analyze our own readings of text and unpack the position(s) from which we engage in literacy work. If you agree with a text, it is easy to read it sympathetically and hard to read it critically. However, if you find a text offensive, it is hard to engage with it. But we have to do both; we have to engage with text on their own terms – both to learn from them and to critique them – and we have to recognize that our identities shape how we consume and produce texts. For example, engaging with colonial texts helps us to understand colonialism and prepare us to produce texts that argue for decoloniality (Vasquez et al., 2019, s. 307).

2.3 Kritisk tilnærming til tekst i læreplanen

I Kunnskapsløftet 2020 er som tidligere nevnt kritisk tilnærming til tekst ett av de seks kjerneelementene i norskfaget. Om kritisk tilnærming til tekst står det:

Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har. De skal kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster. De skal vise digital dømmekraft

og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

I dette utdraget fra Kunnskapsløftet ser vi at tekstens påvirkningskraft og troverdighet er sentral. En tekstprodusent kan ha høy troverdighet i samfunnet, men vinkle teksten på en måte som bidrar til en spesiell hensikt eller interesse som avsenderen har. Nettopp derfor betyr ikke kritisk tilnærming til tekst bare å kunne vurdere avsenderens generelle troverdighet i samfunnet, men troverdigheten avsenderen bruker i den spesifikke teksten (Ertzeid & Løvland, 2023, s. 27).

I læreplanverkets overordnede del står det om verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Skolens praksis skal bygge på de verdiene vi finner i opplæringslovens formålsparagraf, der disse verdiene er selve grunnmuren i skolens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). I opplæringslovens formålsparagraf er det skrevet: «Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Sammen med flere sentrale prinsipper ser man her at kritisk tenkning blir vektlagt. Formålsparagrafen uttrykker verdien av kritisk tenkning, og poengterer at elevene og lærlingene i skolen skal utvikle og lære å kunne tenke kritisk.

I den overordnede delen av læreplanen finner vi opplæringens verdigrunnlag, som bygger på opplæringslovens formålsparagraf. Her står det om flere viktige verdigrunnlag, der «kritisk tenkning og etisk bevissthet» er et av punktene. Under dette punktet står det uthevet at: «Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning, og handler med etisk bevissthet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). I fagfornyelsen har det å tenke kritisk blitt mer fremhevet og prioritert enn hva det tilsynelatende ble tidligere i skolen. Verdien av å kunne reflektere rundt det man møter i samfunnet, og å kunne tenke over budskap, intensjoner og påvirkningskraft, er evner man kanskje ikke verdsatte like sterkt før, som det vi gjør i dag. Globalisering og digitalisering er et voksende fenomen i dagens samfunn. På bakgrunn av dette er det kanskje viktigere enn noen gang å kunne tenke og reflektere kritisk. Dette kommer også til syne i læreplanverket.

Det blir også tatt opp flere viktige poeng i læreplanen om dette temaet, som at dersom ny innsikt skal vokse frem, må de allerede etablerte ideene man har granskes og kritiseres med ulike teorier, metoder, erfaringer, argumenter og bevis. I tillegg blir forutsetningen om at elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk rundt hvordan kunnskap utvikles lagt vekt på, og at elevene skal få en forståelse av at deres tanker og meninger kan

være feilaktige (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Opplæringen i skolen må oppfordre til og oppøve en balanse mellom allerede etablert kunnskap, og den utforskende tenkningen man må ta i bruk for å skape ny kunnskap. Det gjelder å bidra til å åpne elevenes sinn og gjøre dem bevisste på at den informasjonen de sitter på eller får utdelt kan være ufullstendig. Elevene må lære seg at man ikke bare kan ta for gitt og stole på alt man hører, leser eller ser i den store verden, men at man faktisk må reflektere og stille seg kritisk til det man møter, i tillegg til å ha et ønske om å kunne gå i dybden og undersøke selv.

Under verdigrunnlaget kritisk tenkning og etisk bevissthet i overordnet del i læreplanverket står det avslutningsvis at: «Kritisk tenkning og etisk bevissthet er både en forutsetning for og en del av det å lære i mange ulike sammenhenger, og bidrar til at elevene utvikler god dømmekraft» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Skolen skal være med på å danne elevene til å bli gode samfunnsborgere. Kritisk tenkning og etisk bevissthet er evner man mer eller mindre er avhengig av i dagens samfunn. Skolen skal i samarbeid med hjemmet være med på å åpne dører mot verden og fremtiden, og med verdier som å kunne tenke kritisk og handle etisk, er man gjerne mer rustet mot det man skulle møte på.

2.4 Design og redesign

Design går ut på å skape noe nytt, eller å omskape og ta i bruk noe på en annen måte. Ved å designe noe bringer man noe nytt til verden som ikke fantes der tidligere, og da også i en mer hverdagslig forstand (Selander & Kress, 2010, s. 21). Dette foregår gjennom å vektlegge noen aspekter mer enn andre. Den som designer retter blikket mot fremtiden, og skaper ny mening gjennom designet (Selander & Kress, 2010, s. 23).

Det ligger en dobbeltbetydning bak designbegrepet, der det beskriver en indre struktur eller morfologi, i tillegg til den formede handlingen. Forming er noe man gjør i prosessen hvor betydningen skapes, da enten ovenfor seg selv i form av å lese, lytte eller se, eller ovenfor verden i form av kommunikative prosesser som skriving, samtale eller fremstilling av bilder (Cope & Kalantzis, 2009/2020, s. 13). Man kan si at oppfattelsen av design rommer tre aspekter: *tilgjengelige design*, *det å designe* og *det redesignede*. Disse aspektene viser til de eksisterende representasjonsformene. Det man tar for seg når man skaper betydning gjennom tilpasning og transformering, og hvordan designeren og verden transformeres gjennom det å designe (Cope & Kalantzis, 2009/2020, s. 13).

Designbegrepet har formet og utviklet seg gjennom årene, og rommer flere underkategorier. Et begrep man ofte forbinder med design, er redesign. Redesign bygger på de sporene transformasjonen av det å designe etterlater i den sosiale verden (Cope & Kalantzis, 2009/2020, s. 15). Det handler om å gi nytt liv til noe som allerede finnes, og kan ses på som en verden som er transformert i form av et nytt tilgjengelig design. Det noen har designet tidligere blir til en ressurs for videre redesign, og blir en annen persons tilgjengelige design. Som følge av designprosessens transformative arbeid fornyes verden, og det å gi andres representasjoner av verden en ny mening er også med på å etterlate designeren redesignet i form av læring (Cope & Kalantzis, 2009/2020, s. 15). I vårt prosjekt var redesign en vesentlig del av vårt undervisningsopplegg. Dette gjaldt den delen hvor elevene selv skulle skape en egen tekst som et redesign.

2.5 Visuelle virkemidler

I forskjellige visuelle fremstillinger, som for eksempel i et fotografi, kan objektene fremstilles på en måte som tjener formålet med teksten. Et bilde vil ikke nødvendigvis presentere virkeligheten slik den er. De ulike visuelle virkemidlene på et bilde vil virke inn på inntrykket seeren vil få av den eller det som er fremstilt visuelt i et bilde (Skovholt & Veum, 2014, s. 63). Dette er noe man burde ha kunnskap om og ta til betraktning i møtet med ulike visuelle fremstillinger.

2.5.1 Utsnitt

Et utsnitt sier noe om hvor nært inn mot et motiv bildet er tatt. Dette er med på å skape en symbolsk nærhet eller distanse mellom den som er avbildet og seeren (Veum & Skovholt, 2020, s. 68). Distansen i et utsnitt er symbolsk, noe som innebærer at det gjennom utsnittet kan skapes et inntrykk av at en relasjon for eksempel er nær, uten at det faktisk er tilfellet (Skovholt & Veum, 2014, s. 106). Utsnittet kan være fjernt, middels nært eller nært/ultranært (Veum & Skovholt, 2020, s. 68). Når en person blir fremstilt på avstand med et utsnitt som er fjernt eller heltotalt, vil fremstillingen virke upersonlig og fremmedgjort. Tekst 5 (AKT) er et eksempel på et bilde som har et fjernt utsnitt. I motsetning vil bruk av nærbilde av et ansikt skape et inntrykk av at noe er nært og intimt. Nærbilder blir ofte brukt for å appellere til

følelsene til den som ser eller leser bildet (Veum & Skovholt, 2020, s. 69-70). Tekst 7 (WWF) er et eksempel på et nærbilde som spiller på leserens følelser. I tabellen nedenfor er det en oversikt over sammenhengen mellom utsnitt og fremstilling på bildet (Figur 1).

Utsnitt	Framstilling på bilde	Konstruert symbolsk nærleik/distanse
Ultranært/nært	Andlet og skuldrar	Intim/personleg relasjon
Middels nært	Andlet og overkropp ned til midja	Sosial relasjon
Ultrafjernt/fjernt (heiltotalt)	Heilfigur	Upersonleg relasjon (framand)

Figur 1. Konstruksjon av symbolske relasjonar i bilde. Fra: *Kritisk literacy i klasserommet* (s.69) av A. Veum og K. Skovholt, 2020. Universitetsforlaget. Gjengitt med tillatelse.

Anders Björkvall deler utsnitt inn i noen andre kategorier enn det Veum og Skovholt gjør. Han tar først utgangspunkt i *extrem nærbild*, som han beskriver som personlig. Björkvall mener dette utsnittet er så personlig, at man utenfor massekommunikasjonens verden kun befinner seg så nær personer man har et intimt forhold med. Dette utsnittet kaller Skovholt og Veum (2020, s. 68) for ultranært eller nært utsnitt. Det neste utsnittet Björkvall skriver om er *vanlig nærbild*. Dette beskriver han som et utsnitt hvor personens hode og skuldrer, eller deler av dem vises. Utsnittet kan ifølge Björkvall kobles til en personlig samtale, da man i en samtalesituasjon ser like mye av den avbildede. Videre skriver han om *medelavstånds bilder*, som han deler inn i tre typer: *nära medelavstånd*, *medelavstånd* og *långt medelavstånd*. *Nära medelavstånd* er utsnitt hvor den avbildede personen er beskåret ved midjen. Dette er en mer upersonlig distanse enn de som er nevnt ovenfor. Ved *medelavstand* er utsnittet av den avbildede ved knærne. Til sist nevner han *långt medelavstånd*, hvor utsnittet er tatt av en helfigur innenfor bildenes ramme (Björkvall, 2009, s. 39-41). Denne kan ses i sammenheng med det Veum og Skovholt (2020, s. 68) kaller for ultrafjernt/fjernt utsnitt.

2.5.2 Synsvinkel

Gjennom synsvinkelen som blir brukt i bilder, kan handlinger til personene eller objektene i bildet komme til uttrykk. Gjennom hvilken synsvinkel som er brukt, kan man fortelle noe om hvordan tekstskaperen eller fotografen ønsker å fremstille det eller den som blir representert

(Skovholt & Veum, 2014, s.108). Skovholt og Veum (2014, s. 110) deler synsvinkel inn i tre ulike kategorier: *Fugleperspektiv*, *øye-mot-øye* og *froskeperspektiv*.

Fugleperspektiv handler om å se på noe ovenfra. Dette bidrar til at seeren får en følelse av å se ned på den fremstilte personen, og den som ser inntar en posisjon som innebærer symbolsk makt. Man får en type fremstilling som gjør at seeren får et inntrykk av å ha mer makt enn den personen som blir fremstilt. Ved bruk av et øye-mot-øye perspektiv vil man som seer få følelsen av å være på samme nivå som den eller det som er avbildet. Et eksempel på et bilde med øye-mot-øye perspektiv er tekst 1 (Soft Flora). På dette bildet får vi følelsen av at reklamen virker mer troverdig, og at den snakker til oss som leser. Froskeperspektiv handler om at det som er avbildet blir fremstilt fra en undervinklet posisjon. Dette skjer dersom et bilde blir tatt nedenfra. Med bruk av denne synsvinkelen vil man få en følelse av at det eller den som blir fremstilt, har makt over seeren (Skovholt & Veum, 2014, s. 108-109). En oversikt over sammenheng mellom synsvinkel og meningspotensial finner du i figur 2 nedenfor.

Synsvinkel	Meningspotensial
Fugleperspektiv	Makt hos sjåaren
Auge-mot-auge perspektiv	Maktbalanse - likeverd
Froskeperspektiv	Makt hos den/dei som er avbilda

Figur 2. Synsvinkel. Fra: *Kritisk literacy i klasserommet* (s.70) av A. Veum og K. Skovholt, 2020. Universitetsforlaget. Gjengitt med tillatelse.

2.5.3 Blikk

Blikk er et visuelt virkemiddel som kan brukes for å skape kontakt mellom personen, eller personene som er fremstilt på bildet og seeren. Et direkte blikk fungerer som et uttrykk for at personen som er fremstilt på bildet krever noe fra oss som seere. Dersom personen eller personene som er fremstilt på bildet visuelt ikke har blikkontakt med seeren, får seeren en mer observerende rolle (Skovholt & Veum, 2014, s. 104). Et eksempel på et bilde hvor man ikke har direkte blikkontakt med de som er fremstilt på bildet, og derfor inntar en mer observerende rolle, er tekst 6 (Bergans). Tekst 4 (McDonald's) derimot har direkte blikk rettet mot leseren, og vi får derfor følelsen av at personen i bildet krever noe, eller ønsker å få kontakt med den som ser bildet.

2.5.4 Bakgrunn

I visuelle fremstillinger kan bakgrunnen fremstilles som mer eller mindre artikulert. Personer kan bli fremstilt i et naturlig miljø, noe som vil føre til at det konkrete og spesielle med personen i bildet blir fremhevet.

Kress og van Leeuwen introduserer begrepet kontekstualisert. I dette begrepet legger de vekt på at fotografiet viser en person i en gitt situasjon (Kress & van Leeuwen, 1996, s. 161). Videre har de også brukt begrepet dekontekstualisert om bilder som fremstilles med en helt nøytral bakgrunn, som ikke er med på å knytte en person til et bestemt sted (Kress & van Leeuwen, 1996, s. 161). Dekontekstualisering og kontekstualisering er med på å skape en mening på ulike måter. Det å dekontekstualisere personer på et fotografi, er blant annet vanlig i reklamer (Skovholt & Veum, 2014, s. 65).

Som man ser i tekst 7 (WWF) er bakgrunnen nøytral og ensfarget. Dette bidrar til at den visuelle fremstillingen av elefanten er dekontekstualisert. Elefanten presenteres generelt, uavhengig av sted eller tid. Et eksempel på en kontekstualisert bakgrunn er tekst 3 (Freia). Denne teksten fremstiller mennesker på tur, og de blir på dette viset fremstilt i en bestemt situasjon. Dette kan også knyttes til formålet med sjokoladen Kvikk Lunsj, som er en kjent tursjokolade i Norge.

2.5.5 Denotativt og konnotativt nivå

Det denotative nivået handler om den direkte og umiddelbare forståelsen man har av et bilde. Denotasjon er ifølge Barthes personene, stedene og tingene man ser (Barthes, 1977/1977, s. 18). For eksempel kan ordet «McDonald's» (tekst 4) denotere junk food og dårlig kosthold. Det konnotative nivået omhandler hvilken tilleggsmening seeren får ved å lese ut av bildet. Dette nivået tar utgangspunkt i kulturell bakgrunn. Det dreier seg om et abstrakt innhold, som for eksempel hvilke verdier eller ideer man kan tolke ut av å se på bildet (Skovholt & Veum, 2014, s. 29). På det konnotative nivået vil både bakgrunn, objekt og farger spille inn på hvilke visuelle konnotasjoner som blir fremkalt hos seeren (Veum & Skovholt, 2020, s. 65). Ifølge Barthes (1977/1977, s. 18-19) er konnotasjon ikke bare det å beskrive, men å beskrive noe annerledes fra det som vises. Et eksempel er ordet «AKT» (tekst 5) som mange konnoterer

med kollektivtransport, noe som mange igjen forbinder med kaos og stress.

2.5.6 Farger

Farger kan brukes til å skape bånd, kontraster og assosiasjoner. Nyere teknologi kan brukes av så å si alle til å modifisere og manipulere farger (Ledin & Machin, 2018, s. 49). Fargene er også med på å kommunisere psykologisk ved å lage en mental assosiasjon. Den mentale assosiasjonen med farger er det som bestemmer den individuelle oppfatningen av objektet eller omgivelsene. Mennesker i samme miljø deler generelle fargeassosiasjoner, men individuelle reaksjoner til farger er påvirket av kulturell bakgrunn (Klimchuck & Krasovec, 2006, s. 106-107).

Ifølge Ledin & Machin (2018, s. 101) blir fargen blå ofte assosiert med speilbilde, vitenskap og objektivitet. Fargen er også brukt til å kommunisere renhet. Blåfargen symboliserer ifølge Klimchuck og Krasovec (2006, s. 110) autoritet, lojalitet, sannhet og visdom. Videre skriver de at den også kan kommunisere styrke, stabilitet og avslapning. Ledin og Machin mener at fargen rød kommuniserer: «fire, heat and therefore passion or aggression» (Ledin & Machin, 2018, s. 102). Klimchuck og Krasovec omtaler i likhet med Ledin og Machin rød som en farge som blir assosiert med varme, brann og aggresjon. Videre sier de at rødfargen også kan symbolisere kjærlighet, lidenskap, impulsivitet, makt og antydning til fare (Klimchuck & Krasovec, 2006, s. 108).

«Yellow is associated with the brightness of sunshine whereas colours like green and brown are related to the earth and to nature» (Ledin & Machin, 2018, s. 102). Som vi ser ut fra dette sitatet til Ledin og Machin blir fargen gul brukt som lyset fra solen, og blir dermed sett på som en lys og glad farge. Grønn og brun blir videre assosiert med naturen og jorden. Klimchuck og Krasovec (2006, s. 108-109) omtaler gul som en farge som symboliserer livet, varme, energi og lekenhet. Videre skriver de at grønnfargen symboliserer ro, friskhet, fornyelse og helse. Avslutningsvis mener Ledin og Machin (2018, s. 102) at den hvite fargen blir brukt for å kommunisere renhet og mykhet. Dette nevner også Klimchuck og Krasovec (2006, s. 112), men de nevner i tillegg at fargen symboliserer friskhet.

2.5.7 Etos, logos og patos

De retoriske appellformene etos, logos og patos blir ofte omtalt med samlebetegnelsen «bevismiddel». Det handler om at forfatteren fremstår som troverdig (etos), hvordan og på hvilken måte teksten appellerer til eller spiller på følelser (patos), og i hvilken grad argumentasjonen og faktaene som blir presentert fremstår som troverdige og sanne (logos) (Skovholt & Veum, 2014, s. 39). Tekst 7 (WWF) er et godt eksempel på en tekst som spiller på seerens følelser, altså ved bruk av patos. Disse retoriske appellformene er i vårt undervisningsopplegg mest relevante sett i sammenheng med analyse av tekstutvalget.

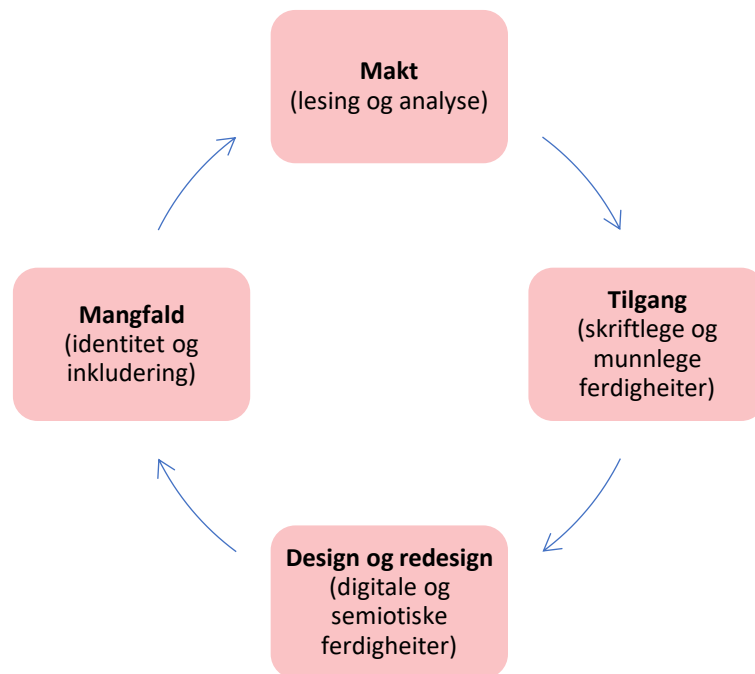
2.6 Didaktisk modell i arbeid med kritisk literacy basert på Hilary Janks

Janks skriver at kritisk tilnærming til tekst ikke bare handler om lesing og analysering av tekster. Hun mener at elevene også kan øke sin kritiske bevissthet gjennom design (tekstskaping) og redesign (omarbeiding) av tekst (Veum & Skovholt, 2020, s. 23). Hun har gjennom sitt arbeid vært opptatt av å gi elevene verktøy som gir dem muligheten til å bli kritiske og kreative, og til å kunne skape problemstillinger og løse problemer (Veum & Skovholt, 2020, s. 23).

Janks har i sitt arbeid utviklet en didaktisk modell for hvordan man kan jobbe med kritisk literacy. Den inneholder fire dimensjoner: *makt*, *tilgang*, *design/redesign* og *mangfold*. Den første dimensjonen, makt, handler om hvordan makt kan utøves gjennom tekster. Elevene må få en innsikt i hvordan tekster på forskjellig vis kan produsere og reprodusere makt og verdier. For å få tilgang til dette må elevene ha noen lese måter, eller analyseverktøy som kan hjelpe dem i arbeidet med å avdekke underliggende premisser. Elevene må kunne stille spørsmål ved, og forstå de språklige og visuelle valgene som tekstskaperen har gjort (Veum & Skovholt, 2020, s. 24).

Den andre dimensjonen, tilgang, tar for seg å gi elevene tilgang til forskjellige typer tekst, språk og sjangre. Elevene må da kunne vurdere og tilpasse sin egen språkbruk. Den tredje dimensjonen er mangfold. Dette handler om at identiteter og relasjoner kan skapes, utfordres og endres gjennom språk og tekster. Valg av språklige og visuelle ressurser er vesentlig når mennesker blir fremstilt i tekster. Her handler det om at elevene har kunnskap i å reflektere over hvordan andre mennesker blir fremstilt. Den siste dimensjonen handler om design og

redesign. Denne dimensjonen dreier seg om å gi elevene makt og bevissthet ved at de får dekonstruere og rekonstruere tekster. Da må de først undersøke, dekonstruere og beskrive hvordan mening blir skapt i en konkret tekst, for så å redesigne teksten og lage fremstillinger som er annerledes enn den opprinnelige teksten (Veum & Skovholt, 2020, s. 25).



Figur 3. Didaktisk modell for arbeid med kritisk literacy (basert på Janks 2010:22) Fra: *Kritisk literacy i klasserommet* (s. 24) av A. Veum og K. Skovholt, 2020. Universitetsforlaget. Gjengitt med tillatelse.

2.7 Tidligere forskning på feltet

Det finnes flere studier som undersøker hvilke evner elever har til å vurdere teksters troverdighet. Marte Blikstad-Balas og Marte Caroline Foldvik undersøker blant annet hva elever legger vekt på når de vurderer tekster fra internett. Undersøkelsen tar for seg tre ulike tekster som er knyttet til ulike sjangre, men samme tematikk. I denne undersøkelsen fant de ut av at elevene sliter med å vurdere tekster grundig, og at de ikke gjør slike vurderinger uten å bli oppfordret til det på forhånd (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 30-31). Elevene var ikke opptatt av å finne ut hvem som er avsender, før de blir spurt om det. Elevene møter tekstene med samme krav, og svært få vurderer tekstene grundig på eget initiativ. Blikstad-Balas og Foldvik kommenterer at det kan se ut til at elevene ikke har tilgang på noen klare strategier for hva man burde undersøke når man skal vurdere en tekst som en faglig kilde (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 37).

Aslaug Veum, Gunhild Kvåle, Anne Løvland og Karianne Skovholt er noen av forskerne i CritLit-prosjektet. I oppstarten av forskningsprosjektet gjennomførte de en spørreundersøkelse blant elever på 8. trinn. Undersøkelsen gikk ut på å finne ut av hvordan elever på 8. trinn leser og vurderer multimodale kommersielle tekster. Mye av den eksisterende forskningen på hvordan elever leser kritisk bygger på PISA-undersøkelser, men disse undersøkelsene gir samtidig ikke et fullstendig bilde av hvilken faglig kompetanse elevene har. Spørreundersøkelsen i CritLit handler om hvilke oppfatninger norske elever på 8.trinn har om å lese kritisk, og hvordan elevene leser og vurderer kommersielle tekster. Undersøkelsen gir innsikt i hvordan elevene vurderer og reflekterer over tekstens påvirkning, gjennom språklige og visuelle ressurser (Veum et al, 2022, s. 2). Tekstene som ble brukt i studien var en reklame for Elkjøp, og en nettside fra nettbutikken Proteinfabrikken.no. Begge tekstene har en informativ fremstilling, samtidig som målet er å reklamere for forskjellige produkter. For at man skal kunne gjøre en kritisk vurdering av påvirkningskraft i disse tekstene, må leseren identifisere hvem som er avsenderen bak reklamen og hva som er målet med reklamen (Veum et al., 2022, s. 7).

Et av hovedfunnene i studien er at kritisk lesing som kildekritikk er den mest utbredte oppfatningen elevene har. Det er en stor del av elevene som har en nokså avgrenset oppfatning av hva det vil si å nærme seg en tekst på en kritisk måte. Et annet funn i studien er at bruk av faglige og metaspråklige begrep så og si er fraværende i elevsvarene. At elevene har utfordringer med å vurdere kommersielle og multimodale tekster som har en informerende fremstillingsform, er også et av hovedfunnene i studien. Disse funnene viser ifølge Veum et al. (2022, s. 7) at det er et behov for å etablere en større forståelse av hva kritisk tekstkompetanse er. I tillegg mener forfatterne at studien peker mot at man burde inkludere et større mangfold av saktekster i norskfaget.

I studien viste det seg også at tekster som noen av elevene hadde utfordringer med å vurdere, var multimodale, kommersielle tekster med en informerende fremstillingsform. Tekstene er både komplekse og typiske for de hverdagstekstene barn og unge møter i det digitale tekstsamfunnet (Veum et al, 2022, s. 18). Forskerne oppsummerer til slutt med at dersom man skal lykkes i arbeid med å styrke elevers kritiske tekstkompetanse i et digitalt tekstsamfunn, er det mest sannsynlig ikke nok å kun utvide tekstmangfoldet og inkludere multimodale og informerende tekster. Vi er nødt til å utvikle nye didaktiske metoder og verktøy som elevene kan ta i bruk for kritisk analyse (Veum et al, 2022, s. 18).

Weyergang og Frønes (2020, s. 178) utførte videre en undersøkelse av elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. Noen trekk fra studien deres er at elever mangler strategier for å vurdere troverdighet i tekster. Dette gjelder spesielt studiene som er knyttet til å lese tekster på internett. Et annet trekk er at det virker som at elevene stoler på informasjon som går igjen på flere steder, som om det er et kvalitetstrekk i seg selv.

Linda V.M. Undrum (2022, s. 1-5) utførte en studie om influenseres tekster på instagram, og unges utfordringer i møte med dem. Målet med studien var å bidra med ny forskning på tekster ungdommer møter i sin hverdag. Bakgrunnen for studien henger sammen med at det er vanlig at reklamebyråer, management og andre kommersielle aktører inngår samarbeid med influensere. De inngår da gjerne avtaler sammen om hvilke sponset innhold de skal publisere.

Resultater fra studien var at det var en betydelig enighet mellom informantene om at tekstene hadde som hovedfokus å reklamere for noe. Likevel var det noen av informantene som mente at hovedhensikten i noen av tekstene var å anbefale eller å informere om noe. I tillegg var det flere av informantene som hadde kategorisert tekstene som reklame, som samtidig mente at det å reklamere ikke var hovedhensikten med tekstene. Informantene svarte at tekstenes hovedhensikt var å anbefale noe man selv er fornøyd med, og å hjelpe andre til å finne noe de trenger. Ved å lese svarene som informantene gir, viser det oss at ungdommene gir tekstskaperne gode hensikter, og at de oppfatter reklamebudskapet i tekstene som anbefalinger. Svarene tyder på at det er utfordrende for elevene å forstå hvem sine interesser tekstene tjener, og å oppfatte markedsføringen som foregår i tekstene som problematisk (Undrum, 2022, s. 15-17).

3.0 Metode

I dette kapittelet vil vi legge vekt på hvilke metoder vi har brukt i prosjektet vårt. Først presenterer vi valg av metode, før vi redegjør for de ulike metodene vi har brukt i vår forskning. Vi presenterer undervisningsopplegget og gjennomgangen av dette, før vi etter hvert knytter de ulike metodene til det vi har gjennomført i praksis. Videre drøfter vi rundt reliabilitet og validitet, med utgangspunkt i metodene vi har tatt i bruk i vårt prosjekt. Til sist begrunner vi metodevalget vårt med å se på fordeler og ulemper.

3.1 Valg av metode

Når det kommer til metodebruk, skiller man vanligvis mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Disse ulike metodene tas i bruk i møte med hvordan man kan innhente og formidle informasjon om virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Den kvantitative metoden legger vekt på statistikk og tall, der de sosiale fenomenene blir omgjort til tallmessige størrelser og statistiske analyser. Den kvalitative metoden fokuserer mer på ord og språk, hvor virkelighetsbeskrivelser fremstilles i tekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Den kvantitative tilnærmingen er gjerne litt mer generell og innebærer flere informanter, mens den kvalitative tilnærmingen ofte går mer i dybden og fokuserer på færre informanter.

Begge metodetilnærmingene har ulike styrker og svakheter, og de blir ofte satt opp mot hverandre når det kommer til hva slags type data som er best egnet til å beskrive menneskelig atferd og sosiale fenomener (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). Både kvantitativ og kvalitativ metode er gunstige tilnærminger å ta i bruk i møte med ulike spørsmål man søker svar på. Dersom man ønsker å oppnå en bred innsikt i menneskers tanker rundt et fenomen, kan en spørreundersøkelse være relevant. Dersom man derimot ønsker å gå mer i dybden, og søker svar etter noe mer sammensatt rundt menneskers liv og oppfatninger, kan observasjon eller intervju være passende. Valg av metode bygger altså på hva man ønsker å finne svar på, og hvordan man ønsker at resultatene skal formidles.

I vår oppgave har vi valgt kvalitativ metode som fremgangsmåte. Intensjonen i oppgaven vår er å forstå og beskrive hva spesifikke mennesker gjør, og å få en innsikt i hva de handlingene de tar for seg har å si for dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). I en tekst som presenterer kvalitative studier er begreper som «beskrivelse», «forståelse» og «mening» sentrale, og meningen bak menneskers handlinger blir sterkt vektlagt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Ved å ta i bruk kvalitative datainnsamlinger vil innsamlingen av data først og fremst foregå i form av ord. Dette vil bli rettet mot beskrivelser og forståelsen av menneskenes handlinger og meningsskaping i deres naturlige kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113).

I prosjektet vårt har vi valgt å bruke observasjon, lydopptak og innsamling av elevtekster som metoder. Hovedgrunnen til at vi ønsket å kombinere flere metoder var fordi vi på denne måten kunne finne svar på problemstillingen vår ut ifra en bred tilnærming. Dette er noe vi tenker vil gi en økt forståelse rundt interessefeltet vårt, som er kritisk literacy.

3.2 Om undervisningsopplegget

Vi har valgt å gjennomføre datainnsamlingen vår i en undervisningssammenheng. Vi planla derfor på forhånd en undervisningsøkt som handlet om kritisk literacy, med fokus på naturfoto som tekststrategi. Det vi ønsket å se nærmere på, var hvordan elevene tenkte kritisk når de reflekterte og samarbeidet om de tildelte oppgavene. Formålet var å oppdage elevenes kritiske evner og kartlegge deres allerede kritiske ferdigheter. Målet var ikke hovedsakelig å utvikle elevenes kritiske ferdigheter i løpet av denne undervisningsøkten, men å undersøke om de hadde noen form for kritiske ferdigheter fra før av, eller å få frem og avsløre de kritiske evnene de allerede satt på. Dersom denne undervisningsøkten derimot hadde resultert i en større forståelse for elevene omkring det å tenke kritisk, ville dette også vært et bra utfall. Undersøkelsen vår er utarbeidet med tanke på å få en innsikt og forståelse for hva som kjennetegner elevenes refleksjoner, og deres evner til å tenke kritisk i det tekstlandskapet de møter i hverdagen.

Til undervisningsopplegget valgte vi ut bilder som vi tenkte elevene ville ha en forståelse av og en viss kjennskap til. Vi ønsket at alle elevene skulle ha relativt like forutsetninger for å kunne vise til sine kritiske refleksjoner over det oppgaven spurte om. Bilder og reklamer er noe alle mer eller mindre har et forhold til. I tillegg er det kjente bedrifter og organisasjoner som står bak bildene og logoene vi har valgt å ta med, noe som kan være med på å treffe de forskjellige elevene. Utvalget av bildene elevene kunne velge å jobbe med var reklamer fra Soft Flora, TINE, Freia, McDonald's, AKT, Bergans, WWF, DNT, Regnskogfondet og Evergood. Se [kapittel 1.4](#) og [vedlegg 4](#) for bilder.

Undervisningsøkten skal innledningsvis ta for seg hva det innebærer å tenke kritisk. Dette er for å lede elevene inn på den stien de skal prøve å forholde seg til resten av opplegget. I en powerpointpresentasjon vil læreren først legge frem en generell gjennomgang og forklaring av hva det vil si å tenke kritisk, før opplegget for timen vil bli presentert. I forbindelse med fremvisningen av oppgavene elevene skal svare på i løpet av denne undervisningsøkten, blir det tatt opp eksempler som er med på å konkretisere hva oppgavene spør etter og hvordan de kan gjennomføres. Eksempelene tar utgangspunkt i andre typer bilder enn det tekstutvalget består av, slik at elevene ikke blir påvirket, men heller finner inspirasjon i dem. Etter en felles fremvisning og gjennomgang av undervisningsøktens tema, går elevene over til et mer selvstendig arbeid i form av arbeidsoppgaver.

I løpet av arbeidsøkten får elevene utdelt noen utvalgte bilder og logoer. Alle bildene har natur som hovedfokus og logoene representerer veletablerte bedrifter og organisasjoner vi finner i samfunnet. De skal ta utgangspunkt i bildene og diskutere rundt hvilke bilder og logoer som passer sammen, og hvorfor de mener at de passer sammen. Hvert bilde har et nummer, og det gjelder å sette sammen det nummererte bildet med logoens navn. I tillegg er vi interessert i å undersøke elevenes kritiske evner ved å la dem presentere de utvalgte bedriftenes egeninteresser.

Den første oppgaven er som følger:

Bilde _____ hører til logoen _____

Bilde _____ hører til logoen _____

Bilde _____ hører til logoen _____

Jeg tror at det er _____ som har brukt bilde nr. _____ for det avslører disse egeninteressene:

Jeg tror at det er _____ som har brukt bilde nr. _____ for det avslører disse egeninteressene:

Jeg tror at det er _____ som har brukt bilde nr. _____ for det avslører disse egeninteressene:

Videre skal elevene svare på noen utdelte oppgaver som skal lede elevene til å tenke kritisk, og som også tar for seg visuelle fremstillinger i bildene. Elevene får blant annet tildelt oppgaver som handler om budskap, blick, utsnitt og synsvinkel på bildet. Videre skal de reflektere rundt hva avsenderen i bildet vil oppnå med en slik fremstilling, og hva som kan være utelatt på bildet.

Oppgave 2 ser slik ut:

Plukk ut to bilder som dere ønsker å jobbe mer med og svar på spørsmålene under.

1. Hva ser dere på bildet?
2. Hva er budskapet? Hva vil de få frem gjennom det du ser?
3. Hvordan er menneske, steder eller ting fremstilt på bildet? (Ta utgangspunkt i ordene under når du svarer på denne oppgaven.)
4. Hva tror du avsender vil oppnå med denne fremstillingen?
5. Hva kan være utelatt på bildet? Hvorfor tror du det er utelatt?

6. Hvilke tanker får du etter å ha sett bildet? Hva gjør det med deg?

Utsnitt	Framstilling på bilde	Konstruert symbolsk nærleik/distanse
Ultranært/nært	Andlet og skuldrar	Intim/personleg relasjon
Middels nært	Ansikt og overkropp ned til midje	Sosial relasjon
Ultrafjernt/fjernt	Helfigur	Upersonleg relasjon (framand)

Figur 4. Konstruksjon av symbolske relasjonar i bilde. Fra: *Kritisk literacy i klasserommet* (s.69) av A. Veum og K. Skovholt, 2020. Universitetsforlaget. Gjengitt med tillatelse.

Synsvinkel:

Synsvinkel	Mening
Fugleperspektiv	Makt hos sjåaren
Auge-mot-auge perspektiv	Maktbalanse - likeverd
Froskeperspektiv	Makt hos den/dei som er avbilda

Figur 5. Synsvinkel. Fra: *Kritisk literacy i klasserommet* (s.70) av A. Veum og K. Skovholt, 2020. Universitetsforlaget. Gjengitt med tillatelse.

Utsnitt: Hvor nært bildet er tatt.

Blikk: Møter man øyekontakt med personene på bildet? Eller er blikket rettet en annen plass? Hva gjør det med deg?

Bakgrunn: Hvilke farger og hvilken bakgrunn er det på bildet?

Til slutt skal elevene ta utgangspunkt i minst et av bildene og gi personen eller personene på bildet en stemme. De skal da bruke Word og kan blant annet velge å legge til snakkebobler eller andre lignende elementer. Her er poenget at elevene skal få frem hva personen eller personene i bildet ønsker å fortelle oss som lesere, eller hva han eller hun skulle ønske vi som ser bildet visste.

Den siste oppgaven er formulert slik:

Bruk de samme to bildene du brukte i oppgave 2 når du løser denne oppgaven.

I denne oppgaven skal du gi personen/personene i bildet en stemme. Du skal redesigne et bilde og legge til tekst ved å bruke Word. Du kan for eksempel legge til en snakkeboble med tekst. Hva vil personen i bildet få frem? Hva vil personen si til deg som ser bildet? Hva skulle han eller hun ønske du visste?

Bildeutvalget i oppgaven består av ti forskjellige bilder og logoer. Dette er for at elevene skal kunne ha litt å velge mellom, og for at de da kan velge å ta utgangspunkt i det som treffer dem. Vi bruker derimot kun syv av bildene videre i oppgaven, da det var tre av bildene som ikke ble tatt i bruk av elevene i noen av oppgavene. Disse tre var reklamebildene fra Den Norske Turistforening, Regnskogfondet og Evergood (tekst 8, 9 og 10).

3.3 Gjennomføring av undervisningsopplegg

Vi visste på forhånd at vi skulle ha informanter fra ungdomstrinnet, da vi ble med på forskningsprosjektet CritLit, som har fokus på kritisk tekstarbeid på ungdomstrinnet. Hvilket trinn vi endte opp med, fikk vi imidlertid ikke vite noe om før to til tre uker før vi skulle gjennomføre observasjonen vår. Informanten vi fikk tildelt gjennom lærerutdanningen jobbet på en relativt liten skole, der det kun var en klasse per trinn. En fordel ved å ta i bruk en liten gruppe fremfor en større gruppe, er at det kan være lettere å observere. I tillegg er det ofte lettere å få en oversikt over en liten gruppe, i forhold til om det skulle vært to klasser eller en mye større klasse. Det hadde da trolig blitt vanskeligere å få med seg alt som skjedde, og hadde minsket sjansene våre til å være innom alle gruppene i løpet av undervisningsøkten. En ulempe med at det derimot kun var en liten klasse, og kun en klasse per trinn, var at vi blant annet ikke hadde muligheten til å sammenligne nivået av kritisk lesing i forskjellige klasser. Vi hadde heller ikke muligheten til å sammenligne kunnskapene elevene hadde, med en klasse som hadde hatt en annen lærer. Hadde oppgaven vært av et større omfang, hadde dette vært interessant å undersøke.

Så fort vi fikk tildelt informant, og et par uker før selve dagen av gjennomføringen av undervisningsopplegget, sendte vi ut samtykkeskjema som elevene skulle ta med seg hjem. Skjemaet inneholdt informasjon om vårt prosjekt og krevde underskrift fra foreldre som samtykket til hva elevene kunne delta på ([se vedlegg 1](#)). På samtykkeskjemaet kommer det tydelig frem at vi anonymiserer alt av navn fra lydopptak, og at elevtekstene blir sendt anonymisert til oss fra læreren deres. Dersom det ikke skulle vise seg å bli noe sykdom på innsamlingsdagen, ville det totalt være 20 elever som skulle være til stede. Disse elevene

hadde på forhånd hatt med seg godkjenning fra foreldrene sine på å være med på både lydopptak og innsending av elevtekster.

I forkant av undervisningsøkten planla vi et møte med læreren som skulle gjennomføre selve undervisningsopplegget. Vi snakket da gjennom hva vi hadde tenkt, hvordan vi ønsket at læreren skulle gå frem med informasjon og svarte på eventuelle spørsmål læreren hadde til oss angående undervisningen. Under møtet avklarte vi også hva elevene kunne fra før, om de hadde jobbet noe med kritisk tenkning og kritisk tilnærming til tekst tidligere, og hva de eventuelt da hadde gjort. På dette møtet var vi åpne for å ta imot forslag som kunne bidra til å heve undervisningsopplegget slik at det ble enda bedre. Vi ble i løpet av møtet enige om hvordan vi ønsket inndelingen av grupper skulle være underveis, for å slippe unødvendig mye støy rundt bytting av plasser. Vi avklarte også hva som var nødvendig å gi av informasjon til elevene i forkant av oppgavene.

På dagen for gjennomføringen av undervisningsopplegget hadde læreren først en introduksjon for elevene, hvor kritisk lesing ble kort forklart. Vi ønsket ikke at elevene skulle få for mye informasjon om dette, da hele poenget med undersøkelsen vår var å finne ut i hvilken grad elevene klarte å være kritisk til det de leste. Videre gikk læreren gjennom den første oppgaven elevene skulle gjennomføre. Her snakket læreren litt om hva egeninteresse var, og sørget for at elevene hadde forstått oppgaven før de satte i gang med arbeidet. På denne oppgaven fikk elevene 30 minutter til rådighet, og den skulle bli gjennomført i elevpar.

Etter en liten gjennomgang av hva elevene hadde kommet frem til i oppgave 1, introduserte læreren videre oppgave 2 i fellesskap. Her hadde vi blitt enige om å presisere at lydopptaket ville foregå helt anonymt, for at terskelen for å snakke ikke skulle bli så høy. Læreren forklarte også kort de begrepene hun mente kunne være vanskelige for elevgruppen å forstå, der for eksempel begrepene: *budskap*, *utsnitt*, *synsvinkel* og *avsender*, ble gjort rede for. Videre forklarte læreren også oppgave 3, og fordelte elevene i nye grupper på fire som ble sendte på ulike grupperom. Det var fire grupper med fire elever på hver gruppe som arbeidet sammen, og da totalt 16 elever som deltok i oppgavene som innebar opptak av lyd. Elevene hadde til sammen 60 minutter til rådighet på oppgave 2 og 3. Vi hadde i tillegg en femte gruppe på fire personer som satt for seg selv uten lydopptak, eller observasjon. Dette var en gruppe som bestod av elever som enten hadde svart nei på samtykke- og informasjonsskrivet, eller elever som hadde glemt lappen med samtykke hjemme. Disse elevene jobbet med

tilsvarende oppgaver, men med andre bilder som utgangspunkt. Vi har ikke tatt utgangspunkt i denne gruppen sine svar i vår oppgave av hensyn til samtykket som ikke ble gitt.

Det som var viktig for oss i gjennomføringen av undervisningsopplegget var at læreren ikke svarte for mye på eventuelle spørsmål som ble stilt. Vi ønsket å få frem elevenes egne tanker og refleksjoner, og ikke at de bare skrev ned det samme som læreren hadde fortalt dem. Samtidig ønsket vi at læreren skulle være tilgjengelig for elevene dersom det skulle være behov for noen tydeliggjøringer av informasjonen som var gitt, slik at det ikke ville oppstå eventuelle misoppfatninger eller misforståelser. Elevenes kritiske evner og kritiske tenkning var vårt interessefelt, og dette ønsket vi å undersøke uten noe spesiell form for ytre påvirkningskraft.

3.4 Observasjon

Den første metoden vi har tatt i bruk i gjennomføringen av undervisningsopplegget vårt er observasjon. Å observere gir oss muligheten til å selv kunne se hvordan mennesker handler og samhandler med hverandre. Observasjon forteller også noe om hva folk gjør i handling og samhandling, noe som kan være forskjellig fra noe de *sier* at de gjør (Dalland, 2017, s. 97). Når man observerer er det viktig å være konkret i notatene, og å skrive notater med mål om at andre skal kunne se det samme som deg, og kunne tolke det man har observert (Dalland, 2017, s. 102). Ustrukturert observasjon er nyttig når man ikke har bestemt seg på forhånd hva man skal se etter. Man er da åpen for det som skjer rundt oss. I løpet av observasjonen vil det i tillegg kunne oppstå forstyrrelser. Det er da viktig å ha med seg forstyrrelsene og reflektere videre over hvilken betydning de kan ha i elevenes arbeid (Dalland, 2017, s. 104 & 117).

Ved bruk av observasjon er det viktig at man er klar over at man som observatør er med på å påvirke situasjonen med å bare være til stede. I tillegg er det en utfordring at observasjon er tidkrevende, og at man bare vil få med seg en liten del av det som skjer (Anker, 2020, s. 34). Hvor aktiv rolle man tar vil variere, men som forsker vil man uansett ta egne erfaringer og forestillinger med seg inn når man observerer (Anker, 2020, s. 36).

Observasjon handler om å være åpen for å fange opp det som skjer rundt oss, men i en forskningssammenheng vil forskeren ha et spesielt fokus på observasjonene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). Som observatør kan man i tillegg innta ulike roller. Raymond Gold (1958, s. 219-222) kategoriserte de ulike rollene i «fullstendig observatør», «observatør-som-

deltaker», «deltaker-som-observatør» og «fullstendig deltaker». Som «fullstendig observatør» har forskeren ingen tilknytning til det som blir observert, og vil på ingen måte samhandle med de som observeres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Rollen «deltaker-som-observatør» innebærer at forskeren inntar en tydeligere observatørrolle enn når man er en fullstendig deltaker. Man inntar en rolle hvor man ikke er fullstendig deltakende, men man holder samtidig ikke informantene helt på avstand heller (Gold, 1958, s. 220).

Vi valgte å fokusere vår observasjon på refleksjonene og diskusjonene innad i gruppene, da vi visste vi ville få tilsendt elevtekstene i etterkant. Vi tenkte at det å observere ville passe best for oss, fordi da kunne vi sette oss inn i et utenfraperspektiv, og observere ting som skjedde rundt undervisningen. På denne måten kunne vi få med oss uforutsette hendelser, bakgrunnsstøy, eller andre forstyrrelser i omgivelsene rundt som kunne ha en påvirkning på gjennomføringen av undervisningsopplegget. Dette er også noe Dalland (2017, s. 104 & 107) understreker, da han nevner det er viktig å få med seg forstyrrelsene, og videre reflektere over hvilken betydning disse forstyrrelsene kan få for elevenes arbeid.

Observasjon handler som tidligere nevnt om hva folk gjør i handling og samhandling, og det kan være forskjeller på hva informantene sier og hva de faktisk gjør (Dalland, 2017, s. 97). Vi observerte ikke for å finne svar på noe eksakt, men heller for å få en større forståelse av hvordan elevene tenker og reflekterer, og en forestilling av hvordan omstendighetene i klasserommet var da undervisningen foregikk. På bakgrunn av dette valgte vi å ta utgangspunkt i både handlingene og samhandlingene mellom elevene i vår observasjon.

I og med at vi verken var fullstendige deltakere, eller fullstendige observatører, har vi valgt å plassere oss i rollen som Gold (1958, s. 220) kaller for «deltaker-som-observatør». Denne observatørrollen innebærer at man ikke er en fullstendig deltaker, men at man heller ikke holder informantene helt på avstand. Beskrivelsen av denne rollen stemmer overens med hvordan vi opptrådte i forbindelse med gjennomføringen av undervisningsopplegget, da vi begge var til stede og noterte ned forstyrrelser og andre relevante hendelser og elementer som skjedde underveis. Samtidig ønsket vi å være til stede for å svare på spørsmål som omhandlet undersøkelsen vår. Dette er fordi vi ville få mest mulig utbytte av undersøkelsen, og fordi vi ikke ønsket at det skulle oppstå misforståelser rundt opplegget vårt.

Under gjennomføringen valgte vi å gå innom alle gruppene, der det som sagt var fire grupper totalt. Vi gikk innom to grupper hver, og var innom hver gruppe i ca. 15 minutter. Noe vi opplevde som en utfordring, var at vi ikke kunne være på alle gruppene samtidig, og at vi

dermed ikke hadde oversikt over hva som ble sagt og gjort på de ulike gruppene da vi ikke var til stede. Vi ønsket samtidig ikke å bruke hele timen inne hos gruppene, og satte derfor av tiden til 15 minutter på hver gruppe. Da vi valgte å gjøre det på denne måten, fikk alle gruppene 45 minutter til å jobbe for seg selv. Grunnen til at vi ikke ønsket å sitte inne hos gruppene for lenge, var fordi vi ikke ønsket å påvirke arbeidet deres. Tanken om at noen for eksempel skulle syntes det var skummelt å si meningene sine da vi var inne i rommet, og dermed holdt meningene og tankene sine for seg selv, var mye av grunnlaget for valget om å la dem jobbe mesteparten av tiden uten observatør på disse oppgavene.

3.5 Lydopptak

En av de andre metodene vi valgte å benytte oss av var lydopptak. Lydopptak gir oss muligheten til å kunne spole tilbake, høre de samme samtalene flere ganger, og transkribere samtalen slik at man får tak i nøyaktig det som blir sagt (Riis- Johansen, 2020, s. 99). En fordel ved bruk av lydopptak, er at man kan fange opp stemmer fra flere deltakere. Samtidig er det også en ulempe at det kun blir tatt et utsnitt av det som skjer. Det vil alltid skje noe både før og etter at opptaket er på, og det som skjer vil ofte være relevant for situasjonen (Riis- Johansen, 2020, s. 100).

Dagen før vi skulle gjennomføre undervisningsopplegget testet vi diktafonene. Vi testet både batteri, hvordan volumet var, og hvordan diktafonen burde ligge med tanke på at det skulle bli best mulig lyd. På selve dagen av gjennomføring hadde vi med oss fire lydopptak-enheter. Da elevene skulle starte på oppgave 2, ble de delt inn i grupper og tildelt hvert sitt grupperom. Vi plasserte en lydopptaker på hver av gruppene og begynte å ta opp lyd.

Da vi i ettertid hørte igjennom lydopptakene ble vi ekstra oppmerksomme over mengden relevant materiale vi hadde samlet inn. En avgjørende faktor for innholdet og gjennomføringen av prosjektet, var tilliten vår til elevene. Det kunne blitt en utfordring med tanke på organiseringen av elevgruppene som fikk tildelt hver sitt grupperom, der de mesteparten av tiden var alene uten noen voksne til stede. Dette kunne ført til liten eller total avsporing fra temaet, og resultert i mangel på verdifullt innhold. Samtidig er det interessant å høre hvordan enkelte av elevene tar ansvar i de ikke-faglige samtalene, og får resten av medelevene inn i den faglige samtalen igjen.

3.5.1 Transkribering av lydopptak

Transkribering handler om å skrive ned det som blir sagt, og ofte hvordan noe blir sagt i en samtale. Transkripsjoner kan gjøres helt anonyme, og på denne måten kan vi vise til eksempler for å analysere og fortolke i masteroppgaven. Når vi transkriberer lydopptakene er det lettere å se detaljer og mønstre som vi ellers ikke er oppmerksomme på (Riis-Johansen, 2021, s. 101). I oppgaven vår har vi valgt å holde elevene helt anonyme og bruker fiktive navn i transkriberingen. Målet vårt var som tidligere nevnt å si noe om hvordan elevene leser og tenker kritisk. På bakgrunn av dette var fokuset vårt i transkripsjonen å gjengi det som deltakerne uttalte seg om, og å vektlegge hva deltakerne sa med tanke på hvordan samtalen ble regulert (Riis-Johansen, 2020, s. 102).

Vi bestemte oss på forhånd for å ta i bruk enkelte transkripsjonsnøkler i transkripsjonen av lydopptakene. De transkripsjonsnøklerne vi bruker er samlet i tabellen, i figur 6.

Transkripsjonsnøkkel	Betydning
(1,0), (15,0)	Et sekund, femten sekund pause
(ler)	Latter
«tekst»	Tekst inne i anførselstegn er hvisking eller noen som snakker lavere enn resten
[tekst]	Tekst inne i hakeparentes betyr at noen avbryter en annen person.
xx	Noe som er utydelig
(tull)	Tulling. Noe som ikke har noe med oppgavens relevans.

Figur 6. Transkripsjonsnøkler.

3.6 Elevtekster

En annen metode vi tok i bruk for å samle inn datamaterialet vårt, var innsamling av elevtekster. Forskningsspørsmålene man er opptatt av å finne svar på, danner grunnlaget for hvilke tekster man velger ut til analyse (Juil, 2020, s. 142). Når man samler inn elevtekster, vil det være helt sentralt å tenke gjennom hvilken informasjon man er interessert i. Dersom man samler inn eget materiale kan man i tillegg stå friere til å designe undersøkelsen, slik at

det treffer det man er opptatt av å finne ut (Juul, 2020, s. 144). Vårt fokus var å studere hvordan ungdomsskoleelever evnet å tenke kritisk i møte med noen utvalgte tekster, og vi valgte derfor å la elevene reflektere og svare på ulike spørsmål knyttet til dette temaet. Ved å samle inn elevtekster, får vi også håndfast og lagret materiale til forskningsprosjektet vårt.

På innsamlingsdagen laget elevene et felles dokument innad i de forskjellige elevparene, der de jobbet sammen med den første oppgaven. Da de var ferdige med oppgave 1 leverte de inn arbeidet sitt i Google Classroom, slik at læreren deres hadde tilgang til å se gjennomføringen av arbeidet. Dette var også tilfellet da elevene ble satt sammen i elevgrupper på fire, og da de var ferdig med oppgave 2 og 3, ble også dette dokumentet levert på Google Classroom av en av elevene på gruppen. Alle besvarelsene ble dermed samlet inn til læreren etter endt undervisningsøkt, og like etter levert videre til oss. Læreren som fikk tilsendt alle elevtekstene fjernet alle elevnavnene som var oppgitt, og organiserte elevtekstene ved å skille de ulike gruppene fra hverandre ved hjelp av å nummerere besvarelsene deres. Dette var en fremgangsmåte som var planlagt mellom oss og læreren på forhånd, og på denne måten visste vi hvilke av oppgavene som tilhørte hvilket lydopptak. Ved en slik gjennomføring fikk vi tilsendt oppgavene helt anonymisert.

For å analysere tekster som ofte har som formål å overbevise, er det mest vanlig å bruke retoriske analysemåter (Juul, 2020, s. 142). Man kan velge å ta utgangspunkt i noen utvalgte tekster, der antallet tekster man velger ut er avhengig av hvor grundig man analyserer hver tekst (Juul, 2020, s. 142). Innsamling og utvalg av elevtekster er det første steget man må gjennomføre av de metodiske overgangene i elevtekstforskning. Etter dette er gjort vil spørsmålene rundt hva man skal gjøre, og hvordan man skal lese de tekstene man har samlet inn bli hovedfokuset (Juul, 2020, s. 144). Elevtekstene vi samlet inn bestod av flere forskjellige svar og innfallsvinkler. I oppgavene de fikk tildelt skulle de ta utgangspunkt i og velge ut noen av bildene fra tekstutvalget, noe som videre kunne resultere i at elevbesvarelsene omhandlet forskjellige type tekster. Dette kan mulig oppfattes som mer krevende enn hva det kanskje ville gjort med oppgaver som bygget på samme tekst, men til tross for dette var oppgavene elevene skulle rette seg etter de samme, og målet om å få elevene til å tenke kritisk og analysere deres kritiske evner lå til grunn.

3.7 Reliabilitet og validitet

Da oppgaven vår baserer seg på studier fra deler av virkeligheten, er det sentralt å reflektere over prosjektets reliabilitet og validitet. Dette viser til oppleggets pålitelighet og gyldighet. Dersom man som forsker tar hensyn til disse faktorene, og vektlegger hvordan man har gått frem for å sikre kvaliteten på forskningen i forskningsprosessen, kan den totale troverdigheten på studiene fremmes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

3.7.1 Reliabilitet (pålitelighet)

I kvalitativ forskning handler reliabilitet om refleksjon over hvordan både undersøkelse og forsker kan påvirke resultatet. Dette handler om at vi som forskere klarer å reflektere over egen påvirkning, og at vi gjør forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

Den ultimate testen på reliabilitet blir sett på som gjentakelse av studien på et annet tidspunkt, og ut fra dette se om resultatene viser det samme. Samtidig er det få som støtter en slik tilnærming, på bakgrunn av den sosiale og menneskeskapte virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Verden er i stadig utvikling og fenomener kan endre seg relativt raskt. Det at den oppfølgende testen mangler overenstemmelse med den første testen, kan dermed skyldes at situasjonen har endret seg, fremfor lite troverdig måling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). I kvalitativ forskning vil en slik tilnærming være vanskelig å replikere. Der møtet mellom de involverte menneskene vil forekomme forskjellig, menneskers utvikling vil være et faktum, og forskernes subjektive og individuelle teori vil bli tatt med inn i forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

I gjennomføringen av undervisningsopplegget var vi begge til stede. Vi skrev ned egne tanker underveis for å være ekstra bevisst på vår egen subjektivitet. På denne måten får man som forsker et ekstra blikk på vår egen rolle, og hvordan vi oppfatter de ulike situasjonene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Vår subjektivitet var noe vi måtte legge frem som en del av konteksten, hvor funnene fra studien skulle foretas innenfor. Dette bunner i at de funnene man får i en kvalitativ studie representerer kontekstuell kunnskap (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Studiens pålitelighet knytter vi dermed også til refleksjon rundt hvordan undersøkelsen og forskerne kan ha påvirket resultatene.

En mulig utfordring som kan ha påvirket undersøkelsen vår, vil kunne relateres til elevenes forståelse av oppgavene og gjennomføringen av prosjektet. De svarene vi får fra vårt innsamlede datamateriale er på bakgrunn av elevenes oppfatninger og forståelse. Dermed var det viktig for oss å forberede undersøkelsen i samråd med klassens lærer, der vi gjennomgikk hvilken informasjon vi så på som nødvendig å kunne opplyse elevene om i forkant. I forbindelse med dette ble det nødvendig å gjennomgå og forklare arbeidet de skulle gjennomføre, og dette uten å komme med subjektive meninger, eller egne betraktninger til de oppgavene og bildene de skulle jobbe med.

I de utdelte oppgavene elevene skulle svare på, la vi opp til kritisk refleksjon. Vi ønsket å finne ut av hva elevene selv tenkte, og prøvde å unngå noen form for påvirkningskraft utenfra, i form av andre sine vurderinger eller forståelser. Ved manglende kritiske refleksjoner i oppgavene, kan man reflektere rundt hvilke faktorer som kan spille inn på et slikt utfall. En slik manglende refleksjon trenger ikke å handle om at elevene ikke klarer å tenke kritisk, men det kan for eksempel skyldes at elevene kjente på manglende informasjon eller motivasjon. Det kan også henge sammen med at tekstutvalget og oppgaveformuleringene ikke var tilstrekkelig for deres forståelse. Samtidig gikk vi gjennom eksempler på hvordan man kunne gå frem, og konkretiserte de ulike spørsmålene i oppgavene på forhånd. Dette er noe som kan bidra til større forståelse og mer trygghet for elevene. For å forminske presset og stresset rundt en slik undersøkelse, konkretiserte vi også at besvarelsene var anonyme. Vi la også vekt på at verken vurdering eller rettskriving hadde noe av betydning. I tillegg tydeliggjorde vi det faktum at det ikke ville forekomme noe fasitsvar, men at elevenes tanker og refleksjoner var det vi ønsket å få frem.

Når det kommer til komplikasjoner knyttet til observasjon, så er det i bunn og grunn hvorvidt vi har klart å observere omstendighetene tilstrekkelig det faller på. I en undervisningssammenheng er det ofte mye som skjer, og det kan være vanskelig å få med seg alt som blir gjort eller sagt i en slik setting. Samtidig var det ikke slik at vi observerte med baktanke om å finne svar på noe spesifikt, men heller for å utvikle og øke graden av reliabilitet i undersøkelsen. Vår tilstedeværelse under gjennomføringen av opplegget ga oss muligheten til å få et inntrykk av hvordan omstendighetene rundt kunne påvirke resultatene. Ved å i tillegg være to stykk som observerer under de samme omstendighetene, vil reliabiliteten trolig kunne styrkes og observasjonene bli enda mer presise.

Fra vårt perspektiv oppstod det ikke særlig mange hendelser som var av betydning for utfallet av de resultatene vi sitter igjen med. Det dukket derimot opp noen få tilfeller der læreren stilte elevene ledende spørsmål. Disse spørsmålene kan være med på å påvirke og vinkle elevenes tankegang i en annen retning enn hva de kanskje ellers hadde tenkt. Slike ledende spørsmål kan oppleves som noen slags form for føringer, der læreren leder elevene med inn i den retningen læreren selv mener kan være korrekte påstander eller gode svar. Ved slike føringer kan man gå glipp av elevenes egentlige sanne meninger og oppfatninger, noe som dermed kan påvirke resultatene i forskningen til en viss grad. I vårt tilfelle virket det derimot ikke som om at disse små kommentarene og spørsmålene fra læreren hadde noe særlig å si for elevenes refleksjoner og uttalelser. På den andre siden kunne det virke som at disse spørsmålene var mer til hjelp for å få elevene til å få en forståelse av hva tematikken innebar i møte med de undervisningsoppgavene elevene skulle gjennomføre.

Under første del av undervisningsopplegget satt elevene sammen og snakket med sidemannen sin om den første oppgaven. Vi var samlet i klasserommet og valgte derfor å plassere oss i hvert vårt hjørne av rommet, for å muligens kunne få med oss mest mulig. Slik sikret vi oss også at vi kunne sitte igjen med eventuelle forskjellige observasjoner, siden vi hadde forskjellige plasseringer i rommet. Det opplevdes samtidig som en smule krevende å få med seg alt som ble sagt og gjort i situasjonen under observasjonen, da interaksjonene parene hadde seg imellom til tider ble vanskelig å få med seg. Vi valgte derfor å gå for ordningen hvor en av oss gikk rundt og studerte litt mer på nært hold, imens en satt og observerte det store bildet og helheten i situasjonen.

Videre i undervisningsøkten delte læreren elevene inn i grupper på fire, der hver gruppe fikk hvert sitt grupperom. Her ble observasjon som metode kanskje enda mer krevende, da vi var to observatører, mens de var fire grupper. Det var dermed ikke mulig å observere alle gruppene samtidig, noe som førte til at vi splittet oss og gikk til to grupper hver. Disse gruppene var vi innom innenfor et bestemt tidsperspektiv. Vi var innom en gruppe om gangen, og observerte i 15 minutter på hver gruppe. Samtidig hadde vi lydopptak på hver gruppe i løpet av hele undervisningsøkten, og på denne måten fikk vi derfor med oss mye av samtalene og refleksjonene som foregikk i de ulike gruppene. For å få enda mer ut av observasjonen kunne vi på den andre siden kanskje filmet alle de forskjellige gruppene. På grunn av personvern og de anonyme betingelsene som ble presentert til elevgruppen på forhånd, var dette derimot ikke i tråd med hva vi skulle gjøre eller innenfor retningslinjene.

3.7.2 Validitet (gyldighet)

Validitet eller gyldighet, legger vekt på hvilke konklusjoner forskerne har dekning for å trekke ut fra det datamaterialet de har samlet inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Gyldighet kan deles inn i to ulike typer, *indre* og *ytre*. Indre gyldighet legger vekt på om de resultatene man har kommet frem til er gyldige for det eller de man har studert. Ytre gyldighet går derimot ut på i hvor stor grad resultatene fra undersøkelsen er overførbare til andre kontekster enn det som er forsket på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). I kvalitativ forskning legger man gjerne vekt på å vise troverdighet og å sannsynliggjøre. I forbindelse med validitet, vil spørsmålet om hvilke begrensninger som er knyttet til egen forskning være sentral (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222).

Vår analyse av elevenes tanker og refleksjoner kan bære preg av flere faktorer. Ved de innsamlede elevtekstene kan det for eksempel oppstå misforståelser. Vi kan ha tolket elevenes refleksjoner på en annen måte enn hva de egentlig har ønsket å få frem i besvarelsene sine. Dette kunne vært et problem dersom vi bare hadde hatt innsamlet materiale. Vi hadde derimot den fordel av at vi observerte og tok opp lyd underveis i prosessen, og fikk dermed med oss elevenes refleksjoner og tanker rundt spørsmålene de skulle svare på. Dette var med på å gi oss mer utfyllende muntlige svar, i tillegg til det skriftlige materialet vi samlet inn.

I elevtekster hvor elevene skal svare på utvalgte spørsmål, kan refleksjonene deres være større og mer komplekse enn det som kommer til syne i besvarelsene deres, eller ut ifra hva vi klarer å tolke. Dette kan sees på bakgrunn av elevenes evner til å uttrykke seg skriftlig, og eventuelle vansker knyttet opp til dette. Det kan også være at våre formuleringer av spørsmålene i oppgavene våre ikke er i tråd med elevenes oppfatning av kritisk tilnærming til tekst.

Videre kan vårt tekstutvalg også være en faktor som spiller inn, i form av prosjektets validitet. Det kan for eksempel være at de tekstene vi valgte ut, ble for avansert for elevene å tolke. Dette kan dermed resultere i at elevene ikke får vist sine egne refleksjoner. I tillegg kan vår oppfatning av tekstenes relevans være motsigende til de oppfatningene elevene sitter med. Elevene kan også forstå og tolke det de møter i oppgavene på helt andre måter enn hva vi kanskje først hadde sett for oss. Dermed er dette noe som også kan føre til vansker for oss,

med å plassere de svarene de kommer med inn i analysen av elevtekstene.

3.8 Metodekritikk

Vi har valgt å ta i bruk kvalitative metoder i vår forskning, da vi er ute etter å finne ut av hvordan elevene leser tekster kritisk. Vi ønsket å gå i dybden og søke etter mer utfyllende svar fra elevene, i forhold til hva man hadde fått dersom man hadde tatt i bruk en kvantitativ metode. Vi har altså valgt en kvalitativ tilnærming til forskningen vår, da vi er interessert i å hente inn informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89).

Ved bruk av de tre metodene: *observasjon, lydinnspilling og innsamling av elevtekster*, kan man se på både fordeler og ulemper. Ved innsamling av elevtekster vil materialet være forutsigbart, og man vil kunne gå tilbake for å se på det når som helst. En annen fordel ved å ta i bruk elevtekster er at man får et innblikk i hvordan elevene reflekterer. I tillegg er det enkelte som lettere uttrykker seg skriftlig enn muntlig. Det er også noen fordeler ved å bruke elevtekstene sammen med lydopptakene og observasjonene vi gjør underveis. Det gir oss muligheten til å kunne sette oss mer inn i refleksjonene elevene har seg imellom, og hvordan de tenker rundt det å være kritiske til de tekstene de møter.

En fordel ved å bruke lydopptak sammen med observasjon, er at vi får mulighet til å få med oss uforutsette hendelser, avbrytelser eller spørsmål. Dette er elementer som kanskje ikke hadde blitt oppfattet av oss, dersom vi bare hadde hatt lydopptaket å gå ut ifra. Det å være til stede å observere sikret oss et bedre helhetsinntrykk av situasjonen. I tillegg fikk vi på denne måten med oss hvordan hele undervisningssituasjonen foregikk (Riis-Johansen, 2020, s.100). Samtidig var det ikke mulig å observere alle gruppene på en gang, da de jobbet med oppgavene på forskjellige rom. Dette er en ulempe ved observasjon som metode, da vi faktisk må være tett på og til stede for å få med oss alle de viktige observasjonene.

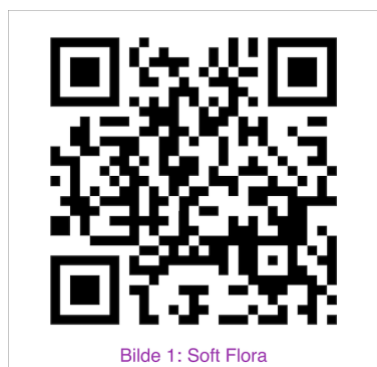
En annen måte vi kunne gjennomført forskningen vår på kunne vært ved å ta i bruk intervju. Da kunne vi tatt i bruk oppfølgingsspørsmål for å klare å utdype mer rundt temaet, og gravd enda mer dersom det var noen svar vi oppfattet som ufullstendige fra elevenes side. I tillegg kunne man på denne måten inkludert de som lettere uttrykker seg muntlig, enn skriftlig. På den andre siden kan det være lettere for elevene å sitte i grupper og reflektere sammen rundt spørsmålene, før de skriver ned et skriftlig svar og leverer det inn til læreren. Ved en slik

ordning vil elevene kunne snakke sammen uten å føle seg presset til å komme med et umiddelbart svar, noe de kanskje kunne ha opplevd under et intervju.

4.0 Analyse av tekstutvalget

I analysen vår har vi kun tatt utgangspunkt i syv av de ti bildene vi hadde plukket ut på forhånd. Dette er som nevnt tidligere fordi elevene kun har valgt å jobbe med syv av dem. I arbeidet med analyse av tekster, er det viktig å være klar over hvilken funksjon og påvirkning tekster kan ha. I tillegg er det viktig å være klar over at teksten vil påvirke utfallet av analysen på en eller annen måte, alt etter hvordan du leser den og hvilke erfaringer du har med deg inn i analysen.

4.1 Soft Flora



Bilde 1. *To personer i en eng*, 2011, av Mills. (<https://kampanje.com/archive/2011/08/soft-flora-i-full-blomst/>).

Tekst 1: Soft Flora

På bildet av Soft Flora-reklamen ser vi en mann og en kvinne som står midt i en rapsåker. Rapsplantene som omringer dem, er gule og grønne. Begge personene i bildet smiler bredt og ser rett frem. Mannen er kledd i en rød og svart rutete skjorte, mens kvinnen går med en grå topp. I bakgrunnen ser vi resten av åkeren, og den blå himmelen i horisonten.

Soft Flora er et smør som er laget av rapsolje, og det har et høyt innhold av det sunne, umettede fett. Det ble lansert i 1966 og var nærmest en revolusjon da det i motsetning til vanlig smør og Melange var smøremykt rett ut av kjøleskapet (Mills, 2016). Bildet som er tatt

i bruk i vårt undervisningsopplegg er et utsnitt fra en Soft Flora-reklame. Det representerer to smilende personer omringet av rapsplanter. Rapsplantene som er gule og grønne er preget av farger som representerer jorden, lyset fra solen og naturen ifølge Ledin og Machin (2018, s. 102). I bildet blir naturen også tydelig fremstilt og tanken om det naturlige, rene og økologiske skinner gjennom.

Videre kan man si at Soft Floras egeninteresse i denne reklamen er å formidle at deres produkt består av naturlige ingredienser. De formidler også at de er en miljøvennlig bedrift, som tar vare på naturen og bruker naturlige råvarer. Fremstillingen av reklamen har et middels nært utsnitt, da vi i denne fremstillingen kun ser ansikt og overkropp ned til knærne. Synsvinkelen er øye-mot-øye, noe som er med på å skape en maktbalanse og oppfatningen av likeverd ovenfor leseren (Veum & Skovholt, 2020, s. 69-70). I tillegg møter man videre øyekontakt med personene på bildet. Øyekontakten er med på å bidra til at man føler at personene på bildet snakker til oss, og dermed virker personene på bildet også mer troverdige. Det er brukt lyse og varme farger i bakgrunnen, og naturen dominerer hovedsakelig bildet. På det denotative nivået ser vi to personer som står og smiler i en eng. På det konnotative nivået kan man tenke at bildet spiller på den norske naturen, og på en naturlig og ren matproduksjon.

4.2 TINE



Bilde 2: TINE

Bilde 2. *Jente i bunad*. 2013, av TINE. (<https://www.kreativforum.no/artikler/nyheter/tine-var-favorittkunden-2013-3>)

Tekst 2: TINE

Det utvalgte bildet som utgjør tekst nummer to, er et utsnitt fra en TINE-reklame av ekte geitost. På bildet står det en dame ikledd skiklær som bærer preg av bunadsmønster. Damen har en rød bunadsvest over en hvit ski-jakke. På bena har hun en svart ytterbukse, som har et

typisk bunadsmønster. Hun har i tillegg på seg snowboardbriller, og holder et snowboard i den ene hånden sin. I bakgrunnen dominerer fjell og skyer, og det ser i tillegg ut som hun står på toppen av et fjell. TINE er en ledende norsk leverandør som daglig leverer produkter over hele Norge. Det er de vi gjerne forbinder med melkebøndernes selskap (TINE, u.å.).

Det utvalgte bildet spiller på norsk nasjonalromantikk, med nyere kulturinnslag, da man ser at den avbildede kvinnen har med seg snowboardutstyr. Hun har også erstattet den tradisjonelle bunaden med et skiantrekk som gir bunadsassosiasjoner. Den norske kulturen blir også representert i form av ulike naturinnspill, som fjell og snø i bakgrunnen av bildet. Ledin og Machin har satt ord på fargenes betydning, og sier blant annet at: «Blue has also come to be used to communicate purity since water is viewed as soft, pure and cleansing» (Ledin & Machin, 2018, s. 102), og «White is associated with purity and with softness» (Ledin & Machin, 2018, s. 102). Ut ifra disse to sitatene til Ledin og Machin, vil vi kunne si at den blå fargen i TINE-reklamen kan representere renhet, og at den hvite kan representere renhet og mykhet.

Når det kommer til TINEs egeninteresse, kan man si at det innebærer å beholde det tradisjonelle produktet, samtidig som de ønsker å fornye seg. Reklamen har middels nært utsnitt, da vi kun ser ansiktet og overkroppen ned til knærne, og ikke hele kroppen (Veum & Skovholt, 2020, s. 69). Synsvinkelen er froskeperspektiv, noe som er med på å gi den avbildede damen en slags maktposisjon. Videre møter man ikke øyekontakt med damen, og blikket hennes er rettet bort fra oss. På grunn av dette får man dermed en observerende rolle i forholdet til damen som er avbildet (Veum & Skovholt, 2020, s. 70-71).

I bakgrunnen er det brukt lyse og kalde farger. Fargene fra den tradisjonelle bunaden er sterke, og blir derfor også fremhevet og litt ekstra lagt merke til i bildet. De fungerer som en kontrast i forhold til de andre fargene i bildet. På det denotative nivået ser man en dame som er kledd i vinterklær preget av bunadselementer, der hun holder et snowboard. På det konnotative nivået kan man si at bildet spiller på den norske naturen med fjell i bakgrunnen. I tillegg skaper TINE-reklamen assosiasjoner til den tradisjonelle nasjonalromantikken, ved å inkludere den tradisjonelle bunaden i form av et mer moderne plagg.

4.3 Freia



Bilde 3: Freia

Bilde 3. Kvikk Lunsj. 2022, av SMFB. (<https://tv.kampanje.com/kvikk-lunsj-vil-pa-flere-turer>)

Tekst 3: Freia

Bildet av Freia består av en eldre mann og en ung gutt som sitter sammen i en skog. Mannen holder på en Kvikk Lunsj i den ene hånden, mens han holder den andre armen rundt gutten. Begge smiler, og man kan tydelig se at den unge gutten retter blikket mot sjokoladen. Mannen ser bort på gutten og smiler. I bakgrunnen er det skog og mark som dominerer. Fargene som dominerer er først og fremst grønn i forbindelse med den grønne skogen, gul som man kan se på capsen til gutten i bildet, i tillegg til rødfargen man finner på sitteunderlaget til den eldre mannen og Kvikk Lunsjen han har i hånden.

Freia ble grunnlagt i 1889 og var Norges største produsent av sjokolade, frem til selskapet ble kjøpt opp av Mondelēz i 1993 (Freia, u.å.). Bildet som er tatt med i oppgaven er et utsnitt fra en reklamefilm for Freia. Her er det brukt grønn, gul og rød som hovedfarger, der forpakningen på den røde, gule og grønne Kvikk Lunsjen kommer til syne. Disse fargene er trolig tatt i bruk i flere elementer i bildet for å skape assosiasjoner til Kvikk Lunsj sine kjente farger. Ved bruk av rød som en av hovedfargene, kan det også ifølge Klimchuck og Krasovec knyttes til kjærlighet mellom den gamle mannen og den unge gutten i bildet (Klimchuck & Krasovec, 2006, s. 108). Det spilles i tillegg på patos i denne bildeframstillingen, der det ved bruk av bestefaren og barnebarnet, som er sammen på tur og har et sterkt bånd dem imellom, kan vekke følelser hos mange (Skovholt & Veum, 2014, s. 39).

Freias egeninteresse er først og fremst å få frem kosen rundt produktene deres. De ønsker også å få frem at de har produkter til flere anledninger, blant annet Kvikk Lunsj som i manges øyne passer perfekt som tursjokolade. Det er et fjernt utsnitt hvor vi ser helfiguren av begge

personene i bildet, og synsvinkelen er froskeperspektiv (Veum & Skovholt, 2020, s. 69-70). Man ser opp mot de to som sitter i skogen, noe som gjør at makten ligger hos dem som er avbildet. Videre møter vi ikke blikkontakt med de avbildede, og leseren får en observerende rolle (Veum & Skovholt, 2020, s. 71). Skog dominerer i tillegg i bakgrunnen, noe som gjør at bildet representerer noe i en bestemt situasjon, og bildet har en kontekstualisert bakgrunn (Kress & van Leeuwen 1996, s. 161). På det denotative nivået ser vi en bestefar og et barnebarn på tur i skogen med en Kvikk Lunsj i hånden. På det konnotative nivået ønsker trolig Freia å få frem at Kvikk Lunsj er en tursjokolade, som er fin å dele sammen med noen du er glad i.

4.4 McDonald's



Bilde 4: McDonald's

Bilde 4. Norske bønder. 2020, av Nord DDB.

<https://kampanje.com/reklame/2020/09/mcdonalds-vil-ta-opp-livet-av-junkfood-myten-i-ny-kampanje/>

Tekst 4: McDonald's

McDonald's er en amerikansk restaurantkjede med salg av hurtigmat. I dag finnes kjeden i ca. 120 land, og er verdens største på området (Store norske leksikon, 2023). Bildet er et utsnitt fra en McDonald's-reklame. På bildet er det fremhevet en dame som står i en åker og smiler, og i bakgrunnen kan man skimte en bondegård. Damen er kledd i klær i nøytrale farger og smiler mot kameraet. Damen representerer her den norske bonden. På bildet ser man at de typiske jordfargene som grønn og brun skinner gjennom, og Ledin og Machin påpeker at disse fargene er relatert til jorden og naturen (Ledin & Machin, 2018, s. 102). Fargevalget kan dermed knyttes til gårdsdrift og til produksjon av mat.

McDonald's egeninteresse er å fremstille seg selv som selger av naturlige råvarer. Gjennom valget av å representere en bondegård og en bonde i reklamebildet, ønsker trolig McDonald's å vise at de støtter den norske bonden. Dette skinner også gjennom til oss lesere, og vi får den

oppfattelsen av at dette er noe McDonald's driver med. Når det kommer til utsnitt, har reklamebildet middels nært utsnitt. Dette er fordi vi kun ser et ansikt og en overkropp ned til knærne (Veum & Skovholt, 2020, s. 69). Synsvinkelen i bildet er det vi kan kalle for øye-mot-øye perspektiv, der en maktbalanse og likeverd skapes gjennom denne synsvinkelen (Veum & Skovholt, 2020, s. 70). Vi møter videre blikket til personen på bildet, og følelsen av at hun snakker til oss forsterker og styrker vår troverdighet ovenfor henne og organisasjonen hun representerer. Det er brukt varme toner i reklamen, og fargene er i mellomsjiktet mellom lyst og mørkt, der naturen dominerer bakgrunnen. På det denotative nivået ser man en bonde som står på en åker og ser rett frem og smiler. På det konnotative nivået kan man tenke seg at reklamen spiller på norsk natur, norske råvarer og matproduksjonen som naturlig og ren.

4.5 AKT



Bilde 5: AKT

Bilde 5. Å reise med barnevogn. u.å., av Agder Kollektivtrafikk. (<https://www.akt.no/kundeservice/tips-og-rad-for-a-reise-med-akt/a-reise-med-barnevogn-syssel-rullestol-og-reisegods/>)

Tekst 5: AKT

I reklamebildet for AKT ser vi tre personer som kommer frem i bildet. Det er en voksen dame som holder en barnevogn, en ung gutt som har blikket rettet mot barnevognen, og et barn som sitter i vognen. De står ved en bussholdeplass langs en svingete vei, og vi ser at bussen kommer kjørende mot dem på den ene siden. I bakgrunnen ser vi mange trær og veien som svinger seg rundt et fjell. Fargene som hovedsakelig blir brukt er grønn, grå og hvit. Det er samtidig de tre personene som er hovedfokuset i bildet.

Dette bildet er en reklame fra hjemmesiden til AKT. AKT har ansvaret for all kollektivtrafikk i Agder. Formålet til bedriften er å tilby kollektivtransport, gi informasjon til befolkningen om deres tilbud, og å yte tjenester relatert til dette (AKT, u.å.). I reklamebildet er det brukt

lyse farger, der familien på tre og busskiltet er i fokus. Den norske transportveien dominerer bakgrunnen, i tillegg til bussen som kommer ganske tydelig frem. Det er et fjernt utsnitt hvor man ser alle i helfigur. Synsvinkelen er i øye-mot-øye perspektiv, der det er en maktbalanse mellom oss og de avbildede. Vi møter derimot ikke blikket til noen, og som leser får man derfor en observerende rolle (Veum & Skovholt, 2020, s. 70).

AKTs egeninteresse er at man skal satse på det kollektive tilbudet fremfor å kjøre bil, og at man tenker mer miljøbevisst. I tillegg får de frem at det er mulig å reise med barnevogn på bussen. På det denotative nivået ser vi en familie som står og venter på en buss, mens vi på det konnotative nivået kan tenke oss at det er en familie som velger kollektivtransport fremfor egen bil, og en familie som velger å utnytte tilbudet om å kunne ha med seg en barnevogn på bussen.

4.6 Bergans



Bilde 6: Bergans

Bilde 6. Bergans. u.å. (<https://www.bergans.com/no/kolleksjoner/rabot>)

Tekst 6: Bergans

På bildet fra Bergans ser vi to personer som er på toppen av et fjell. Begge smiler og ser mot hverandre, og begge er kledd i samme type klær. De går med en gul jakke, blå bukse og en sekk i samme farge som buksen. I bakgrunnen er fokuset landskap, der man ser ned i en dal, i tillegg til at vi ser et fjell på andre siden av dalen. Fargene som hovedsakelig brukes er brun og grønn, samtidig som gul og blå er de fargene som kommer tydeligst frem fra klærne.

Dette er en reklame fra hjemmesiden til Bergans. Det er et norsk selskap som utvikler og produserer sekker, telt, soveposer og turutstyr (Bergans, u.å.). I det utvalgte bildet reklamerer de for turklær, og de prøver å få frem gleden og viktigheten av å ha godt tøy på tur. Det er to

personer som er i fokus og sentrert i bildet. I bakgrunnen er den norske idylliske naturen, med høye fjell og grønn natur også i fokus. Bergans har valgt å bruke kontrastfarger ved å ha blå og gul farge på klesplaggene, og dermed fremhever de produktene de ønsker å selge.

Bildet er utformet med et fjernt utsnitt der man ser personene i helfigur, og synsvinkelen er øye-mot-øye. Det er en maktbalanse mellom oss lesere og de avbildede, samtidig som vi ikke møter blikkontakt, og dermed får en mer observerende rolle (Veum & Skovholt, 2020, s. 72). På det denotative nivået ser vi to personer som er kledd i samme type turtøy, som står og smiler på toppen av et fjell. På det konnotative nivået kan man tenke seg at Bergans ønsker å få frem at deres turklær består av solide klesplagg som er behagelige å ha på seg og passer til all slags vær.

4.7 WWF



Bilde 7: WWF

Bilde 7. *Elephant*. 2007, av Nicolas Poulain.

(<https://www.buzzmania.no/33-kraftfulle-reklameplakater-som-vil-fa-deg-til-a-stoppe-opp-og-tenke/>)

Tekst 7: WWF

Dette utvalgte bildet er et reklamebilde for WWF. På bildet ser man en grå elefant, med en bakgrunn som er grå i en litt mørkere tone, noe som bidrar til at elefanten kommer tydeligere frem. Det er utelatt enhver distraksjon som kunne kommet i veien for WWFs budskap. WWF er en av verdens største miljøorganisasjoner. De jobber for å stanse dagens naturødeleggelser, og de ønsker å skape en fremtid der mennesker kan leve i harmoni med naturen (WWF, u.å.). Bildet spiller på patos, da elefanten ser trist og stakkarslig ut. Dette er igjen med på å spille på lesernes følelser (Skovholt & Veum, 2014, s. 39). I tillegg er grå den fargen som for det meste blir tatt i bruk, noe som kan være med på å fremheve tristheten i bildet. Ved hjelp av den nøytrale bakgrunnen blir også fremstillingen av elefanten dekontekstualisert (Kress & van Leuween, 1996, s. 161).

Det er et ultranært utsnitt, og man ser kun ansiktet til elefanten. Denne fremstillingen blir trolig brukt for at leseren skal kunne komme ekstra tett på, og kjenne på de samme følelsene som denne elefanten sitter med (Veum & Skovholt, 2020, s. 69). Samtidig er synsvinkelen øye-mot-øye, og det finnes en maktbalanse og likeverd mellom den avbildede og seeren. Man møter derimot ikke blikkontakt med elefanten. Den ser bort, noe som kan bidra til at vi som seere får en observerende rolle, i tillegg til at det kan tolkes som at elefanten ikke krever noe av oss (Skovholt & Veum, 2014, s. 105).

WWF ønsker å få flere medlemmer i organisasjonen sin, slik at det kan bli flere som kjemper for at naturen skal reddes og for at ingen flere dyreliv skal gå unødige tapt. De ønsker også å vise et ordentlig bilde på hva miljøutslipp, eller menneskenes aktivitet gjør med dyrene. På det denotative nivået ser vi en trist elefant, mens vi på det konnotative nivået kan tenke oss at WWF ønsker å nå ut til folket ved å spille på følelser. WWF ønsker trolig å få folk til å tenke mer på dyrenes beste, og ønsker å skape en forståelse rundt hvilke påvirkninger menneskelige handlinger kan ha for naturen og dyrelivet på jorda.

5.0 Resultater

I figur 7 har vi laget en oversikt over hvilke elevpar som har valgt hvilke tekster i den første oppgaven. I figur 8 er det en oversikt over hvilke grupper som har valgt hvilken tekst i de to siste oppgavene, oppgave 2 og 3. I dette kapittelet har vi kategorisert resultatene våre etter kategorier hvor hovedkategorien er de ulike metodene vi har brukt, og underkategoriene er bedriften som står bak bildet.

Tekster	Elevpar
Soft Flora	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
TINE	1
Freia	3, 4
McDonald's	1, 2, 3, 5, 6, 8
AKT	2, 5, 7, 9, 10
Bergans	4, 6, 7, 8, 10
WWF	9

Figur 7. Oversikt over hvilke elevpar som har valgt hvilke tekster i oppgave 1.

Gruppe	Oppgave 2 og 3
1	TINE, AKT
2	Bergans, Soft Flora
3	Soft Flora, TINE
4	TINE, McDonald's

Figur 8. Oversikt over hvilke grupper som har valgt hvilke tekster i oppgave 2 og 3.

5.1 Lydopptak

5.1.1 Soft Flora

Gruppe 2:

På Soft Flora-bildet sier elevene at det de ser er: «Samme blomster som på eska til Soft Flora, som jeg tror det er det de vil selge». Budskapet er ifølge elevene at: «De vil vise at de er sunne, eller friske eller hva man skal kalle det». En medelev fortsetter: «Også tror jeg de passer på og påvirker med alle fargene som er i enga her. Det er sterke konturer og tydelige farger. Og det er samme farger på blomster som på smøret». På spørsmålet om hva bildet gjør med dem, svarer elevene: «Jeg blir så glad når jeg ser på de som er glade», og en elev sier seg enig med den andre eleven: «Ja, påvirker kanskje litt?». Elevene sier at det avsender vil oppnå med dette bildet, er å selge smør. Og på det som er utelatt på bildet sier de: «Det er litt utelatt at hensikten med å bare stå ute i en blomstereng kanskje».

Gruppe 3:

På hva de ser på bildet til Soft Flora, sier en av elevene: «Vi ser to folk som er sammen, og som går med en haug blomster, som er smørblomster, som de bruker til å lage smør. Det betyr at det er Soft Flora». På hva budskapet er sier en annen elev: «Ehh, selge mest mulig. Det ser veldig friskt og godt ut når de viser en stor blomstereng i sola, med glade mennesker og fint vær og slik. Da får man lyst til å spise produktet deres». Samme elev fortsetter med: «De prøver å få oss til å kjøpe smør. Fordi det ser godt ut på bildet, og derfor vil de at vi skal kjøpe mer av det». På det som er utelatt på bildet sier en elev: «Jeg vil kanskje tippe at de har tatt bort de visne blomstene». Senere når spørsmålet er hvilke tanker de får etter å ha sett dette bildet, svarer den ene på gruppen «sommerfølelse». En annen elev på gruppen fortsetter med: «Jeg liker at de står i en åker, fordi da viser de hva vi bruker i smøret, ehm, i stedet for at de står på en fabrikk».

5.1.2 TINE

Gruppe 1:

I gruppen diskuteres det rundt hvilken drakt personen på bildet har på seg. En elev sier: «En dame i nasjonaldrakt av Norge. Minner om samedrakt, men liksom». En medelev på gruppen påpeker etterpå at damen har på seg en bunad. Videre diskuteres det om det er en snødrakt hun har på seg. En av de andre medelevene sier: «Hvis vi ser her, så ser vi at det er en vanlig jakke, så har hun bare tatt den vesten og lagt det om til en bukse».

Om hvilket budskap bildet har, bryter den ene personen på gruppen ut: «For meg det forestille freakings dress klar til snø, og snowboard og sånn shit. Det forestille aldri melk. Det er det siste jeg skulle forestilt meg, sånn serr». Litt senere kommer en på gruppen frem til at budskapet kan være «drikk melk», eller «at TINE er frisk».

På hva avsender ønsker å oppnå med bildet sier den ene eleven: «melk er friskt». En av medelevene fortsetter med at avsender ønsker å oppnå: «norsk natur og at melken er fremstilt i Norge». En annen på gruppen bygger videre på medelevens utsagn og sier: «Man kan faktisk se at det er norsk på grunn av klærne. Det er norske klær». Videre sier en elev: «Kanskje bra for helsa? Gå på tur er bra. Kanskje drikke melk for dem er bra». En av de andre fortsetter: «Det er bra at vi sier melk, da får man masse D-vitaminer». En elev avslutter med: «De kan vise at hvis du drikker melk så kan du bli sterk og mer aktiv, som blant annet betyr at du kan gå på tur og være i bakken». På hva som mangler i bildet diskuterer gruppen at reklamebildet mangler å ha med melken.

På spørsmålet som tar for seg utsnitt og synsvinkel, kommenterer en av elevene på gruppen: «Eh, det er et ultrafjernt bilde, man kan ikke se hele bildet liksom». En annen elev kommenterer at synsvinkelen er: «Kanskje froskeperspektiv. Man er liksom mellom øye-mot-øye og froskeperspektiv». På hvordan bakgrunnen er, nevner elevene de ulike fargene de ser som er rød, grønn, blå, hvit, grå og svart.

Gruppe 3:

Om hva elevene tror TINE sitt budskap er, svarer de: «At de vil selge et sunt produkt som gjør kroppen frisk og glad, og et sterkt og godt skjelett. Ehm ja. På det bildet viser de det med at hun går med en bunad». En av de andre på gruppen bryter inn: «Jeg visste ikke at det var

TINE, det var bare bilde av noe snowboard». Videre sier de: «Det vi ser på bildet er en dame som står på snowboard, hun har sikker drukket melk og så har hun ikke på vanlige snowboard klær. Hun går med bunad og så, ehm, er det, ehm, snø i bakgrunnen, og snø er litt melk eller det er samme farge, og så er det kalde farger, og så ser hun fornøyd ut». En medelev fortsetter: «Hun drakk melk før hun gikk på tur og nå har hun mye energi». Hvilket budskap bildet har, er ifølge elevene: «De vil selge produktet sitt, eller melk er veldig bra for kroppen fordi man får veldig sterkt og sunt skjelett, og ehh, det er veldig viktig for kroppen å få melk». En av de andre sier: «Ja, det er D-vitaminer og det er bra for kroppen. I melka er det bra vitaminer, og ehh såne ting som det er veldig viktig for kroppen å få i seg».

Videre på oppgaven om utsnitt sier den ene eleven: «Ehm, på meieribildet så ser vi at hun kommer veldig godt frem i bildet, også at det er en veldig ren og fin bakgrunn med norske fjell og snø som ehh Norge er kjent for». De sier også at det er et middels utsnitt, og at de føler de får øyekontakt med personen. Om bakgrunnen sier de at det er en hvit bakgrunn, som ser ut som melk. På hva som kan være utelatt på bildet svarer elevene: «At kuer blir utelatt, at de ikke har det så godt». Om hva de tenker etter de har sett bildet sier den ene eleven: «Jeg tenker at jeg får lyst på melk jeg». En annen elev svarer: «Hvis jeg ikke hadde visst at det var TINE, så hadde jeg hatt lyst på andre ting».

Gruppe 4:

På bildet av TINE svarer de at det avsender ønsker å oppnå er: «Å vise at melk er fra Norge, og ikke importert fra andre land». Eleven sier også: «Du blir sterkere av å drikke melk. Det er bra for kroppen». Når elevene skal svare på hva som kan være utelatt på bildet, svarer en elev: «Altså kyrne er jo utelatt. Ja de som gir melk».

Videre sier en av de andre: «Hvordan snøen kanskje ser ut. Den er kanskje litt mer mørk enn så hvit. Den er jo kanskje litt mer skitten der». De diskuterer videre at man ikke må spise snø, og en av elevene sier: «Du må ikke spise snø for da får du mark i magen». En av de andre på gruppen sier: «De prøver å utelate det negative med melk. De får det til å se norsk og sunt ut». Videre sier en av de andre elevene: «De putter oppi sånn stoffer som gjør at melken varer lengre, og det er dårlig for kroppen». På spørsmålet om hvilke tanker de får etter å ha sett bildet svarer elevene: «Jeg får lyst til å stå på slalåm». En av de andre sier: «Det gjør meg til å ha lyst til å drikke iskald melk».

På spørsmålet om utsnitt og synsvinkel nevner elevene først: «Ehm, vi har ikke øyekontakt. Så hun ser litt mer mektig ut synes jeg». Elevene er enig i at det er et middels nært utsnitt, at de ikke får øyekontakt og at det er et froskeperspektiv, da de føler at de ser litt opp på henne. På hvordan bakgrunnen er fremstilt nevner de at det er brukt hvit farge, slik som melken.

5.1.3 McDonald's

Gruppe 4:

På bildet av McDonald's svarer de at de ser: «En dame, norsk natur, en dame som står på en gård». En av elevene fortsetter med: «Vi ser ikke noen siloer da. Der det oppbevares» og legger til: «Også ser vi sånn fin himmel. Også er hun sånn ganske fint i senter og slike ting. Hun lyser opp bildet. Sånn stor gård, stort jorde med mye salat. Med låve og hus bak og himmelen på toppen». På spørsmål om hva budskapet er svarer elevene: «Budskapet er at McDonald's ain't junk food. Det er norsk mat». En elev fortsetter med: «De vil få frem at det er norsk, og at det er ferskt, og at det er mennesker som har det og ikke roboter». En av de andre sier: «De vil få frem norske ferske produkter de brukte i maten, og at de tar vare på norske bønder i Norge».

På hva elevene tenker kan være utelatt på bildet sier elevene: «Jeg tenker sneglene og slikt, og sprayene. Det er mye ting som er, de stoffer maten for å få finere glans». En av de andre fortsetter med: «De gjør at potetene holder lengre, og salaten». På det siste spørsmålet som handler om hvilke tanker de får av å se bildet, sier den ene eleven: «Det gjør meg provosert. Nei. Det gjør meg til å ville kjøpe noen frityrstekte fries». En annen elev sier: «Det får meg til å ha lyst til å gå ut å dyrke ting». Den siste eleven svarer: «Det får meg til å se på en annen måte på livet, fordi jeg føler meg norsk».

5.1.4 AKT

Gruppe 1:

På AKT-reklamen påpeker en fra gruppen at denne reklamen ga mye mer mening enn hva TINE-reklamen gjorde, som var reklamen de jobbet med før denne. Eleven sier: «AKT-bildet sin mening, det viser at det skal være et busstopp, selve bussen, og en familie som skal gå på bussen. Det TINE gjør er liksom helt motsatt. De viser noe som ikke er viktig teknisk sett i den reklamen, noe som er helt annerledes». Etterpå påpeker en elev at AKT mangler å ha

med hvor stress det er å ta med seg en barnevogn inn på bussen. En av medelevene blir med i diskusjonen, og sier: «Altså, i sånne busser sånn som her, det er stress. Fordi da er det trapper, men bybusser, da er det veldig lett».

«Det viser fin natur, for da kan den naturen bli når du tar AKT». Dette nevner en elev på spørsmålet om hva de ser på bildet. En annen elev bryter inn: «Det bildet gir veldig mye mening. Det er liksom en god reklame». Eleven fortsetter: «Alt som vi trenger om AKT-reklame. Liksom, det handler om busser og sånn shit (men TINE gjør det motsatte som jeg sa før). Liksom, fjell, snø, snowboard, også freakings noe nasjonalklær til Norge». På hva avsender ønsker å oppnå sier de «glede, natur, og noe grønt. Kanskje bussen er litt miljøvennlig».

5.1.5 Bergans

Gruppe 2:

På bildet fra Bergans nevner elevene at de ser noen som går i norsk natur. En elev sier: «De går i norsk natur og for å gå i norsk natur så må man egentlig ha litt gode turklær, og det er på en måte der Bergans kommer inn». På spørsmål om hva budskapet er, sier en elev: «De vil selge». Her fortsetter en medelev og sier: «Ja, de vil selge produktet sitt, og beste måten å gjøre det på er å vise at det eksisterer». På spørsmålet om hva avsender vil oppnå med denne fremstillingen, sier en av elevene: «Sånn sett alt de har på seg er vel fra det merket? Sekken kan jo også like gjerne være fra de også liksom». Når det kommer til spørsmålet om hva som er utelatt på bildet svarer de: «Jeg tror alle ting sånn som det er utelatt at de er slitne fordi de har gått langt, at tøyen også er litt skittent fordi de har gått ganske langt». Så bryter en annen inn med «også kanskje at det ikke er med barn». Tankene de sitter igjen med etter å ha sett bildet er: «Jeg har så lyst å gå på tur i fjellet med de sine klær nå», og en annen svarer: «Det får meg egentlig til å ha mindre lyst til å dra på sånn tur».

5.2 Observasjon

I første del av undervisningstimen presenteres det hva kritisk tenkning er. Læreren repeterer noe de har vært gjennom tidligere i uken, og sammenligner to nettsider som har ulik grad av troverdighet. Læreren gjennomgår informasjon rundt kildekritikk, som de har jobbet med

tidligere, og minner dem på "TONE". Denne forkortelsen dreier seg om troverdighet, objektivitet, nøyaktighet og egnethet. Det blir i gjennomgangen av dagens tematikk trukket paralleller til tidligere undervisning, i tillegg til at læreren snakker om å være kritisk til tekster, og presenterer det kommende opplegget de skal arbeide med i disse skoletimene. Læreren tar en gjennomgang av de oppgavene elevene skal gjennomføre, og det kommer et spørsmål fra en elev som lurer på: «Om det bare er bilder vi skal studere, eller er det en tekst i tillegg?» Læreren svarer da: «Nei, det er bare bilder denne gangen». Etter at den første oppgaveteksten er presentert og konkretisert i fellesskap, begynner elevene å jobbe med den sammen i par.

I arbeidet med den første oppgaven nevner en elev: «Det står Bergans på låret», mens det i et annet par er en elev som bryter ut: «Det må være Soft Flora» etter å ha observert det øverste bildet. Ved disse uttalelsene får man automatisk et inntrykk av at elevene tar i bruk deres kritiske evner og ser på bildene med ett kritisk blikk, samtidig som det kan tyde på at de føler på en slags trygghet i det de holder på med. Videre spør noen andre elever læreren om hva som skjer hvis man svarer feil og skulle være ute for å sette et bilde sammen med feil avsender. Læreren svarer da at det ikke gjør noe, og at det handler om å prøve så godt man kan, i tillegg til at det er diskusjonene, refleksjonene og svarenes baktanke man hovedsakelig er opptatt av. Hos et annet elevpar er læreren innom for å se hvordan det står til med oppgaven, men det viser seg at de ikke har kommet så godt i gang. På bakgrunn av dette spør læreren dem derfor noen spørsmål, og tar blant annet opp et spørsmål om hva McDonald's kan ha å vinne på å bruke et slikt bilde, for å få elevenes refleksjoner i gang. Når elevene da svarer hva de tenker, bekrefter læreren svarene når de sier noe læreren selv mener er korrekte eller gode svar.

Bakerst i klasserommet er det et elevpar som bryter ut: «Det er for lett, bussen er på bildet, det der må være AKT». Denne oppfattelsen ser ut til å være tilfellet hos flere av elevene, da det er flere av elevparene som kommenterer bussen på bildet og drar tråder til AKT. Det kan vise seg at slike tilsynelatende tydelige elementer og typiske kjennetegn som man gjerne forbinder med de ulike bedriftene og organisasjonen fungerer som en slags pekepinn og en veileder for hvilken avsender som står bak. Videre reflekterer et annet elevpar rundt hvilket reklamebilde som passer til Freia, og én i paret påstår: «Jeg tror Freia hører sammen med henne på fjellet, fordi jeg tenker det er godt med en Kvikk Lunsj etter å ha gått på en lang tur». Her kommer også elevenes assosiasjoner frem. Borte i det ene hjørnet er det i tillegg en

diskusjon innad i det ene paret, som går ut på om det ene bildet, som inneholder en elefant, tilhører Regnskogfondet eller WWF.

Når vi observerer elevene jobbe med den første oppgaven, får vi et inntrykk av at oppgaven er engasjerende. Det oppstår mange diskusjoner og refleksjoner underveis, og alle parene jobber med det de skal. Vi får også en kommentar og en bekreftelse fra læreren i løpet av observasjonen om at oppgaven engasjerer. Underveis spør læreren derimot litt ledende spørsmål, som for eksempel: «Hvorfor er dette bra for Norge?», «Hvorfor er det miljøvennlig?» og «Kan dette gjøre at noen støtter McDonald's mer?». Dette kan se ut til å treffe noen av elevene, og det virker som at noen av dem endrer tankegang, da de starter med en besvarelse av hva de ulike bedriftenes egeninteresser kan være, men endrer litt på de uttalelsene de kommer med ut ifra hva læreren videre spør om.

Etter en felles gjennomgang av oppgave 2 og 3 blir elevene videre delt inn i grupper på fire. Poenget med en felles gjennomgang av oppgavene var at elevene skulle få en oversikt over det de skulle gjøre, og føle seg trygg på det oppgavene spurte om. Baktanken ved å dele elevene inn i grupper på fire var for å øke sjansen for flere diskusjoner, refleksjoner og kombinasjoner av forskjellige synsvinkler. På dette tidspunktet får hver gruppe sitt eget grupperom, og vi begynner å ta opp lyd i forbindelse med innsamlingen av data. Vi observerer hver vår gruppe om gangen, og får en umiddelbar oppfatning av at elevene blir litt opphengt i at det spilles inn lyd. I tillegg kan det virke som at elevene kjenner på det at det sitter noen og observerer dem, da man kan få en følelse av at de i noen tilfeller holder igjen, og muligens kjenner på frykten for å komme med noe de tenker er irrelevant. Etter en liten stund virker det som at elevene derimot blir mer avslappet, og vi får et inntrykk av at de mer eller mindre glemmer lydopptakeren bort. Gruppeinndelingens baktanke utspiller seg også på flere av gruppene, og vi merker at flere av elevene bidrar i samtalene som oppstår rundt oppgavene. På enkelte grupper er det i tillegg en person som tar styringen og får med seg de andre elevene i arbeidet rundt oppgaven, hvis det skjer at de til tider sporer av.

Når det kommer til arbeidstempo og effektivitet, jobber gruppene forskjellig. Etter 15 minutter har blant annet den ene gruppen allerede kommet til oppgave 3. Det viser seg derimot etter hvert at de ikke har skrevet ned noen av svarene sine skriftlig på oppgave 2, og vi ber dem derfor om å gå tilbake og fullføre dette før de kan si seg ferdige. På en av de andre gruppene virker det til tider som at enkelte elever sliter med konsentrasjonen. Det synes som om de ikke klarer å holde seg helt konsekvente til oppgavens spørsmål. De sporer en del av,

noe som virker som å gå ut over refleksjonene deres rundt spørsmålene. Til tross for dette får de skrevet ned noen svar, og diskuterer der det engasjerer dem. En annen gruppe bærer preg av en del avbrytelser av hverandre. De virker samtidig ivrige til å diskutere og bidrar til refleksjon i gruppen. Dette fører derimot til at de ikke alltid hører helt ferdig hva de andre på gruppen sier før de kommer med sine egne tanker. Alt tatt i betraktning kan observasjonene våre tyde på at det utarbeidede undervisningsopplegget får alle gruppene til å reflektere, der elevene deler deres tanker og oppfatninger med hverandre, i tillegg til at de gjennomfører og svarer på alle spørsmålene oppgavene de er tildelt består av.

5.3 Elevtekster

5.3.1 Soft Flora

Det som går igjen i elevenes tekstsvare i oppgave 1 er Soft Flora sin bruk av blomster i reklamen. Flere grupper påpeker dette, der en gruppe blant annet skriver at egeninteressen til Soft Flora er: «Blomstereng i samme farge som smør. På esken er det bilde av blomsten de står i. Det er masse farger som påvirker til å kjøpe». En annen gruppe påpeker en likhet mellom logoen til Soft Flora og blomsten i bildet. De skriver her at: «Soft Flora har en blomst på logoen, som tilsvarer de blomstene som er i reklamen».

Alle gruppene som arbeider med dette bildet, klarer å se en sammenheng mellom rapsblomsten på reklamen og blomstene smøret er laget av. En gruppe drar en tråd til produksjon, at smøret er laget av en naturlig råvare uten mange andre kjemikalier og stoffer. Videre skriver de at: «De ikke alltid trenger å få produkter til å lage ting i Norge fra andre land». Til slutt nevner en gruppe at reklamen virker miljøvennlig. De skriver: «Det er miljøvennlig, fordi vi bruker noe vi har store mengder av».

I oppgave 2 er det to grupper som har valgt å fordype seg i bildet av Soft Flora-reklamen. På spørsmålet om hva de faktisk ser på bildet, er svarene nokså like. En gruppe skriver: «Vi ser to mennesker som ser veldig glade ut, og som er i en åker med masse smørblomster. Det er fint vær. Vi får en liten sommerfølelse». Den andre gruppen skriver at de ser to personer i en åker av smørplanter. På spørsmålet om budskapet i reklamen påpeker begge gruppene at Soft Flora ønsker å selge smøret. En gruppe mener at de har et ønske om å fremme smøret til å se sunt ut, mens den andre gruppen skriver: «Hvis man tenker på en åker med smørblomster, sol

og to glade mennesker, får man en varm følelse og da vil man ta frem nisten og smøre på litt Soft Flora».

På spørsmålet som dreier seg om hvordan ting er fremstilt på bildet er svarene nokså like på begge gruppene. De skriver at det er middels nært og øye-mot-øye perspektiv med personene i bildet. De skriver også at personene på bildet står stille og smiler inn i kameraet, og at de har øyekontakt med kameraet. Spørsmålet som handler om hva avsenderen vil oppnå, har litt sammenheng med budskapet i oppgaven. Den ene gruppen skriver: «De vil at vi skal kjøpe de sitt smør ved å vise hvor sunt det er. De vil ikke at vi skal kjøpe andre typer smør. De vil tjene penger». På spørsmålet om hva de tror kan være utelatt på bildet, er det to forskjellige svar. Den første gruppen svarer: «De viser ikke alle blomstene og noen kan være visne. Og det kan være noen ikke så fine farger på himmelen som de har gjort om. Man kan bli sulten av å se det, det er fordi det er fine farger og sola skinner. Man får lyst til å sette seg ut å smøre en god skive med smør». Den andre gruppen skriver: «Vi gleder oss til sommer og varme fordi fargene i bildet er varme og gode, som gjør oss litt sultne».

5.3.2 TINE

Det er to grupper som har valgt å fordype seg i reklamen fra TINE i oppgave 2. På hva de ser på bildet, skriver den ene gruppen: «Vi ser en dame som står på snowboard. Som ikke går med vanlige snowboard klær, men hun går med bunad. Det er snø i bakgrunnen som kan minne oss om melk». Den andre gruppen nevner også at de ser en dame med bunad, som holder et snowboard. På spørsmål om hva budskapet bak reklamen er, har de forskjellige poeng. En av gruppene påpeker at de vil selge produktet sitt og at melken gjør at man får et sterkt skjelett og en sunn kropp, da det er mye D-vitaminer i melk. Den andre gruppen fokuserer mer på at reklamen ønsker å få frem norsk kultur og vær, og at melken er like kald og frisk som det snøen og luften i Norge er.

På oppgaven om utsnitt har begge gruppene skrevet at det er et middels nært bilde. Den ene gruppen begrunner dette med at det er fordi: «Man kan se nesten hele henne, og man kan se mye rundt henne». Begge gruppene skriver i tillegg at bildet er tatt med et froskeperspektiv, og at man ikke har øyekontakt med personen. På spørsmålet om hva bildet får dem til å føle, skriver de at hun ser mer mektig ut på grunn av synsvinkelen. Begge gruppene påpeker at det er brukt hvite farger i bildet, og en lys bakgrunn. En gruppe skriver at fjellene med snø gir

dem en kald følelse. Den andre gruppen skriver at bakgrunnen er norsk, og at den passer til melk.

Begge gruppene skriver at det avsender ønsker å oppnå med fremstillingen sin, er at vi skal kjøpe TINE sin melk. Den ene gruppen skriver også: «De vil få frem at det er norsk melk, at det er sunt og bra med melk siden personen på bildet står ute med snowboard i norsk natur. Det viser at du blir sterk av å drikke melken til TINE». På hva som er utelatt på bildet skriver begge gruppene at de har utelatt kuer. Den ene gruppen skriver også at de i tillegg har utelatt snøen som ikke er like ren som den på fjellet bak dem. Grunnen til dette er at det får bildet til å se mer fristende ut. På det siste spørsmålet om hvilke tanker de får etter å ha sett bildet skriver begge gruppene at de får lyst på melk.

5.3.3 Freia

Det er kun to grupper som valgte reklamen fra Freia i oppgave 1. Den første gruppen skriver at: «Sjokolade er godt på tur, spesielt Kvikk Lunsj». Den andre gruppen skriver ned tre stikkord de forbinder med Freia «turfølelse, koselig, for å dele».

5.3.4 McDonald's

I oppgave 1 nevner flere av elevparene at McDonald's bruker norske bønder i reklamen. De skriver videre at McDonald's viser at de tar vare på de norske bøndene, ved å bruke norske bønder i reklamen. Et annet elevpar påpeker at McDonald's viser at maten er laget av ordentlige produkter, og at man som nordmann ønsker å minimalisere kjøp av produkter fra utlandet. Videre skriver et av elevparene: «McDonald's kjøper sine varer fra Norge, og det blir da mer miljøvennlig og folk kan støtte de mer enn før». De knytter altså sammen McDonald's med de norske bøndene, og mener at det dermed blir en mer miljøvennlig bedrift, siden bedriften kjøper varene sine fra og støtter de norske bøndene. Til slutt er det noen som også skriver at: «Hovedfokuset er å se på det friske og sunne med McDonald's».

I oppgave 2 er det kun en gruppe som har valgt å svare på oppgavene med utgangspunkt i McDonald's sitt bilde. På første oppgave om hva de ser på bildet, skriver de: «Vi kan se en dame som står på et jorde. I bakgrunnen ser vi en gård, over er det en fin himmel». På hva bildet ønsker å få frem mener de at McDonald's ønsker å få frem at de bruker norske og

ferske produkter i maten sin, og at de tar vare på de norske bøndene. De kommenterer at det er et øye-mot-øye perspektiv og at damen ser fornøyd ut, noe som viser at hun er glad for jobben hun gjør. De skriver også at det er en fin himmel i bakgrunnen, noe som bidrar til at det skapes en frisk følelse.

På spørsmålet om hva budskapet i bildet er svarer de: «At maten på McDonald's er norsk. At de tar vare på de norske bøndene, og gårdene i Norge». På hva som er utelatt skriver de at de tilfører stoffer i maten, som gjør at maten ikke er like bra å spise. På det siste spørsmålet om hvilken påvirkning bildet har på oss og hva det gjør med oss, skriver de: «Dette gjør at vi ser på McDonald's på en annen måte siden de bruker norske bønder».

5.3.5 AKT

I den første oppgaven elevene fikk tildelt var det flere av elevparene som valgte å se nærmere på AKT sitt bilde. En gjenganger, som det virker som om flere av elevene la spesielt merke til, var at det utvalgte bildet AKT hadde reklamert med, inneholdt en barnevogn. Som et resultat av dette ble det en del svar som gikk ut på at AKT sine busser er for alle, at de ser alle, og at det skal være en fin reiseopplevelse å reise med dem. Dette gjelder også for de med spesielle behov. I forbindelse med denne reklamen innebar dette de med barnevogn. Det ene elevparet skriver: «De viser at det er lett å ta buss med for eksempel barnevogn, eller hvis du er funksjonshemmet og bruker for eksempel krykker eller rullestol», og et annet par skriver: «AKT tar sin tid til å laste på barn i vogn og ikke». I tillegg er det andre grupper som poengterer at det er tatt med en barnevogn på bildet, slik at man skal vite at man kan ha med barnevogn på bussen.

Videre blir også en trygg reise, og et mer miljøvennlig alternativ enn andre transportmidler, lagt vekt på når det kommer til elevenes beskrivelser av AKT sine egeninteresser. Dette påpeker en gruppe når de skriver at: «AKT er et bussfirma som er nøye på en trygg reise, og en mer miljøvennlig tur, enn å kjøre bil selv». I tillegg kommenterer noen av elevene at det er en lykkelig familie man ser på bildet, der alle ser glade ut, og understreker med at: «På grunn av at det er en reklame, så er bussen så klart i rute».

I oppgave 2 er det en gruppe som har valgt å undersøke AKT sitt reklamebilde. De begynner med å forklare at de ser en singel mor med sine to barn, som venter på bussen og virker glade. De mener at budskapet AKT ønsker å få formidle, er at bussen alltid stopper og venter

til alle er med på bussen. I tillegg mener de at: «AKT har vært veldig nøye med at barnevogner kan være med» og viser til barnevognen de ser i bildet. Videre kommenterer de at bildet er ultrafjernt, og at man ser hele kroppen på begge menneskene som står oppreist. De tenker at synsvinkelen på bildet er fugleperspektiv, og at personene på bildet retter blikket sitt mot bussen, noe de mener påvirker oss som lesere til å gjøre det samme. Samtidig poengterer de at det er en buss i bakgrunnen, og drar inn fargene grå og hvit i forbindelse med hvilke farger og hvilken bakgrunn man kan se på bildet. Når det kommer til hva gruppen tror avsenderen ønsker å oppnå med deres fremstilling drar de frem naturen, og legger vekt på at det er miljøvennlig. De trekker også inn at det kan være utelatt et busskort på bildet, og at bildet skaper assosiasjoner til en lykkelig familie og den norske kollektivtransporten.

5.3.6 Bergans

For de som valgte å studere Bergans-reklamen, ble stikkord som «natur», «frisk luft», «varme» og «bra turtøy» trukket frem. At turtøyet står i fokus, er noe som går igjen i flere av gruppens refleksjoner. Noen av gruppene presiserer at Bergans ønsker å selge turtøyet sitt, og mener det derfor reklameres med en fremstilling av to smilende mennesker som er på tur i den norske naturen. En gruppe påpeker også at alle klærne personene på bildet har på seg er fra Bergans, og at: «De reklamerer og fremmer for det å gå i norsk natur, og da må man ha turtøy». I tillegg legger noen elevgrupper vekt på at personene på bildet befinner seg på toppen av et fjell, og at de ser glade og komfortable ut i turklærne sine.

Videre i oppgave 2 var det en gruppe som valgte å gå mer i dybden og studere reklamebildet til Bergans. Denne gruppen starter med å forklare at de ser to personer som går på tur i fjellet med jakker fra Bergans. De mener at budskapet Bergans først og fremst prøver å få frem gjennom bruken av det utvalgte bildet, er å selge turtøyet deres. De poengterer videre at dersom folk går i naturen så trenger de turtøy, og at det er her Bergans kommer inn. De forklarer så at det er to personer som er sentrert i bildet. Disse personene går på tur, og man møter ikke øyekontakt med dem. Når det kommer til spørsmålet om hva de tror avsenderen ønsker å oppnå med den fremstillingen de har gjort, svarer elevene: «Vi tror at de vil prøve å få sitt produkt til å se bra ut og selge det». Elevene henviser også til at det kan være et bevisst valg at det ikke er med noe barn på bildet, da barn ifølge dem «er litt grinete». Til slutt skriver de at en tanke de sitter igjen med etter å ha sett dette bildet, er det å ha lyst til å gå på

fjelltur, og at det er med på å påvirke dem til å gå på tur.

5.3.7 WWF

I den første oppgaven valgte et elevpar reklamebildet til WWF. Etter å ha sett litt nærmere på bildet, gjør elevene oss oppmerksomme på noe vi først ikke hadde lagt merke til selv. De sier nemlig at dersom man studerer bildet nøye, kan man se at det er en hånd som er i fokus i reklamen, og ikke en ordentlig elefant som man kanskje tenker med første øyekast. Videre påpeker de at kombinasjonen av hånden og dyremotivet kan symbolisere at dyrene ligger i våre menneskers hender. Elevene fortsetter med å reflektere rundt betydningen, og kommenterer at WWF trolig vil få frem at det er opp til oss mennesker å passe på dyrene slik at de har det bra.

5.4 Redesignoppgave

I den siste delen av undervisningsopplegget fikk elevene utdelt en oppgave der de skulle ta utgangspunkt i de to reklamebildene de valgte å undersøke i oppgave 2. Denne oppgaven var en kreativ oppgave, der elevene skulle gi personene på de utvalgte bildene en stemme. Oppgaven bygger på redesignkonseptet, som handler om å gi noe som allerede finnes et nytt liv, eller en ny gnist i form av noe annet (Cope & Kalantzis, 2009/2020, s. 15). I dette tilfellet handlet det om å gi deltakerne i bildet en ny stemme. De fleste gruppene tok det de hadde reflektert rundt i oppgave 2, og implementerte det i denne oppgaven.

5.4.1 Soft Flora

De som valgte Soft Flora sitt reklamebilde, brukte smøret i fremstillingen sin. Den ene gruppen laget en historie på bakgrunn av at personene på bildet ble sultne, og skulle dermed gjerne hatt en brødkive med litt Soft Flora på. De legger også frem denne maten som litt typisk norsk, da det er en grov brødkive med smør og brunost som blir nevnt. Den andre gruppen som valgte å studere Soft Flora sitt bilde, gjør en sammenligning mellom blomstene på bildet og smøret. De beskriver blomstene i engen personene befinner seg i, som like fine som smøret. Begge gruppene drar altså paralleller til Soft Flora sitt produkt, og spiller på dette i deres egen fremstilling.

Gruppe 2 og 3:



Redesign Soft Flora

Figur 9. Elevtekster som har tatt utgangspunkt i reklamen fra Soft Flora

5.4.2 TINE

Det var tre grupper som valgte å gå nærmere inn på TINE sitt reklamebilde, og alle gruppene dro inn melk i fremstillingen sin. Gruppene kommer med forskjellige utsagn som damen på bildet sier, der den ene gruppen har valgt å poengtere at hun elsker melk. Denne påstanden forsterker de ved å innlede setningen med et «Ahh», som kan antyde en godlyd. I tillegg skrive de melk med store bokstaver, etterfulgt av et utropstegn. En annen gruppe formidler at: «Vi har sunn, norsk og frisk melk», og viser til melkens kvaliteter. Den siste gruppen legger mer vekt på det de ser på bildet, i tillegg til det de assosierer TINE med. De skriver at: «Glasset med melk smakte himmelsk, det ga meg masse energi til å stå på snowboard hele dagen». Her skaper de et bilde hvor damen har drukket melk tidligere på morgenen, og nå skal stå i bakken på snowboard.

Gruppe 1, 3 og 4:



Redesign TINE

Figur 10. Elevtekster som har tatt utgangspunkt i reklamen fra TINE

5.4.3 McDonald's

For den gruppen som valgte McDonald's sitt reklamebilde, blir maten McDonald's produsert lagt vekt på i elevenes kreative fremstilling. De velger å gi damen på bildet en stemme, der hun opplyser om at: «Våres mat er norsk, og blir laget av norske bønder!». Hun formidler til leseren at maten McDonald's har et kortreist og kommer fra Norge, og at McDonald's samarbeider med norske bønder.

Gruppe 4:



Redesign McDonald's

Figur 11. Elevtekster som har tatt utgangspunkt i reklamen fra McDonald's.

5.4.4 AKT

Gruppen som valgte AKTs bilde, tok seg friheten til å virkelig utnytte den kreative delen av oppgaven. De har først og fremst laget en fortelling ut ifra det de ser. Fortellingen går ut på at det er en mor med sine to barn som står og venter på bussen. I elevenes fremstilling virker det ikke som om det er harmoni og god stemning blant familien, men en familie preget av det man kan kalle for «hverdagsstress». Gutten på bildet påpeker til moren sin at bussen kommer, og moren bekrefter at den er på vei. Man kan få en følelse av at moren stresser eller kjenner på en form for aggresjon, da babyen i barnevognen gråter, noe de viser ved hjelp av en gråte-emoji, og hun spør sønnen sin om han kan prøve å få babyen til å bli stille. Man får en oppfatning av at det er en stressende situasjon på grunn av morens ordbruk, forlengelse av ord og mange utropstegn.

Gruppe 1:



Redesign AKT

Figur 12. Elevtekster som har tatt utgangspunkt i reklamen fra AKT.

5.4.5 Bergans

Det var én gruppe som valgte å gå nærmere inn på Bergans-reklamen, og i deres kreative fremstilling står klærne på bildet i fokus. Det er to personer på bildet som uttrykker sin begeistring for turtøyet de har på seg. Mannen kommer med kommentaren: «Veldig god jakke!!», og damen svarer med: «Enig, perfekt kledd». Her har elevene trolig tatt utgangspunkt i det de vet om Bergans og deres klesproduksjon fra før, da de velger å fremheve klærne i dialogen mellom personene på bildet.

Gruppe 2:



Redesign Bergans

Figur 13. Elevtekster som har tatt utgangspunkt i reklamen fra Bergans.

6.0 Drøfting av undervisningsopplegg og elevarbeid

I dette kapittelet starter vi med å drøfte vårt eget undervisningsopplegg, før vi videre drøfter elevenes arbeid og de resultatene vi sitter igjen med etter gjennomføringen. I denne delen av oppgaven tar vi utgangspunkt i de samme kategoriene som tidligere. Dette er for å holde oss konsekvente til de utvalgte kategoriene, og for å bruke dem gjennomgående i teksten for en mer fast struktur. Det vi derimot valgte å gjøre annerledes i denne delen, er inndelingen av hvilke kategorier som vektlegges som hovedkategorier og underkategorier. I analysedelen valgte vi å ha metodene som hovedkategorier, mens her i drøftingsdelen vil bedriftene som står bak de ulike bildene stå som hovedkategorier. Grunnen til at vi valgte å gjøre det på denne måten, var fordi vi mente det ble ryddigere og bedre organisert med tanke på gruppens fremstilling i de ulike kapitlene. Det ble dermed en mer helhetlig sammenheng i hvert av kapitlene, samtidig som de samsvarer og spiller videre på hverandre. Videre har vi i denne delen også delt inn i underkategoriene: *elevtekster*, *lydopptak* og *redesign*. Disse underkategoriene er samtidig ikke like relevante for alle tekstene, og vil derfor ikke være inkludert under alle hovedkategoriene.

Masteroppgaven, undervisningsopplegget og resultatene vi sitter igjen med bygger på kritisk literacy. Literacy handler om å kunne tolke, forstå, produsere og delta for å kunne anvende ulike tekster (Blikstad-Balas, 2016, s. 16). I de oppgavene elevene fikk tildelt i undervisningsøkten vår, ble elevene oppfordret til å tolke og forstå utvalgte tekster i grupper. UNESCO påpeker at literacy ikke lenger kun handler om å lese og skrive. Det handler om å kunne identifisere, tolke, forstå, kommunisere og skape (Veum & Skovholt, 2020, s. 13). I våre undervisningstimer har elevene prøvd å identifisere og forstå makten som ligger i tekstene. De har prøvd å tolke og avsløre budskapet i tekstene, og til slutt har de også jobbet med å kommunisere og skape et eget bilde.

Cope og Kalantzis (2009/2020, s. 21) kommuniserer de fire overordnede pedagogiske handlingene som de mener er nødvendige i arbeid med literacy. Disse kan knyttes til det arbeidet elevene har jobbet med i våre timer, der den første handlingen er det å erfare. Denne handlingen bygger på at elevene har tatt sine tidligere erfaringer med inn i analysen av bildene de fikk utdelt og skulle studere, i tillegg til at de fleste elevene også erfarer nye ting i arbeidet med disse tekstene. Den andre handler om å forstå begreper, og den tredje om å kunne analysere. Elevene har prøvd å kritisk analysere de tekstene de har fått utdelt og gjort koblinger til egne erfaringer, men også til de andre elevene på gruppene sine interesser og

tanker. I tillegg har de koblet sine tidligere erfaringer til begreper for å få en forståelse av dem som blir tatt i bruk i denne sammenhengen, noe som videre også har bidratt til at elevene har utviklet sin begrepsforståelse. Til slutt har elevene også anvendt, som er den siste handlingen av de fire overordnede pedagogiske handlingene. Det å anvende gjelder særlig den siste oppgaven elevene fikk utdelt. Det handler om å gjøre noe på en nyskapende og kreativ måte ut ifra det de tidligere har erfart, forstått og analysert (Cope & Kalantzis, 2009/2020, s. 23).

I arbeidet med tekstene elevene har jobbet med, har de jobbet med tekster av ulik kvalitet. Med tilgangen elevene har til tekster i dag, er det viktig at elevene blir rustet gjennom arbeid i skolen til å kunne vurdere teksters troverdighet (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 29-30). Funn som ofte går igjen i tidligere undersøkelser innenfor feltet, er at elever mangler strategier for å kunne vurdere teksters pålitelighet. Det er avgjørende at elever klarer å stille seg kritisk til tekster, der en måte kan være ved å stille kritiske spørsmål for å tilnærme seg tekstene (Veum & Skovholt, 2020, s. 15). Dette er noe vi i ettertid ser at elevene i all hovedsak kan bli bedre på. Etter å ha sett hvordan elevene jobber med de ulike tekstene i de forskjellige gruppene, kan vi konkludere med at elevene kunne vært flinkere til å stille kritiske spørsmål i arbeidet sitt. De stiller svært sjeldent spørsmål til teksten, og for de som gjør det, virker det ikke som at tenker noe særlig over spørsmålet i etterkant. Spørsmålene blir ofte bare hengende i luften, uten at elevene stiller seg spørrende eller kritiske til det som blir tatt opp.

Det å kunne tenke kritisk, er oppført som et mål i opplæringsloven, og dermed en del av flere sentrale verdier skolens praksis bygger på (Opplæringslova, 1998, § 1-1). I overordnet del av læreplanen står det også at skolen skal bidra til at elevene stiller spørsmål og blir nysgjerrige, i tillegg til å utvikle deres kritiske tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). På bakgrunn av det som kommer frem i form av tidligere forskning, vår undersøkelse, og skolens verdigrunnlag, kan vi også komme frem til den konklusjonen om at det burde legges større vekt på det å lære elevene å reflektere og tenke kritisk i skolen.

6.1 Drøfting av eget undervisningsopplegg

Undervisningsopplegget vårt har hatt fokus på at elevene skal kunne identifisere, tolke, forstå, kommunisere og skape egne tekster (UNESCO, 2022). Dette er i tråd med UNESCOs

literacy-definisjon, som er nevnt i [kapittel 2.1](#). Elevene har gjennom disse oppgavene reflektert, prøvd å identifisere, tolke og forstå innholdet i de utdelte tekstene. I tillegg har de kommunisert og diskutert sammen i grupper, og jobbet med å skape egne tekster ved å redesigne de utvalgte bildene.

Etter at vi har gjennomført og sett på resultatene fra vårt eget undervisningsopplegg, sitter vi igjen med en følelse av at kritisk literacy er noe som burde være mer vektlagt og lagt et større fokus på i den norske skolen i dag. Først og fremst ønsker vi å understreke at vårt undervisningsopplegg kun er en mulig måte man kan jobbe med kritisk tenkning og kritisk tilnærming til tekst på i skolen, og at det derfor ikke er en bestemt fasit. Opplegget kan derimot være en form for inspirasjon eller en retningslinje for lignende arbeid rundt tilsvarende tematikk i skolen, og bidra til å integrere et større omfang av kritisk tenkning og kritisk tilnærming til tekst i undervisningen.

Som tidligere nevnt, har vårt opplegg bestått av tre ulike oppgaver, der den første ble gjennomført i elevpar og de to siste i grupper på fire. Bakgrunnen for at vi valgte å gjennomføre den første oppgaven i elevpar og uten lydopptak, var fordi vi tenkte det ville gjøre organiseringen lettere, slik at vi slapp unødvendige overganger og muligheten for ulike distraksjoner blant elevene. Slike unødvendige overganger og distraksjoner kan fort eskalere til at elevene blir ufokusert, noe som igjen kan gå ut over resultatet. Til tross for dette har vi i ettertid reflektert over denne inndelingen i par, og kommet frem til at det hadde vært interessant å se hvordan oppgave 1 hadde fungert i en gruppe på fire. Da ville det kanskje blitt enda flere diskusjoner og ikke like mange enigheter innad i gruppene, og påstandene og svarene kunne dermed vært annerledes.

Vi tenker også at det hadde vært interessant å gjennomføre lydopptakinnspilling på denne oppgaven i og med at det var en oppgave som engasjerte elevene, og som skapte mange samtaler innad i elevparene og på tvers av de ulike elevene i klassen. I tillegg var det ikke nødvendigvis slik at vi som observatører fikk med oss alt som ble sagt, da det til tider både var et ganske høyt støyvolum i klasserommet, der alle snakket og diskuterte på samme tid, samtidig som klasserommet vi befant oss i var såpass stort at vi for det meste bare hørte de gruppene vi var i nærheten av. Dette hadde vi derimot tatt i betraktning på forhånd, og valgte dermed å plassere oss strategisk med baktanke om å prøve å innhente mest mulig relevant informasjon og datamateriale. Dette gjorde vi ved å plassere oss i hvert vårt hjørne av klasserommet, i tillegg til at vi underveis valgte å la én av oss gå rundt og observere og lytte

litt mer på nærmere hold, mens den andre ble sittende og observere med et litt større overblikk. På denne måten kan man muligens få med seg flere detaljer enn hva man ellers hadde gjort dersom man bare hadde valgt å bli sittende å observere på samme plass. Samtidig kan man også ha gått glipp av andre situasjoner man kanskje lettere hadde lagt merke til dersom man var to som konsekvent observerte det samme. Når man da i tillegg må rekke å skrive ned uttalelser eller situasjoner som blir sagt eller gjort, er det fort gjort å gå glipp av noe relevant.

I ettertid har vi sett at valget om å inkludere tre oppgaver i undervisningsøkten har vist seg å være en positiv opplevelse for elevenes del. Den første oppgaven fungerte bra som en introduserende oppgave, som var med på å få elevene i gang og inn på riktig tankeprosess. Her skinte også elevenes engasjement og utforskertrang gjennom. Dette kommer blant annet til syne gjennom flere utsagn og oppdagelser, som for eksempel: «Det står Bergans på låret» og: «Det er for lett, bussen er på bildet, det der må være AKT», som vi også nevnte i kapittel 5.2. Under observasjonene som ble gjort, kom det også frem at oppgaven var med på å skape diskusjon og refleksjon innad i de ulike elevparene og på tvers av de forskjellige elevene i klassen. I diskusjonene blant elevene ble det hyppig tatt opp hvilke bilder som tilhørte hvilke bedrifters logo, og de bildene som inneholdt tydelige elementer eller typiske kjennetegn av noe de assosierte med de aktuelle bedriftene eller organisasjonene, viste seg å være hjelpende elementer elevene tok i bruk for å koble deres tidligere erfaringer til deres nye i møte med oppgavens tekstutvalg (Cope & Kalantzis, 2009/2020, s. 22).

Den andre oppgaven var en mer teoretisk og tilsynelatende tyngre oppgave for elevene, noe vi også hadde forventet på forhånd. Samtidig klarte elevene å holde konsentrasjonen, og komme i mål med å svare på alle spørsmålene. Det var i tillegg i denne oppgaven man gjerne fikk et ordentlig innsyn i elevenes evner til å tenke kritisk, da det både var noen omfattende spørsmål som krevde refleksjon, men også da den innsamlede dataen ble innhentet både i form av lyd og tekst, noe som førte til at vi fikk et litt bredere datamateriale enn det vi gjorde ved de to andre oppgavene. Ved en felles gjennomgang av eksempler på lignende oppgaver de skulle gjennomføre, virket det også som om de aller fleste elevene fikk en forståelse av hva de skulle gjøre, og en slags bekreftelse og trygghet for hva temaet innebar. Dette førte også til en større trygghet, både hos oss som observatører og hos læreren, når det gjaldt det å plassere dem på egenhånd i grupper, med et selvstendig arbeid, som skulle være uavhengig av hjelp eller noen spesiell form for føringer fra oss eller læreren.

Den siste oppgaven tok vi hovedsakelig med for at elevene skulle få mer nytte av deres kreative evner og utforske deres kritiske tilnærming til tekst i form av en kreativ oppgave. Vi sitter også igjen med en følelse av at dette var en oppgave som engasjerte elevene, og som i tillegg passet bra på slutten av en lang dobbeltime med norsk. I denne oppgaven står analyse og kreativ anvendelse sentralt, og arbeidet elevene gjennomførte kan derfor knyttes til Cope og Kalantzis (2009/2020, s. 23) sin didaktiske modell. Oppgaven vi utarbeidet er også nært knyttet til det Janks legger i kritisk tilnærming til tekst. Gjennom denne oppgaven, der elevene skulle redesigne et bilde og gi personene på bildet en stemme, mener Janks at elevenes kritiske bevissthet vil kunne øke. Ifølge Janks bunner dette i at den kritiske bevisstheten øker i arbeid med tekstskaping og design (Veum & Skovholt, 2020, s. 23). Når elevene da dekonstruerer og undersøker tekster, hvor de til slutt redesigner tekstene og lager egne fremstillinger, mener både Janks og Cope og Kalantzis at det kan skje læring (Veum & Skovholt, 2020, s. 25).

Gjennom hele undervisningsopplegget vårt la vi opp til gruppearbeid, da vi ønsket at elevene skulle spille hverandre gode, i tillegg til å øke sjansen for refleksjon og diskusjon. Dette var også planlagt fra vår side da lydopptaket var en stor del av vårt materiale for oppgaven. I en gruppe på fire vil det stort sett være flere samtaler mellom elevene i forhold til hva det vil være dersom de sitter alene eller i et par på to. Samtidig vil det alltid være en fare for at enkelte elever ikke får vist det de kan, eller at enkelte elever ikke våger å si imot medelevene sine når de jobber i grupper. Det kan i en slik situasjon ofte oppleves som mer komfortabelt og sikkert å bare henge seg på det de andre på gruppen sier og si seg enig i det.

Siden vi er to som skriver masteroppgaven sammen hadde vi også muligheten til at en av oss gjennomførte undervisningsopplegget, og at den andre observerte gjennomføringen. Som vi har nevnt tidligere i metodekapitlet var derimot ønsket vårt at begge skulle observere gjennomføringen. Dette var for å legge til rette for at vi fikk observere mest mulig, og for at hele fokuset vårt skulle ligge på elevene og det som skjedde rundt dem underveis. Etter å ha gjennomført undervisningen tenker vi fortsatt at vi gjorde et lurt valg, da vi føler vi hadde flere muligheter ved å gjøre det på denne måten, kontra dersom en av oss skulle gjennomført undervisningen selv.

6.2 *Soft Flora*

6.2.1 Elevtekst

På *Soft Flora*-reklamen klarer elevene å trekke linjer mellom rapsblomstene på bildet, og rapsblomsten som *Soft Flora* bruker i smøret. Vasques et al. (2019, s. 307) nevner at ingen tekster er nøytrale, og at man alltid vil ha med seg sine egne erfaringer, eller tidligere hendelser når man leser nye tekster. Enkelte av elevene bruker kanskje *Soft Flora* hjemme, og på denne måten klarer de å sette en kobling til smøret og rapsplanten, selv om de i besvarelsene kaller det for «smørblomster».

I arbeidet med tekstene fikk elevene utdelt spørsmål som skulle hjelpe dem på veien til å stille seg kritisk til tekstene. Eksempel på slike spørsmål er: «Hva er budskapet?» og «Hva kan være utelatt på bildet? Hvorfor tror du det er utelatt?». Gjennom slike spørsmål vil elevene få mulighet til å kunne synliggjøre «makten» i teksten (Skovholt & Veum, 2014, s. 37 & 43).

Den ene gruppen som jobbet med denne reklamen, reflekterer rundt produksjonen av smøret. De peker på at smøret er laget av naturlige råvarer, og uten kjemikalier og stoffer. De nevner også at smøret virker miljøvennlig, fordi man produserer smøret med noe man har mye av. Det at elevene konkluderer med at smøret er miljøvennlig og naturlig fordi de står i engen med rapsblomster, viser at de ikke har gode nok strategier til å stille seg kritisk til det de leser. Dette viser at de leser med teksten, fordi de skjønner selve innholdet. De klarer derimot ikke å lese mot teksten, og forholde seg kritisk til innholdet de ser (Janks, 2010, s. 185). Elevene må ikke glemme at produksjonen av smøret skjer i fabrikker, og at smøret består av andre ingredienser enn kun rapsblomster.

På gruppen nevnes det av en elev at: «Blomsterengen er samme farge som smøret». En av de andre elevene på gruppen sier videre at *Soft Flora* har brukt mange farger som påvirker til å kjøpe. Her reflekterer elevene over fargebruken, men de sier ikke noe mer om på hvilken måte fargevalget kan bidra til at man som forbruker ønsker å kjøpe produktet. Når det kommer til hvilket perspektiv som er brukt i reklamen, nevner elevene at det er et middels nært og øye-mot-øye perspektiv. De skriver også at personene har øyekontakt med kameraet. Ut fra disse observasjonene diskuterer elevene heller ikke her noe videre på det som blir sagt, der for eksempel spørsmål omhandlende hva det kan gjøre med leseren at man får øyekontakt med personene i reklamen, i motsetning til når man ikke får øyekontakt, og hva det kan ha å

si for bedriften, ville vært aktuelle spørsmål. På grunn av manglende refleksjon tenker vi det er noen tydelige tegn som peker på at elevene bør lære seg å stille seg kritisk til hva reklamen ønsker, og samtidig tilegne seg den kunnskapen om at det er en grunn til at akkurat disse fargene og akkurat denne fremstillingen er valgt av Soft Flora.

Videre klarer elevene til en viss grad å knytte budskapet i teksten og fremstillingen av bildet sammen. De skjønner at Soft Flora ønsker at vi som forbrukere skal kjøpe deres smør, og at det er en reklame for smøret deres. De skriver også at Soft Flora ønsker å tjene penger. Her klarer elevene å stille seg kritisk til hvorfor bildet er fremstilt på akkurat denne måten, og skjønner at bedriften har en baktanke med de valgene som er tatt i bildet. Når det kommer til hva som er utelatt på bildet klarer derimot ikke elevene å trekke linjer til blant annet produksjonen av produktet og prosessen rundt dette. Her kunne det for eksempel vært naturlig å reflektere og stille seg kritisk til om det er like miljøvennlig og friskt, som det de skal ha det til i fremstillingen sin. Her velger heller elevene å skrive at «visne blomster» og «ikke så fine farger på himmelen» er det som er utelukket fra bildet. For å svare mer utfyllende på oppgaven, og for å vise mer av sine kritiske evner, kunne elevene derimot reflektert mer rundt hva visne blomster, eller ikke så fine farger på himmelen hadde gjort med de som ser reklamen. De kunne da stilt seg spørrende til om det ville ført til mer eller mindre salg for bedriften dersom de hadde hatt med dette i fremstillingen sin, eller hvilken funksjon det ville hatt i forbindelse med konkurranse med andre som selger smør. Igjen viser dette at elevene tar utgangspunkt i, og tenker på det denotative nivået.

6.2.2 Lydopptak

På lydopptaket svarer noen av elevene litt mer utfyllende. De klarer her å få frem tanker om hvordan reklamen er fremstilt og hvordan det kan være med på å påvirke oss. Elevene snakker om at de blir glade når de ser på de to personene på bildet som virker glade, og at de dermed blir påvirket av humøret som skinner gjennom i reklamen. Man ser derimot videre at elevene også her mangler refleksjoner og begrunnelser rundt hvorfor dette kan være tilfelle, og om det kan være noen baktanker ved denne fremstillingen. De kunne for eksempel stilt seg spørrende til på hvilken måte denne fremstillingen kan være med på å bidra til at vi ønsker å kjøpe smøret deres. Videre nevner de også fargene, og at det er brukt sterke konturer og tydelige farger, men igjen mangler de refleksjon over hva denne fremstillingen faktisk bidrar til. Det virker som at elevene ikke klare å tenke over budskapet i teksten, intensjonene og

hvilken påvirkning det faktisk har (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Elevene trenger å lære at makten i tekster ikke bare fremstilles gjennom verbalspråk, men også gjennom andre uttrykksformer (Veum & Skovholt, 2020, s.15). I dette tilfellet kan det for eksempel være valg av farger i et bilde, eller hvordan personene i bildet er fremstilt. Det virker samtidig som at elevene har flere gode tanker, men at de mangler den siste delen av refleksjoner og begrunnelser på hvilken påvirkning disse uttrykksformene i bildet kan ha.

Når det kommer til hvilken funksjon og hvilken type fremstilling som er valgt i reklamen, kommenterer elevene i de to gruppene tilnærmet det samme. Begge gruppene mener at det er et øye-mot-øye-perspektiv, og at det er middels nært utsnitt fordi man ikke ser hele kroppen. Den ene gruppen kommenterer mer rundt fremstillingen enn den andre. Gruppe 2 fokuserer også på at man har øyekontakt med personene i bildet, og at det er valgt gul, blå, hvit og grønn farge i bildet. Her savner vi også at elevene snakker mer rundt fargene som er utvalgt, og hvilken funksjon fremstillingen kan ha i bildet. Det at de ikke reflekterer mer rundt dette, kan tyde på at de ikke har jobbet særlig med disse modalitetene i timene, og at de kanskje ikke er vant til å lese denne typen tekster kritisk.

Videre kommenterer en elev budskapet til Soft Flora, og sier at det er å: «Ehh, selge mest mulig, det ser veldig friskt ut og godt når de viser en stor blomstereng i sola med glade mennesker og fint vær og slik. Da får man lyst til å spise produktet deres». Denne eleven klarer å reflektere litt rundt hva fremstillingen gjør med leseren, i motsetning til det som kommer til syne hos noen av de andre elevene tidligere i kapittelet. Denne eleven påpeker at en slik visuell fremstilling fører til et ønske om å kjøpe produktet, samtidig som eleven klarer å se at bedriften har tatt noen valg, der blant annet bruken av to smilende mennesker, fint vær og sol er bevisste valg. Videre svarer eleven at det er gjennom disse valgene bedriften har gjort, som er med på å påvirke oss forbrukere til å kjøpe produktet deres. Denne eleven viser tegn til kritisk tenkning og refleksjon rundt det utvalgte bildet. Eleven har her reflektert og skjønt at makten hos bedriften ligger i hele bildet, og at dette blant annet kommer til syne gjennom valg av farger og fremstilling.

6.2.3 Redesign

I redesignoppgaven har elevene fått i oppgave å ta utgangspunkt i et bilde, og gi personen eller personene på bildet en stemme. Redesignoppgaven handler om å gi nytt liv til noe som allerede finnes (Cope & Kalantzis, 2009/2020, s. 15). Elevene som har tatt utgangspunkt i Soft Flora-bildet, har laget historier til bildet. Den ene gruppen har knyttet den nye fremstillingen sin sammen med måltid, og at personene på bildet er sultne. Dette kan henge sammen med at elevene forbinder Soft Flora med smør og mat fra tidligere erfaringer, og at de kanskje har sett smøret i butikken, i kjøleskapet hjemme, eller at de til og med har Soft Flora på sin egen nistepakke. I tillegg kan man under denne oppgaven ta omstendighetene litt ekstra til betraktning, da det på dette tidspunktet nærmet seg lunsj for elevene, og tanken på Soft Flora, i kombinasjon med en følelse av sult, kan ha bidratt til å få dem inn på dette sporet. Den andre gruppen som valgte Soft Flora-bildet sammenligner rapsblomstene med smøret, og sier at de er like fine som det smøret er. Her får vi også en følelse av at det er en gruppe som har kjennskap til Soft Flora, og som kjenner til smøret på forhånd.



Eksempel på redesign

Figur 14. Eksempel på redesign av reklame fra Soft Flora

6.3 TINE

6.3.1 Elevtekst

De tre gruppene som valgte å gå i dybden og studere TINE sitt reklamebilde, har alle kommentert klesplagget damen på bildet har på seg. De er enige i at hun er kledd i en bunad, og har med seg et snowboard. Her kommenterer de på det denotative nivået, der personen og tingene man ser blir gjenfortalt (Barthes, 1977/1977, s. 18). Den ene gruppen kommer med kommentaren: «Vi ser en dame som står på snowboard. Som ikke går med vanlige snowboard klær, men hun går med bunad». Her påpeker de at det ikke er vanlige snowboardklær som blir brukt. Dette utsagnet kan tyde på at de har oppfattet konseptet bak plagget og produsentens ønske om å kombinere skiklær med elementer av den tradisjonelle bunaden. Videre får derimot gruppen oss til å gå bort i fra denne tankegangen og oppfatningen, og velger å poengtere at damen på bildet går med en bunad. Dette gjør også de

to andre gruppene, der en av dem i tillegg skriver at de ser: «En dame i nasjonaldrakten til Norge».

Dersom de tre elevgruppene hadde studert bildet med et litt mer kritisk blikk, kunne svarene de kom med trolig vært noe annerledes. Det virker som om at de har skrevet ned det første de legger merke til. De ser trolig en bunadsvest, bunadsbroderi, og typiske farger man forbinder med en bunad, og ut ifra dette trekker de automatisk koblinger mot den kjente tradisjonelle bunaden. Dersom man derimot tar en nærmere titt, og ikke bare går ut ifra at det første man ser er hvordan det er, ville kanskje også elevene gjennomskuet klesplaggets utforming. Her kunne Janks tilnærming til tekst «reading against text», vært sentralt for å oppfatte avsenderens fremstilling og formidling. Da hadde muligens ikke elevene tatt for gitt og godtatt det første de så, men heller forholdt seg kritiske og undersøkende til innholdet (Janks, 2010, s. 185).

I elevenes analyse tar de i bruk det de vet fra før av for å kjenne igjen hvordan en bunad og et snowboard ser ut, der blikket trekkes mot det kjente. Hver gang man opplever noe nytt forteller man dette ut fra sine tidligere erfaringer og forståelser av hvordan verden fungerer (Vasquez et al., 2019, s. 307). Dette kommer til syne i elevenes analyse av TINEs reklamebilde, både i form av erfaringer og kjennskap til bekledning, men også ved assosiasjoner til hva TINE står bak og produserer. Alle gruppene nevner nemlig melk, og legger frem bildet som at det er en reklame for melken til TINE. Dette er til tross for at det ikke er en melk å se i selve bildet. Grunnen til dette kan være de ulike erfaringene elevene har opplevd rundt TINE tidligere, og at dette gjerne har vært i sammenheng med melk. Kanskje drikker elevene TINEs melk til frokosten på morgenen, og er vant med å se logoen til TINE fremhevet på melkekartongen. Eller så kan det være at de har sett en lignende reklame for TINE, og at det da tydelig dreide seg om melken deres. Det kan være flere faktorer som spiller inn på hvorfor elevene automatisk, og uten å stille spørsmål, drar konklusjoner til at dette er en reklame for melk, men at deres erfaringer og assosiasjoner spiller en rolle, er ganske sikkert. Den tekstforståelsen elevene sitter på blir nemlig forbundet med deres erfaringer av verden (Cope & Kalantzis, 2009/2020, s. 22).

De forskjellige elevgruppene nevner også at budskapet TINE ønsker å få frem ved deres fremstilling av bildet, er å vise at melken deres er god, frisk, fersk og sunn. I tillegg legger elevene vekt på TINEs bruk av den norske naturen og kulturen for å bidra til å selge

produktet deres, og viser til virkemidlenes påvirkning. Den ene gruppen drar også sammenligninger om at: «TINEs melk er like kald og frisk som snøen og luften i Norge».

6.3.2 Lydopptak

Under innspillingen av lydopptaket kommer flere refleksjoner frem. Gruppe 1 diskuterer blant annet klesplagget til damen på bildet. En på gruppen drar sammenligninger til det man kan forbinde med en samedrakt, men kommer frem til at det er nasjonaldrakten til Norge. Da poengterer en annen på gruppen at det er en bunad hun har på seg. Klesplagget blir et diskusjonsemne, og etter en litt nærmere undersøkelse blir også ordet snødrakt dratt frem. Det kritiske blikket, som i elevtekstene kunne virke å være litt fraværende, kommer her til syne. Den ene eleven på gruppen kommenterer: «Hvis vi ser her, så ser vi at det er en vanlig jakke, så har hun bare tatt den vesten og lagt det om til en bukse». De oppdager at det er et særpreg over klesplagget, og at damen på bildet har på seg en kombinasjon av skiklær og en bunad. Samtidig reflekterer de ikke noe mer rundt denne oppdagelsen, og stiller ikke spørsmål til hvorfor avsenderen har valgt å gjøre det på denne måten. Ulike tekster vil alltid representere et utvalg, der ingen tekster vil være helt nøytrale (Maagerø, 2009, s. 26). Her kunne elevene stoppet opp, og brukt mer tid på å reflektere kritisk til TINEs avgjørelse og valg rundt denne fremstillingen. Dette kunne muligens også bidratt til en større forståelse av bildet i sin helhet.

Når det kommer til hva budskapet kan være, er gruppene som valgte denne reklamen enige i at TINE ønsker at vi skal kjøpe produktet deres. De drar alle frem TINEs melk, og påpeker at naturen og settingen er med på å fremstille produktet på best mulig måte. I lydopptaket kommer det samtidig frem at én på gruppe 1 mener ingenting på bildet gir assosiasjoner til melk, og at: «Det forestiller aldri melk. Det er det siste jeg skulle forestilt meg». Denne kommentaren og tanken blir samtidig ikke spilt videre på. Det virker som at gruppene bare tenker at TINE er kjent for melk, så selv om det ikke er en melk å se, eller noen spesielle assosiasjoner å få, så er det uansett en reklame for melk. Under spørsmålet om hva som kan være utelatt i bildet, kommer én på gruppen også med understrekingen om at det mangler en melk. Refleksjoner rundt hvorfor det ikke er inkludert en melk i bildet blir forbigått, men meningen om at det er en reklame for melk står de fast ved. Elevenes kartlegging av konteksten bildet er fremhevet i blir mer eller mindre utelatt, noe som er en avgjørende faktor for å kunne lese kritisk (Veum & Skovholt, 2020, s. 43). På den andre siden kommer gruppe 3 med en kommentar om at: «Det er snø i bakgrunnen som kan minne oss om melk», i tillegg

til at gruppe 4 også drar sammenligninger mellom den kalde hvite snøen og melken. Elevenes tankegang rundt reklamebildet bunner dermed trolig i de erfaringene de har fra før av og det kjente.

6.3.3 Redesign

I redesignoppgaven har alle gruppene valgt å inkludere melk, og tatt utgangspunkt i at det er en reklame for melk. Elevene har valgt å anvende bildet i oppgaven på en kreativ måte, og grepet inn og brukt kreativiteten sin for å bidra til å utvikle noe nyskapende (Cope & Kalantzis, 2009/2020, s. 23). Ved å poengtere at et glass med melk var med på å gi damen på bildet masse energi før hun skulle stå på

snowboard hele dagen, spiller gruppe 3 på det de ser på

bildet. De har bygget en historie ut ifra settingen damen er i, og opplyst oss lesere om at melk er godt for kroppen. Dette skinner også gjennom i gruppe 4 sin fremstilling, der damen på bildet informerer leseren om at de har en sunn, norsk og frisk melk. Gruppe 1 er i tillegg med på å vekke leserens oppmerksomhet, ved å annonsere at damen elsker melk. Dette kan få mottakeren til å undre seg over hvorfor damen på bildet føler det på denne måten, hva som er så spesielt med denne melken som gjør at hun elsker den så, og videre kunne vekke nysgjerrigheten og påvirke slik at mottakeren også prøver ut produktet. Det samme gjelder når det kommer til produktets kvaliteter, der den ene gruppen legger frem produktets gode innvirkning på både kropp og natur. Dette kan også skape en oppfatning av at det er et produkt som er godt for leseren, og at det dermed er noe de begynner å kjøpe.

Design og redesign av tekst er noe Hilary Janks mener kan være med på å øke elevenes kritiske bevissthet (Veum & Skovholt, 2020, s. 23). Ved å redesigne bildet de har studert og jobbet med på forhånd, får elevene i denne oppgaven mer eller mindre en form for eierskap over bildet. De får grepet inn i bildet på et annet vis, noe som videre kan bidra til enda nærmere granskninger, flere refleksjoner og bredere kunnskap. Samtidig kan det virke som om noen grupper ser mer på denne oppgaven som en morsom aktivitet, et slags avbrekk fra det man kanskje kan tenke som mer teorikrevende stoff. En slik oppfatning kan være nødvendig for enkelte elever, og selv om de ikke nødvendigvis prøver å lese og få frem produsentens agenda, så viser de kreativitet og innovasjon.



Eksempel på redesign

Figur 15. Eksempel på redesign av reklame fra TINE

6.4 Freia

6.4.1. Elevtekst

Det er kun to elevpar som har tatt utgangspunkt i dette bildet, og de jobbet kun med det på den første oppgaven der de skulle koble logo og bilde samme. På grunn av dette er det derfor vanskeligere å kommentere hvordan elevene stiller seg kritiske til denne reklamen, i forhold til de andre som består av et større omfang innsamlede data. Noe av det elevene derimot kommenterer til dette bildet er at Kvikk Lunsj er godt på tur, og at sjokoladen er for å dele. Dette viser at elevene kommenterer det denotative nivået, det de ser direkte og umiddelbart på bildet, da bildet består av to personer som har en kvikk Lunsj som det ser ut som de deler (Barthes, 1997/1997, s. 18).

I tillegg til å koble sammen logo og bilde, handlet også den første oppgaven om å kommentere bedriftens egeninteresse. Her har ikke elevparene kommentert noe direkte rundt hvorfor Freia har valgt å bruke akkurat denne reklamen. Et av elevparene har derimot skrevet «koselig» i stikkordsform. Grunnen til dette kan muligens være at de mener Freia bevisst har valgt et koselig bilde i reklamen, som er med på å vekke følelser hos mange, for å videre påvirke andre til å ta med seg denne sjokoladen på tur. Det er samtidig ingen refleksjoner som skinner gjennom i disse elevtekstene, og det er derfor ikke mulig for oss å si noe om elevene har stilt seg kritisk til reklamen eller ikke. Vi sitter igjen med en følelse av at disse elevparene kanskje ikke helt har skjønt hva bedriftens egeninteresse er, at de ikke helt har forstått hva oppgaven spør etter, eller at de har en manglende forståelse for hva som i det hele tatt ligger i egeninteresse-begrepet. Man kan tenke seg at noen av disse påstandene kan være tilfellet hos disse elevene, da ingen av elevparene kommer med noe konkret eksempel på noe som ligger i bedriftens interesse.

6.5 McDonald's

6.5.1. Elevtekst

På den første oppgaven er det seks elevpar som jobbet med McDonald's-bildet. Flere av parene nevner at det er brukt norske bønder i reklamen, og at reklamen viser at de tar vare på norske bønder. Her har elevene trolig fått med seg situasjonen McDonald's har stått i, og ryktene de har pådratt seg ved å bli anklaget for å være en usunn kjede, i tillegg til å

importere varer fra andre land. Elevparene nevner i elevtekstene deres at McDonald's kjøper maten sin fra Norge og av de norske bønder, og at McDonald's derfor blir en mer miljøvennlig bedrift. Her ser vi at elevene leser med teksten, da de oppfatter det McDonald's selv ønsker å få frem gjennom reklamen sin. De stiller seg ikke særlig kritiske til det de ser, og de stiller heller ikke noen form for kritiske spørsmål for å se om deres tanker og oppfattelser stemmer. Et elevpar nevner også at: «Hovedfokuset er å se på det friske og sunne med McDonald's». Igjen, savner vi her en videre refleksjon ut fra denne påstanden. Hvorfor vil de fokusere på det friske og sunne? Hva gjør det med oss som forbrukere? Vil McDonald's ha en fordel av en slik fremstilling, og hvorfor? Dette er spørsmål elevene kunne tatt med til betraktning og stilt seg selv for å bidra til å fremme deres kritiske bevissthet.

I oppgave 2 er det en gruppe som har gått videre med denne McDonald's-reklamen. På denne gruppen kommenterer elevene blant annet perspektivet som er brukt, og påpeker at det både er et middels nært og øye-mot-øye perspektiv. Gruppen skriver at fremstillingen som er valgt i bildet kan være med på å gjøre slik at vi ser på McDonald's på en annen måte, enn hva vi kanskje ellers hadde gjort dersom McDonald's ikke hadde tatt i bruk norske bønder. Her har gruppen reflektert rundt påstanden sin. De har lest mot teksten, vært kritiske til det de ser, og kommet frem til at denne fremstillingen kan bidra til at McDonald's kan få flere kunder ved å fremme det norske (Janks, 2010, s. 185). Samtidig konkluderer elevene med at de selv ser på McDonald's på en annen måte, da de velger å ta i bruk norske bønder i reklamen sin. Her er vi tilbake til at elevene ikke inntar et kritisk perspektiv i arbeidet sitt, der de ikke reflekterer noe særlig rundt hvorfor McDonald's velger å bruke akkurat denne fremstillingen med en norsk bonde i reklamen sin.

Svaret gruppen har på hva som er utelatt på bildet, er av videre interesse. Her skriver elevene at McDonald's har utelatt stoffene de tilsetter i maten for at den skal se bedre ut. Elevene viser også her at de er kritiske til det de ser. De viser kritiske evner og beviser at de klarer å se forbi den flotte fasaden reklamebilder ofte bygger sin praksis på, og får frem et viktig poeng om at alt ikke alltid er så «fint og flott» som det først ser ut til i reklamen. De har vurdert reklamens troverdighet og kommet frem til at det ikke nødvendigvis er slik det ser ut i virkeligheten, og at bedriften tar flere valg før de publiserer reklamebildet og velger ofte å skjule slik informasjon for publikum (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 29).

6.5.2 Lydopptak

Enkelte av ytringene som kommer frem i lydopptaket av arbeidet til gruppe 4, viser til at elevene på gruppen ikke er veldig konsentrerte, eller motiverte for å jobbe. Det er en del tulling underveis innad i gruppen, og det er stort sett to personer som står for arbeidet med oppgavene de skal gjennomføre. Dette tenker vi er viktige faktorer å ta med oss videre når vi skal se på elevenes svar.

I lydopptaket kommer det først frem at en elev ser en dame på en gård. Videre sier eleven: «Vi ser ikke noen siloer da. Der det oppbevares». Denne setningen er med på å vise at en av elevene inntar en kritisk holdning til bildet, og stiller seg spørrende til om det faktisk er en gård i bakgrunnen. Eleven utfordrer seg selv og gruppen ved å stille spørsmål til teksten, og gjør dette for å prøve å avdekke noe (Veum & Skovholt, 2020, s. 43). Det reflekteres derimot ikke noe videre over dette, og spørsmålet blir bare hengende i luften. Dette kan vise til at gruppen muligens sliter med å reflektere kritisk rundt elementer og detaljer de tenker ikke er av så stor betydning, og at hovedelementene man gjerne først ser i et bilde er det som får størst oppmerksomhet rettet mot seg.

Videre kommer det i løpet av samtalen frem at McDonald's ønsker å formidle at maten deres er norsk, at den er fersk og at det er mennesker som lager maten. I tillegg poengterer elevene at McDonald's ønsker å ta vare på norske bønder. Her har elevene brukt det denotative nivået i analysen sin, men vi savner på den andre siden en refleksjon rundt det konnotative nivået (Barthes, 1977/1977, s. 18-19). Hvorfor ser alt så friskt og grønt ut, hvorfor er nettopp disse fargene valgt ut, og hva gjør det med fremstillingen? Dette er sentrale spørsmål elevene kunne reflektert rundt for å også dekke det konnotative nivået i analysen sin. På spørsmålet som omhandler hvilket utsnitt som er tatt i bruk i reklamebildet, kommer elevgruppen frem til at det er midtstilt, og at man får øyekontakt med damen på bildet. De mener at det er et middels nært bilde, men kommer ikke med noen nærmere begrunnelser til hvorfor de mener at dette er riktig på noen av delene. Verken utsnitt, synsvinkel eller blikk blir begrunnet eller reflektert noe mer rundt i denne oppgaven.

Elevene tar videre frem sine egne erfaringer i svaret på hva som kan være utelatt i bildet. De sier blant annet at snegler og sprayer (tilsetningsstoffer) i maten er utelatt. Her begynner elevene å diskutere at det tidligere har vært en nyhetssak med en som fant en snegle i burgeren sin fra McDonald's. Det å trekke frem slike elementer og situasjoner er samtidig med på å vise at elevene ikke bare leser med teksten, men at de klarer å stille seg til dels

kritiske til det de ser ved hjelp av tidligere erfaringer og spørsmål (Janks, 2010, s. 185). Til slutt svarer elevene at det reklamen gjør med dem er at de ønsker å kjøpe frityrstekte fries, og at de ønsker å gå ut og dyrke ting. Gjennom disse svarene viser elevene at de ikke har klart å være helt kritiske til teksten, da de blant annet sier at de ønsker å kjøpe produkter fra bedriften, og dette uten å sette noen spørsmålstegn til hva de står for eller hvordan produksjonen foregår. Dette er samtidig akkurat det bedriften ønsker å oppnå gjennom en slik reklame.

6.5.3 Redesign

I redesignoppgaven har elevene trukket frem at maten er norsk og at McDonald's tar vare på de norske bøndene og gårdene vi har i Norge. Gjennom fremstillingen elevene har gitt, får de frem at McDonald's bruker norsk mat, og at den er laget av norske bønder. På denne måten får de frem det de tenker budskapet til McDonald's er. Gruppen har ikke bare sett på oppgaven som en gøy aktivitet, men lagt en innsats i å få frem hva de i bildet faktisk ønsker å si til oss som ser reklamen.



Eksempel på redesign

Figur 16. Eksempel på redesign av reklame fra McDonald's

6.6 AKT

6.6.1 Elevtekst

Når elevene skal starte å jobbe med oppgave 1, bryter en elev ut: «Det er for lett, bussen er på bildet, det der må være AKT». Flere av elevparene som jobber med AKT-bildet, kommenterer også bussen på bildet. I denne situasjonen som skjer her, ser vi at elevene tar med seg tidligere erfaringer inn i oppgaven (Vasquez et al., 2019, s. 307). De har kjennskap til bussen på forhånd, og klarer derfor å trekke trådene til at det må være AKT som står bak reklamen. Videre nevner elevparene barnevognen som er brukt i bildet. De kommer med påstander om at AKT sine busser er for alle, også for folk med spesielle behov. I tillegg nevnes det at AKT sin reklame har som budskap å vise at det skal være lett for en barnefamilie å velge buss. Det nevnes også at barnevognen er med, for at det skal være synlig at man kan ta den med på bussen. Elevene klarer dermed å tenke seg til at det er en grunn til at barnevognen er valgt. De klarer også å stille seg kritisk til at det er en grunn for at AKT

velger akkurat denne barnefamilien, med en voksen og to barn. Elevene har i tillegg kanskje tidligere erfaringer ved å ta buss med småsøsken, eller at de har sett folk ha barnevogn med på bussen før og vet at dette er noe som er normalt.

Videre nevner elevene at bussen er et miljøvennlig alternativ, og at det er brukt en lykkelig familie som ser glad ut i fremstillingen. De forteller også at siden det er en reklame, er bussen selvsagt i rute. Disse utsagnene forteller oss at elevene stiller seg kritisk til teksten, og leser imot teksten (Janks, 2010, s. 185). De stiller seg spørrende til om det faktisk er slik i en normal hverdag. Er det for eksempel naturlig at familien står glad og fornøyd og venter på bussen, og at den alltid er på tiden og i rute? Elevene har nok opplevd en situasjon med å ta buss som mer kaotisk, og at bussen ikke alltid er i rute. Elevene tar her med seg tidligere erfaringer inn i analysen, noe som videre er med på å hjelpe dem på veien til å være kritiske til det de ser (Vasquez et al., 2019, s. 307).

I oppgave 2 er det kun en gruppe som velger å gå videre med AKT-reklamen. Denne gruppen sier budskapet er at bussen alltid stopper og venter til alle er med på bussen, og at AKT fokuserer på at barnevogner kan være med på bussen. Her viser de til barnevognen som er med på bildet, og de bruker det denotative som de ser i begrunnelsen sin (Barthes, 1977/1977, s. 18). De skriver videre om hvilken synsvinkel som er valgt, og kommenterer at det er brukt fugleperspektiv og at personene har et blick mot bussen. Dette skriver de videre at har en betydning for oss som ser på, fordi det på denne måten blir lagt opp til at vi også skal rette blikket mot bussen. I dette utsagnet finner vi antydninger til kritisk tilnærming til tekst hos elevene. Elevene kommer med en påstand, og reflekterer rundt hvilken betydning dette vil ha for oss som ser på bildet. Elevene avdekker på denne måten hvilken «makt» som ligger i bildet, og har dermed en kritisk tilnærming til teksten (Skovholt & Veum, 2014, s. 37).

Elevene på denne gruppen kommenterer også fargevalg, og at det hovedsakelig er brukt grå og hvit. De går derimot ikke noe mer i dybden på hvilken betydning disse fargene kan ha for reklamen. Dette er kanskje ikke noe elevene har fokusert så mye på i tidligere undervisning, og det er dermed kanskje uvant for dem å ha et kritisk blick på nettopp det. Samtidig kan refleksjon av fargevalg føre til videre forståelse av budskap og formål. Dette er viktige temaer som kan bidra til å styrke elevenes kritiske evner og bevissthet, der visuelle virkemidler kan være et sentralt verktøy (Kress & van Leeuwen, 1996, sitert i Skovholt & Veum, 2014, s.63). Avslutningsvis kommenterer elevene at bildet fremmer en lykkelig familie og den norske kollektivtransporten. I dette utsagnet har ikke elevene tatt i bruk kritisk

tilnærming til bildet. Denne kommentaren er tatt ut ifra og spiller på det de ser på bildet, og dekker dermed det denotative nivået (Barthes, 1977/1977, s. 18).

6.6.2 Lydopptak

I lydopptaket kommer det frem at elevene diskuterer reklamen, og kommenterer hvor god de synes den er. En av elevene på gruppen synes denne reklamen gir mye mer mening enn den de jobbet med først (tekst 2). Her nevner eleven at vi både ser et busstopp og en familie som skal på bussen. Etter hvert sier eleven at det eneste som mangler i reklamen, er å vise hvor stress det er å ha en barnevogn med i en buss. Dette siste utsagnet viser at eleven har en kritisk tankegang til reklamen. Vi savner derimot litt videre refleksjon rundt dette. Elevene kunne for eksempel reflektert rundt hvorfor bedriften ikke har valgt å vise kaoset, og at de for eksempel kommer med en begrunnelse som at det ikke er til bedriftens fortjeneste at de viser kaos i reklamen. Da er det gjerne ingen som ønsker å bruke kollektivtransporten. Elevene kommenterer også at det er en fin natur i bakgrunnen, og at dette kan henge sammen med at bussen er miljøvennlig. Dette viser at elevene stiller seg kritisk til teksten. Ved å stille spørsmål om hvorfor det er brukt så friske og fine farger på naturen rundt, og ved å konkludere med at AKT skal fremme at de er miljøvennlige, kommer elevenes kritiske refleksjoner frem.

6.6.3 Redesign

I denne gruppen sin redesign-oppgave ser vi tegn til at det har vært en gøy aktivitet, fremfor å faktisk få frem det vi spurte etter i oppgaven. Elevene har tatt seg friheten til å lage en fortelling, og til å spille på humor. Elevene har likevel klart å holde seg til saken, og fått frem en kaotisk side med å ta buss som barnefamilie. Dette vil ikke være i AKT sin interesse, men de har utnyttet den kreative oppgaven, og kanskje koblet den sammen med sine egne, tidligere erfaringer ved å ta buss.



Eksempel på redesign

Figur 17. Eksempel på redesign av reklame fra AKT

6.7 Bergans

6.7.1 Elevtekst

I det elevene starter med oppgave 1 bryter en elev ut: «Det står Bergans på låret», og vi ble straks imponert over at eleven klarte å se dette så kjapt. Dette viser at eleven som oppdaget denne observasjonen, har hatt et kritisk blikk når hen har sett på bildet. En ulempe ved at eleven derimot velger å rope dette høyt ut i klasserommet, er at resten av elevene får tildelt et svar som kan påvirke dem i deres egen analyse. I elevparene som valgte Bergans-reklamen i den første oppgaven, kommenterer flere at reklamens interesse er å vise «natur», «frisk luft» og «bra turtøy». Dette viser at elevene tar utgangspunkt i det denotative nivået, og at de ikke tenker så mye rundt hvem bedriften er og hva bedriften står for (Barthes, 1977/1977, s. 18). Det at Bergans ønsker å fremme turtøyet sitt, er samtidig veldig relevant, i og med at det er en bedrift som selger turtøy. Frisk luft og natur derimot, har heller noe med at man kanskje ønsker å gå på tur og komme seg ut i naturen. Ved å spille på faktorer som fin natur og frisk luft, kan Bergans bidra til å påvirke flere til å komme seg ut. Dersom elevene hadde reflektert rundt det de faktisk ser på bildet, kunne de trukket sammenhenger mellom hva som vises, og hva Bergans faktisk ønsker. Fint vær og fin natur bidrar til at bildet ser mer innbydende og fristende ut, noe som igjen kan bidra til at man ønsker å kjøpe deres turtøy for å komme seg ut på tur i det fine været.

Enkelte av elevparene kommenterer at Bergans ønsker å selge turtøyet sitt, og at det er grunnen til at de reklamerer for produktet sitt i form av to smilende mennesker, som er på tur i den norske naturen. Denne påstanden viser at enkelte av elevene har evner til å se hva som ligger på det konnotative nivået i bildet (Barthes, 1997/1977, s. 18-19). De klarer å se en sammenheng mellom det som vises i bildet, og hva bedriften faktisk ønsker å påvirke oss som forbruker til å gjøre. Elevene viser at de klarer å se at den visuelle fremstillingen i bildet har noe å si for hvordan det påvirker oss som lesere. Dette kommer blant annet til syne når elevene kommenterer personene på bildet sin utstråling og deres brede smil, og at denne fremstillingen har en sammenheng med at Bergans ønsker å selge produktene sine. Et av elevparene kommenterer også at personene på bildet ser glade og komfortable ut i turtøyet sitt. De skriver derimot ikke noe videre rundt dette, og reflekterer ikke rundt hva det gjør med fremstillingen når personene ser glade ut, i motsetning til hvordan det hadde vært om personene ikke hadde smilt. Det å reflektere rundt hvorfor bedriften har fremstilt produktene

sine på denne måten, hadde vært en god start for elevene. Dette kunne i tillegg vært en fin øvelse for elevene til å lære seg å stille seg kritisk til hva de ser på bildet.

I oppgave 2 var det kun en gruppe som gikk videre med Bergans-reklamen. Denne gruppen er klar på at budskapet til Bergans er å selge produktet sitt. De kommenterer også at Bergans prøver å få produktet til å se bra ut, og derfor også selge det. Videre kommenterer elevene at de mener det er et bevisst valg å utelukke barn på bildet, da barn er «litt grinete». Etter et slikt utsagn hadde det også vært fint og fått en mer utfyllende refleksjon fra elevene, rundt hvilken innvirkning blant annet grinete barn hadde gjort med reklamen og hvorfor Bergans har valgt å utelate elementer som kunne hatt en negativ innvirkning på reklamen.

På spørsmålet som dreier seg om synsvinkel og utsnitt har elevene svart at personene er sentrert i bildet, og at vi ikke får øyekontakt med dem. De har derimot ikke reflektert noe over hvilken funksjon dette har, eller hvilken type synsvinkel som er brukt. Vi tenker dette kan ha en sammenheng med at elevene synes dette er spørsmål som er vanskelige å svare på. Dersom elevene opplever spørsmålene som krevende, kan dette være en antydning til at elevene ikke har jobbet med spørsmål knyttet til visuelle virkemidler på skolen, eller at det er begreper de ikke har kjennskap til.

6.7.2 Lydopptak

Det som går igjen i lydopptaket hos gruppen som jobbet med Bergans-reklamen er at de går i norsk natur, at man må ha gode turklær for å gå i norsk natur, og at Bergans har et ønske om å selge produktene sine. En elev kommenterer: «Sånn sett alt de har på seg er vel fra det merket? Sekken kan jo også like gjerne være de også liksom». Dette utsagnet viser oss at eleven er kritisk til at reklamen viser produktene sine for at man skal ønske å kjøpe dem. Selv om det kanskje er klær som har vært i fokus gjennom hele arbeidet deres, klarer en av elevene å skjønne at Bergans også selger turutstyr, blant annet sekker. Eleven har dermed klart å se noe de andre elevene ikke har fanget opp, og vi tenker at vedkommende i denne situasjonen har et mer skjerpet kritisk blick til bildet de studerer, i forhold til medelevene sine.

6.7.3 Redesign

I redesignoppgaven er det også kun en gruppe som har valgt Bergans. Fremstillingen elevene har valgt i denne oppgaven går ut på å kommentere tøyet til Bergans. Elevene har kanskje egne erfaringer med Bergans som de har valgt å trekke inn. Kanskje har de med seg tidligere erfaringer der de har hørt eller sett reklamer fra Bergans tidligere.

Erfaringer elevene har fra tidligere har de mest sannsynlig tatt med seg inn i redesignoppgaven, da de har bestemt at

begge personene på bildet skal uttrykke at de er fornøyde med klesvalget. Fremstillingen viser at elevene har sett på reklamen fra Bergans, og at de sitter igjen med en følelse av at Bergans er en leverandør som leverer gode turklær. Dette er nok noe av formålet Bergans har hatt med reklamen sin også. Gjennom å se på hva elevene sitter igjen med etter arbeidet, kan vi derfor stille oss spørsmålet om elevene faktisk har stilt seg kritiske til hva Bergans formidler gjennom arbeidet med oppgavene.



Eksempel på redesign

Figur 18. Eksempel på redesign av reklame fra Bergans

6.8 WWF

6.8.1 Elevtekst

Reklamebildet som representerte WWF, var det et elevpar som valgte å gå litt nærmere inn på i oppgave 1. De kombinerte riktig bilde til riktig logo, og dro koblinger mellom elefantbildet og WWF og deres arbeid og engasjement. Dette var til tross for at det kunne vise seg å være en viss forvirring og usikkerhet blant elevenes tanker omkring hva som passet til hva. Under observasjonsdelen ble det blant annet uttrykt usikkerhet hos en gruppe angående elefantbildets tilhørighet. Det viste seg at de ikke var helt sikre i den sammenheng om bildet tilhørte WWF eller Regnskogfondet. Her kom deres kritiske refleksjoner på banen. Under hver utvalgte logo, stod det en liten beskrivelse av hva de forskjellige organisasjonene stod for og jobbet med (se vedlegg 4). Dette var inkludert for å hjelpe elevene dersom de ikke skulle ha noe spesielle forkunnskaper rundt de utvalgte organisasjonene. Elevene har da trolig sett over de forskjellige bildene og organisasjonene det var usikkerhet rundt, og satt de opp mot hverandre med et kritisk blikk. De har måtte diskutert dem imellom og kommet med refleksjoner rundt hvorfor de mener den ene beskrivelsen passer bedre til det ene bildet enn

det andre. I tillegg har de studert de bildene det omhandler, og sett etter kjennetegn til hva som forbindes med WWF.

Videre under hva WWF har som egeninteresse skriver elevparet: «Hvis du studerer bildet nøye, ser du fort at det er en hånd i fokus og ikke en elefant. Dette kan symbolisere at dyrene ligger i menneskenes hender. Og at det er opp til oss å passe på dem». Her klarer elevene å se noe som ikke alle ville lagt merke til ved første øyekast. Under vår egen analyse var dette noe vi selv ikke fikk med oss. Bildet viser seg nemlig å være en hånd som er utformet og tegnet som en elefant. Det er et realistisk bilde og dermed noe man kan se på som en god observasjon hos elevene.

Det å kunne avdekke, identifisere og utfordre de implisitte sosiale og kulturelle verdiene og ideene som blir fremstilt som selvsagte og naturlige i teksten, er det man tenker å lese kritisk i stor grad handler om (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Elevparet har i denne sammenheng sett på bildet med et kritisk blikk, og virkelig studert hva som befinner seg der. De har gransket det som gjerne blir sett på som selvsagt ved første øyekast, og derfra utfordret og avdekket hva som virkelig befinner seg bak, i form av motiv og mening. Samtidig er det ikke noen andre elementer med i bildet som kan ta fokuset bort fra hovedelementet. Dette er med på å bidra til at man automatisk fester blikket på midtpunktet, som i denne sammenhengen vil være det som skal forestille en elefant. Bildets utstråling av patos kan på den andre siden være en distraksjon, og bidra til at man ikke studerer bildet helt teknisk eller grundig på et kritisk plan, men heller henger seg opp i de følelsene det skaper (Skovholt & Veum, 2014, s. 39).

6.9 Avsluttende kommentar

Gjennom arbeidet med de tre oppgavene elevene har fått tildelt og arbeidet med, kan vi med utgangspunkt i Janks sin didaktiske modell for arbeid med kritisk literacy si at elevene har arbeidet kritisk med tekstene. Den første dimensjonen elevene har jobbet med er makt. Her har elevene blitt oppfordret til å stille kritiske spørsmål til tekstene for å avdekke den underliggende makten i bildet. Elevene har en del å jobbe med her, da det er en del strategier som kan utvikles på dette området. Elevene kan bli flinkere til å stille kritiske spørsmål til tekstene, og de kan våge å reflektere rundt spørsmålene (Veum & Skovholt, 2020, s. 24).

Som tidligere nevnt, er det som går igjen hos de fleste elevene, at de enten ikke stiller kritiske spørsmål, eller at de stiller et spørsmål, men lar det ligge uten videre refleksjon.

Tilgang handler om at elevene må vurdere sin egen språkbruk, og tilpasse seg forskjellige tekster. Med den tilgangen elevene har til en mengde tekster med varierende og manglende kvalitet gjennom bruk av internett, er det nødvendig at elevene lærer seg å kunne vurdere troverdighet og relevans bak tekstene (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 29-30). Den tredje dimensjonen i modellen tar for seg mangfold. Elevene har i grupper arbeidet med et mangfold av tekster. De har arbeidet med forskjellig form for språklige og visuelle ressurser, da dette også er noe som varierer i tekstene. Den siste dimensjonen modellen tar for seg, og som elevene har arbeidet med, er design og redesign. Dette gjelder oppgave 3, hvor elevene har dekonstruert et bilde og redesignet teksten. De har laget en egen fremstilling, som skiller seg ut fra den opprinnelige teksten de har tatt utgangspunkt i (Veum & Skovholt, 2020, s. 25).

Ut ifra tankegangen til Cope og Kalantzis (2009/2020, s. 21-23) er undervisningsopplegget vårt også nært knyttet til deres modell, som tar for seg hvordan undervisningen i literacy burde tilrettelegges i klasserommet. Modellen består av fire dimensjoner, som er begrepsdannelse, læring av erfaringer, analyse og anvendelse. Dette er fire dimensjoner som også er veldig sentrale i undervisningsopplegget vårt. Det gjelder særlig de to siste dimensjonene, hvor elevene analyserer ulike bilder. Anvendelse er også sentral, da elevene bruker forkunnskapene sine til å både analysere, men også til å redesigne et bilde. I redesignsoppgaven er kreativitet et sentralt element.

Fellestrekk fra tidligere forskning er at elever sliter med å vurdere tekster, og at de ikke er opptatt av å finne avsender bak teksten før de blir spurt om det (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 30-31). I tillegg er et hovedfunn at elevene mangler strategier for å kunne vurdere troverdighet i ulike tekster (Weyergang & Frønes, 2020, s. 178). Dette er også relevant i våre funn fra vårt undervisningsopplegg. Det at elevene ikke finner avsender før de blir spurt om det, er vanskelig å si noe om for vår del, da dette er et av de første spørsmålene elevene jobber med. At elevene mangler strategier for å vurdere troverdigheten i tekster, er noe vi derimot også finner igjen i vår forskning. Vi er derfor nødt til å utvikle nye didaktiske metoder og verktøy, som elevene kan ta i bruk for kritisk analyse (Veum et al, 2022, s. 18).

Resultatene Undrum fikk i sin studie, kan også knyttes til våre resultater i vår forskning. Resultatene viste at informantene ga tekstsakerne gode hensikter, og oppfatter reklamebudskapet som anbefalinger (Undrum, 2022, s. 16). I våre resultater finner vi også at

elevene ser på bedriftene som velmenende, og mener at de har gode hensikter med sin reklame. Et fåtall klarer å se på reklamene med et kritisk blikk, og faktisk kommentere hvorfor bedriftene fremstiller produktene sine på måten de gjør. Svarene ungdommene ga i studien, viser at de har vanskelig for å forstå hvem sine interesser tekstene tjener (Undrum, 2022, s. 17). Vi har møtt på samme utfordring i vårt undervisningsopplegg, blant annet elever som ikke klarer å forstå at bildene handler om salg av produkter, og at valg av både farger, fremstilling av personer, og hvilken synsvinkel som er brukt vil ha en påvirkning for bedriftens salg.

Det vi også merker en antydning til, er at elevene har veldig lite å komme med i refleksjonene sine, og at de har veldig lite å spille på. Dette henger mest sannsynlig sammen med at de ikke har noen ferdigheter eller strategier fra tidligere arbeid som de kan hente frem. De trenger rett og slett å utvikle sin kritiske lesekompetanse. For 8. klassingene vi brukte som informanter virket det som at det å arbeide kritisk var noe nytt, og noe de ikke hadde mye kunnskap om fra før. Det var flere av begrepene de syntes var vanskelige, og læreren kommenterte også at de hadde arbeidet minimalt med kritisk tenkning i klassen. Til sist ønsker vi også å få frem at det er stor forskjell på hvordan elevene arbeider. Enkelte av elevene har virkelig imponert oss med funnene sine, og ikke minst hvor kjapt de har klart å analysere bildene. Andre elever sliter med å finne motivasjon til å komme i gang, og å hente ut informasjonen fra bildet. Dette vises igjen i svarene de avgir, både muntlig og skriftlig.

7.0 Avslutning

I løpet av masterprosjektet vårt har vi forsøkt å finne svar på problemstillingen:

«Hvordan kan man jobbe med kritisk tekstarbeid i norskfaget på ungdomstrinnet?»

Elevenes diskusjoner og refleksjoner kan være med på å kartlegge hva de kan, og hvilke evner de besitter når det kommer til det å tenke og lese kritisk. I en skoleklasse har 20 elever undersøkt ti forskjellige bilder og ti forskjellige logoer, og svart på oppgaver som hører til. I oppgavebesvarelsene har elevene vist ulike refleksjoner over visuelle virkemidler, fremstillinger og budskap som ligger bak de forskjellige bildene. Disse besvarelsene og refleksjonene har utgjort det materialet vi i ettertid har analysert for å kunne svare på

problemstillingen. Vi har drøftet funnene og dratt koblinger til ulike teori, tidligere forskning og flere ulike aspekter som kan belyse problemstillingen vår. Videre vil vi i dette kapitlet oppsummere arbeidet med prosjektet vårt.

Kritisk literacy, sammen med visuelle virkemidler, har fungert som et teoretisk rammeverk for masterprosjektet vårt. Teorifremstillingen har vært med på å posisjonere forskningen vår i en sammenheng der funnene våre kan formidle mening i samsvar med de teoretiske perspektivene. Hilary Janks sin didaktiske modell i arbeid med kritisk literacy er blant noen av de teoretiske perspektivene som blir vektlagt. Denne modellen tar opp de fire dimensjonene: makt, tilgang, design/redesign og mangfold (Veum & Skovholt, 2020, s. 24). Samtidig blir Cope og Kalantzis modell for transformativ multiliteracy-pedagogikk, som omhandler de fire overordnede pedagogiske handlingene: erfare, forstå begreper, analysere og anvende et sentralt perspektiv å ta med i oppgaven (Cope & Kalantzis, 2009/2020, s. 21).

Prosjektet vårt fokuserer på å avdekke elevenes kritiske evner, og samtidig vise muligheter å jobbe med kritisk tekstarbeid i skolen på. Det har tidligere vært flere studier som har undersøkt elevenes evner til å vurdere teksters troverdighet, der blant annet Blikstad-Balas og Foldviks undersøkelse av hva elevene vektlegger når de vurderer tekster utpeker seg.

Funnene deres, som peker på at elevene ikke studerer tekster grundig eller tar initiativ til å gjøre det med mindre de blir oppfordret til det på forhånd (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 30-31), kan dras paralleller til i vår undersøkelse. Det kan også noen av funnene i CritLit-prosjektet, der blant annet et av hovedfunnene, som viste til at elevene i undersøkelsen hadde utfordringer med å vurdere kommersielle og multimodale tekster med en informerende fremstillingsform, samsvarer med noen av de funnene vi sitter igjen med (Veum et al., 2022, s. 7).

Konklusjonen i masterprosjektet vårt ender med at elevene ofte ikke stiller seg kritiske til det de møter av ulike tekster, og da gjerne spesielt i form av bilder. Dette kan bygge videre på påstanden om at elevene tilsynelatende ikke har spesielt kritiske evner til å tilnærme seg tekst på, og at de trolig mangler noen form for verktøy som hjelpemiddel i den kritiske leserollen. Ved å kategorisere de ulike oppgavene elevene har valgt å gjennomføre og vise til svarene elevene har kommet med, presenterer samtidig mange av funnene tendenser til kritisk tilnærming til tekst. Et av de mest sentrale funnene er det at elevene ikke stiller noe særlig spørsmål eller reflekterer rundt det de ser. I tillegg viser det seg at dersom elevene først tar grep og stiller seg spørrende til noe, spiller de ikke videre på utsagnet eller tanken som blir

tatt opp. De går ofte bare videre i samtalen, eller faller tilbake på det svaret de først kom med i utgangspunktet.

Et annet hovedfunn i forskningen vår er at elevene lener seg en god del på sine tidligere erfaringer og drar konklusjoner derfra. Det virker ikke som om de er så opptatt av å undersøke tekstutvalget, men heller velger å forholde seg til den oppfatningen de allerede har fra tidligere erfaringer. Elevene søker mot det kjente, og nysgjerrigheten og utforskertrangen er fraværende, noe som igjen kan resultere i at det kritiske blikket mer eller mindre blir holdt utenfor (Vasquez et al., 2019, s. 307). I opplæringsloven står det blant annet om at elevene skal lære å tenke kritisk, og i overordnet del av læreplanen finner vi verdigrunnlaget kritisk tenkning og etisk bevissthet som tar opp skolens sentrale rolle med å bidra til å vekke elevenes nysgjerrighet og trang til å stille spørsmål (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Skolens praksis skal bygge på verdiene vi finner i opplæringslovens formålsparagraf, og har dermed et ansvar for å føre elevene inn i den kritiske rollen. Den mangelen av nysgjerrighet og utforskertrang vi kunne se tendenser til i forskningen vår, er det først og fremst skolen som må bidra til å fremme. Når man videre skal svare på hvordan man kan jobbe med kritisk teksttilnærming på ungdomstrinnet, vil en slik vektlegging være essensielt.

En måte å jobbe med kritisk tekstarbeid i klasserommet på, kan blant annet være ved å ta utgangspunkt i en lignende fremgangsmåte som vi valgte å gjennomføre i undersøkelsen vår. Man kan samtidig få elevene til å jobbe med flere ulike teksttyper, hvor sammenligninger og innhenting av relevant informasjon og teori vil være en måte å jobbe med det på. I tillegg vil det å fokusere på samtalen og refleksjonen rundt en utvalgt tekst være viktig. I en slik praktisering vil det også være helt sentralt å først lede elevene med inn i den kritiske rollen, for så å vekke elevenes nysgjerrighet og bidra til en utforskertrang som fører til spørsmål og refleksjon. Ved å dekke disse behovene, og legge til rette for en god klassekultur, som er åpen for ny innsikt og nye erfaringer i lyset av det å kunne stille seg kritiske til det tekstlandskapet de møter i skolen og i hverdagen generelt, vil det å jobbe med kritisk tekstarbeid på ungdomstrinnet kunne bidra til å utvikle og forme elevene og forberede dem på det samfunnet måtte by på.

8.0 Litteraturliste

- Agder Kollektivtrafikk. (u.å.). *Å reise med barnevogn, sykkel, rullestol og annet reisegods*.
[Bilde] <https://www.akt.no/kundeservice/tips-og-rad-for-a-reise-med-akt/a-reise-med-barnevogn-sykkel-rullestol-og-reisegods/>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Barthes, R. (1977). *Image, music, text*. (S. Heath, Overs.). Fontana Press. (Opprinnelig utgitt 1977)
- Bergans. (u.å.). *Om oss*. <https://www.bergans.com/no/om-oss>
- Bergans. (u.å.). *Rabot V2. Kolleksjon [Bilde]* <https://www.bergans.com/no/kolleksjoner/rabot>
- Björkvall, A. (2009). *Den visuelle teksten: multimodal analysis I praktiken*. Hallgren & Fallgren.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Foldvik, M.C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget: Hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett? *Norsklæraren*, 4, 28-39.
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/59766/Norsk1%25C3%25A6raren4.2017_Blikstad-BalasFoldvik.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2020). "Multiliteracies": Nye literacies, ny læring (M. H. Olsen, Overs.). *Nasjonalt Videncenter for Læsning*. (Opprinnelig utgitt 2009).
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ertzeid, I. & Løvland, A. (2023). *Skaperglede i norskfaget: Elevaktiv literacy-undervisning på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Freia. (u.å.). *Om Freia*. <https://www.freia.no/om-freia>
- Gold, R. L. (1958). Roles In Sociological Field Observation. *Social Forces*, 36(3), 217-223.
https://www.jstor.org/stable/pdf/2573808.pdf?refreqid=excelsior%3A9d0e4e6099949af36d6c7bb2bf49f05d&ab_segments=&origin=&acceptTC=1

- Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskaps- og danningsfag. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningsfag* (s. 13-43). Samlaget.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- Juul, G. K. (2020). Retorisk analyse av elevtekst. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 138-154). Universitetsforlaget.
- Klimchuck, M.R. & Krasovec, S.A. (2006). *Packaging Design: Successful Product Branding from Concept to Shelf*. Wiley.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. (2.utg). Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*, Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Kvåle, G. & Veum, A. (under arbeid). Kapittel 2. CritLit-prosjektets forskningsdesign og empiriske grunnlag. I: A. Veum & G. Kvåle (red.) *Kritisk literacy i en digital tid*. (arbeidstittel)
- Ledin, P. & Machin, D. (2018). Packaging. I P. Ledin & D. Machin: *Doing visual analysis: From theory to practice*. (s. 85-108). SAGE publications.
- Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4-11.
- Mills. (2011). *To personer i en eng*. [Bilde]. <https://kampanje.com/archive/2011/08/soft-flora-i-full-blomst/>
- Mills. (2016, 21.februar). *Om Soft Flora*. <https://mills.no/soft-flora/om-soft-flora/>
- Maagerø, E. (2009). Sakprosa i skolen. *Norsklæraren*, 2, 24-31. <https://docplayer.me/1424484-Sakprosa-i-skolen-de-verdifulle-tekstene.html>

- Nord DDB. (2020). *Norske bønder*. [Bilde]. McDonald's.
<https://kampanje.com/reklame/2020/09/mcdonalds-vil-ta-livet-av-junkfood-myten-i-ny-kampanje/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Poulain, N. (2007). *Elephant*. [Bilde]. Saatchi & Saatchi Simko.
<https://www.buzzmania.no/33-kraftfulle-reklameplakater-som-vil-fa-deg-til-a-stoppe-opp-og-tenke/>
- Riis-Johansen, M.O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R. Neteland & L.I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2*. (s. 90-107). Universitetsforlaget.
- Selander, K. & Kress, G. (2010). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Norstedts.
- Skovholt, K & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse: Ei innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- SMFB (2022). *Kvikk Lunsj vil på flere turer*. [Skjermdump]. Freia.
<https://tv.kampanje.com/kvikk-lunsj-vil-pa-flere-turer>
- Store norske leksikon. (2023, 23.januar). *McDonald's* <https://snl.no/McDonald's>
- TINE. (2013). *Jente i bunad*. [Bilde]. Kreativt forum.
<https://www.kreativtforum.no/artikler/nyheter/tine-var-favorittkunden-2013-3>
- TINE. (u.å.). *Om TINE*. <https://www.tine.no/om-tine>
- Undrum, L.V.M. (2022). Kritisk tilnærming til tekster i sosiale medier: En studie av influenseres tekster på Instagram og unges utfordringer i møte med dem. *Acta Didactica Norden*, 16(2), 1-24. <https://doi.org/10.5617/adno.8990>
- UNESCO. (2022, 24. juni). *What you need to know about literacy*. UNESCO.
<https://www.unesco.org/en/education/literacy/need-know>

- Universitetet i Sørøst-Norge. (2020). *Kritisk literacy i ei digital og global tekstverd (CritLit)*.
<https://www.usn.no/forskning/forskningsgrupper-og-senter/humanistiske-fag/multimodalitet-fomu/critlit/>
- Vasquez, V.M., Janks, H. & Barbara, C. (2019). Critical Literacy as a Way of Being and Doing. *Language Arts*, 96(5), 300-311.
- Veum, A. (2020, 17. februar). *Meir kritikk i klasserommet*. Forskersonen.no.
<https://forskersonen.no/kronikk-meninger-skole-og-utdanning/meir-kritikk-i-klassemmet/1639773>
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Veum, A., Kvåle, G., Løvland, A., Skovholt, K. (2022). Kritisk tekstkompetanse i norskfaget: Korleis elevar på 8.trinn les og vurderer multimodale kommersielle tekstar. *Acta Didactica Norden*, 16(2), 1-21. <https://doi.org/10.5617/adno.8992>
- Weyergang, C., & Frønes, T. S. (2020). Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. I F. Jensen & T.S. Frønes (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse?: 20 år med lesing i PISA*. (s. 166-192). Universitetsforlaget.
- WWF. (u.å.) *Dette er WWF*. <https://www.wwf.no/om-wwf/dette-er-wwf>

9.0 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1: Informasjonsskriv til foreldre

Vil du delta i forskningsprosjektet

Kritisk tenkning i møte med tekst

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan elever på ungdomstrinnet tenker kritisk i møte med nye tekster. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi tenker å utføre og observere et undervisningsopplegg hvor elevene får utdelt bilder hvor natur er hovedfokus.

Bildene er tatt fra reklamer, eller nettsteder. Elevene skal prøve å finne ut hvem som er riktig avsender av bildene i første del av oppgaven ved å sette sammen en logo sammen med et bilde de mener passer sammen. Etterpå skal de gjøre en oppgave hvor målet er at de skal tenke kritisk rundt 2-3 bilder.

Vi skal skrive en masteroppgave, og den foreløpige problemstilling til vår master er «Hvordan elevene kritisk analyserer tekster de møter».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi har valgt å spørre en klasse på ungdomstrinnet om deltakelse til vår masteroppgave. Dette er fordi ungdommer i dag møter mye forskjellig via sosiale medier og rundt i samfunnet. Vi er interessert i å se hvilke evner elevene har til å tenke kritisk.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at din klasse blir observert i løpet av en norsktime. Det vil bli gitt ut noen oppgaver som skal besvares skriftlig i grupper. Da vil det også bli tatt opp lyd og arbeidet som blir gjort vil bli samlet inn helt anonymt. Lydopptaket vil også bli behandlet anonymt.

Dersom du som foreldre ønsker kan du/dere få se undervisningsopplegget og oppgavene på forhånd, ved å ta kontakt med oss.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er vi masterstudenter og veileder som vil ha tilgang til opplysningene. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil vi oppbevare lydopptaket innelåst og lydopptakene blir ikke lagret lenger enn nødvendig. De digitale oppgavene som blir gjort vil bli anonymisert før de blir gitt til oss.

Elevene vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjon.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 26.06.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres.

Vi anonymiserer personopplysningene, inkludert lydopptaket ved at vi ikke kommer til å nevne navn, alder eller bosted. Det er kun vi som kommer til å høre lydopptakene. Datamaterialet lagres ved Universitetet i Agder og lagres frem til prosjektets avslutning 26.06.2023.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Agder* har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- *Universitetet i Agder ved Karen Regine Larsen, Inger Kåstad og prosjektansvarlig Ingrid ~~Extzeid~~*
- Vårt personvernombud: Trond Hauso, mail: Personvernombud@uia.no.

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Karen Regine Larsen, Inger Kåstad / Ingrid ~~Extzeid~~
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i undervisning under observasjon av oss
- å delta i lydopptak i arbeid med undervisning om kritisk analyse i møte med tekst
- å delta i digitale oppgaver i arbeid med undervisning om kritisk analyse i møte med tekst

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

(Navn på prosjektdeltaker, signert av forelder til prosjektdeltaker, dato)

9.2 Vedlegg 2: Presentasjon brukt i undervisning



Naturfoto som tekststrategi

Oppgave 1 – mix & match

- A)
- "Oppgave 1" finner dere 10 bilder og 10 logner
 - Dere skal velge ut 2-3 bilder
 - Disse bildene skal dere matche med den logoen dere tror hører til
 - Hvilken bedrift står bak hvilket reklamebilde?
- B)
- Skriv minst én setning om bedriftens egeninteresse.
 - Hva er bedriftens interesse?

Oppgave 1 ser slik ut:

OPPGAVE 1:

Bilde _____ hører til logoen _____
 Bilde _____ hører til logoen _____
 Bilde _____ hører til logoen _____

Jeg tror at det er _____ som har brukt bildet nr. ____ for det avslører disse egeninteressene:

Hva er kritisk tenkning?

- Være oppmerksom på hvem avsenderen er og hva han eller hun vil få frem
- Møter tekster på tiktok, snapchat og instagram hver dag. Viktig å kunne tenke over troverdigheten bak teksten.



Oppgave 1 - Eksempel



Bilde 1: Johan Sverdrup 2020, av Equinor

Egeninteresse = hva bedriftens interesser er

Bilde 1 hører til logoen Equinor

Jeg tror at det er Equinor som har brukt bilde nr. 1 for det avslører disse egeninteressene:

1. Det er Equinors interesse at vi tenker på rent hav når vi tenker på oljeforbing
2. Det er bra for Equinor at vi ser at de bidrar med viktige arbeidsplasser (bidrar i aktivitet ved plattformen, boreplattene)
3. Det er viktig for Equinor at vi skal oppfatte dem som en miljøvennlig, bærekraftig virksomhet (viser oss sol, hav og himmel, ikke noe oljesett, ren oljeforbing)

Oppgave 2:

Plukk ut 1-2 bilder som dere ønsker å jobbe mer med og svar på spørsmålene under.

1. Hva ser dere på bildet?
2. Hva er budskapet? Hva vil de få frem gjennom det de sier?
3. Hvem er avsenderen, oppnevning, bilde og budskap på bildet? (Se informasjonen under til høyre)
 - a. Utvalgt: Hvor sett bildet er sett.

Tittel	Fremstilling på bildet
Oppnevning	Avsender av buddele
Mål for buddele	Avsender og overlegg med tilhørende bilde
Oppnevningstema	Hvilket

 - b. Semiotisk:

Spørsmål	Svar
Tilbudsgode	Mot hva som ser som teksten
Dyr med øye	Mot hva som ser som teksten
Oppnevningstema	Mot hva som ser som teksten

 - c. Bildet: Hvor sett bildet er sett.

• Bildet: Hvor sett bildet er sett.

 - d. Bakgrunn: Hvor sett bildet er sett.
4. Hva er de avsenderen vil oppnå med dette bildet?
5. Hva kan være uaktat på bildet? Hvordan tror du det er uaktat?
6. Hvilke tekster for de andre i bilde? Hva gjør det med deg?

Oppgave 3

Oppgave 3:

Bruk et av de bildene du brukte i oppgave 2, når du løser denne oppgaven.

I denne oppgaven skal du gi personen/personene i bildet en stemme. Du skal redesigne et bilde og legge til tekst, ved å bruke Word. Du kan for eksempel legge til en snakkeboble med tekst. Hva vil personen i bilden få frem? Hva vil personen si til deg som ser bildet? Hva skulle han eller hun ønske du visste?

Oppgave 2 - Eksempel



Bilde 3: Peter/Annet, 2017, av JESS O'NEIL

1. På bildet ser vi en skippadde som er fanget i et nett.
2. Budskapet i bildet er at havet er forspiljet, og at dette går ut over dyrelivet. Det er en advarsel til oss om å være opp og gjøre noe med det før det blir for sent.

3. Skippadde er fremstilt veldig tydelig på bildet. Utvalget er middelsnært, noe som gjør at vi kommer ganske tett på. Synsvinkelen er øye mot øye, noe som gjør at det er en mulighetsrom. Man møter øyeblikkelig med skippadde, og det bidrar til at man har medfølelse for dyret.
- Bakgrunnsfargen er blå, og i kontrast til det grønne. Bakgrunnen tar ikke bort fokus på skippadde, men forsterker fremstillingen av skippadde.
4. Avsenderen av bildet, WWF, ønsker å få frem hva forspiljet gjør med dyrene som lever i vann. De ønsker også å få frem viktigheten av å tenke over hva vi gjør og konsekvensene av det vi gjør.
5. De viser kun et enkelttilfelle, og ikke alt det andre rundt i havet. Vi tenker det er utrolig for å få frem hva som har skjedd med denne skippadde.
6. Bildet vekker følelser og vi tenker man vil gjøre en forskjell, slik at vi ikke er med på å skade dyrene i havet.



Oppgave 3 – Eksempel

9.3 Vedlegg 3: Oppgaver

Oppgave 1:

Bilde _____ hører til logoen _____

Bilde _____ hører til logoen _____

Bilde _____ hører til logoen _____

Jeg tror at det er _____ som har brukt bilde nr. ____ for det avslører disse egeninteressene:

Jeg tror at det er _____ som har brukt bilde nr. ____ for det avslører disse egeninteressene:

Jeg tror at det er _____ som har brukt bilde nr. ____ for det avslører disse egeninteressene:

Oppgave 2:

1. Hva ser dere på bildet?
2. Hva er budskapet? Hva vil de få frem gjennom det du ser?
3. Hvordan er menneske, steder eller ting fremstilt på bildet? (Ta utgangspunkt i ordene under når du svarer på denne oppgaven.)
4. Hva tror du avsender vil oppnå med denne fremstillingen?
5. Hva kan være utelatt på bildet? Hvorfor tror du det er utelatt?
6. Hvilke tanker får du etter å ha sett bildet? Hva gjør det med deg?

Utsnitt	Framstilling på bilde	Konstruert symbolsk nærleik/distanse
Ultranært/nært	Andlet og skuldrar	Intim/personleg relasjon
Middels nært	Ansikt og overkropp ned til midje	Sosial relasjon
Ultrafjernt/fjernt	Helfigur	Upersonleg relasjon (framand)

Figur 3. Konstruksjon av symbolske relasjonar i bilde. Fra: *Kritisk literacy i klasserommet* (s.69) av A. Veum og K. Skovholt, 2020. Universitetsforlaget. Gjengitt med tillatelse.

Synsvinkel:

Synsvinkel	Mening
Fugleperspektiv	Makt hos sjåaren
Auge-mot-auge perspektiv	Maktbalanse - likeverd
Froskeperspektiv	Makt hos den/dei som er avbilda

Figur 4. Synsvinkel. Fra: *Kritisk literacy i klasserommet* (s.70) av A. Veum og K. Skovholt, 2020.

Universitetsforlaget. Gjengitt med tillatelse.

Utsnitt: Hvor nært bildet er tatt.

Blikk: Møter man øyekontakt med personene på bildet? Eller er blikket rettet en annen plass? Hva gjør det med deg?

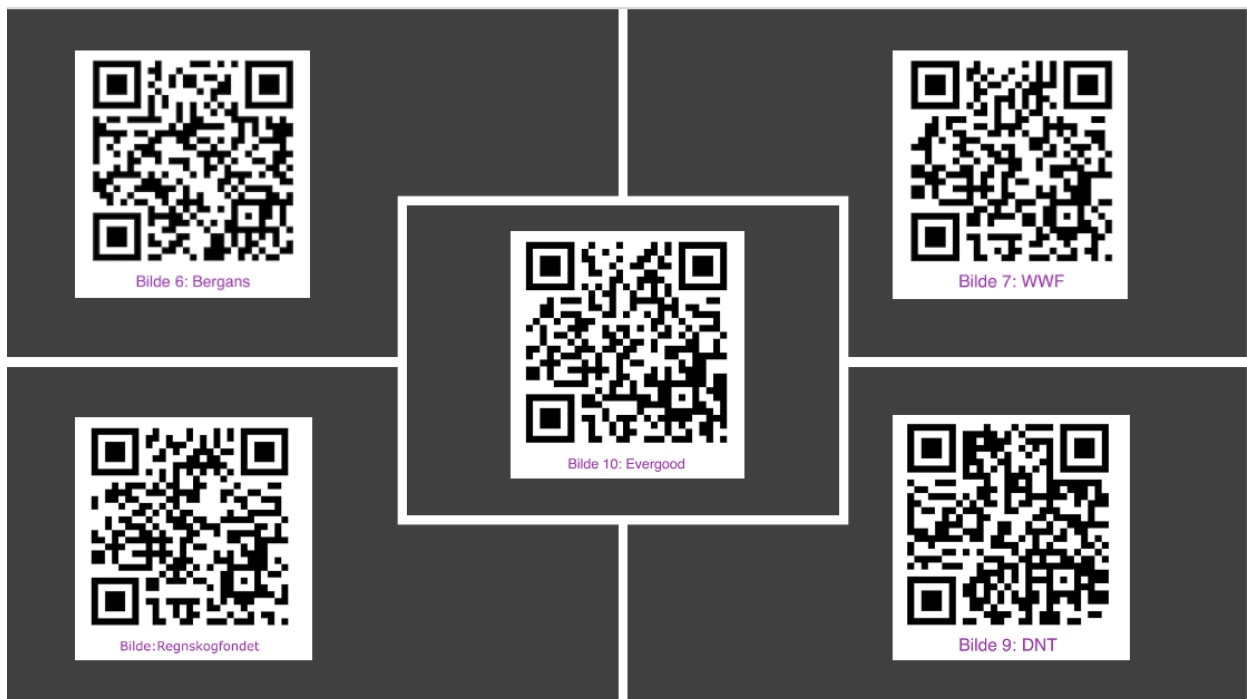
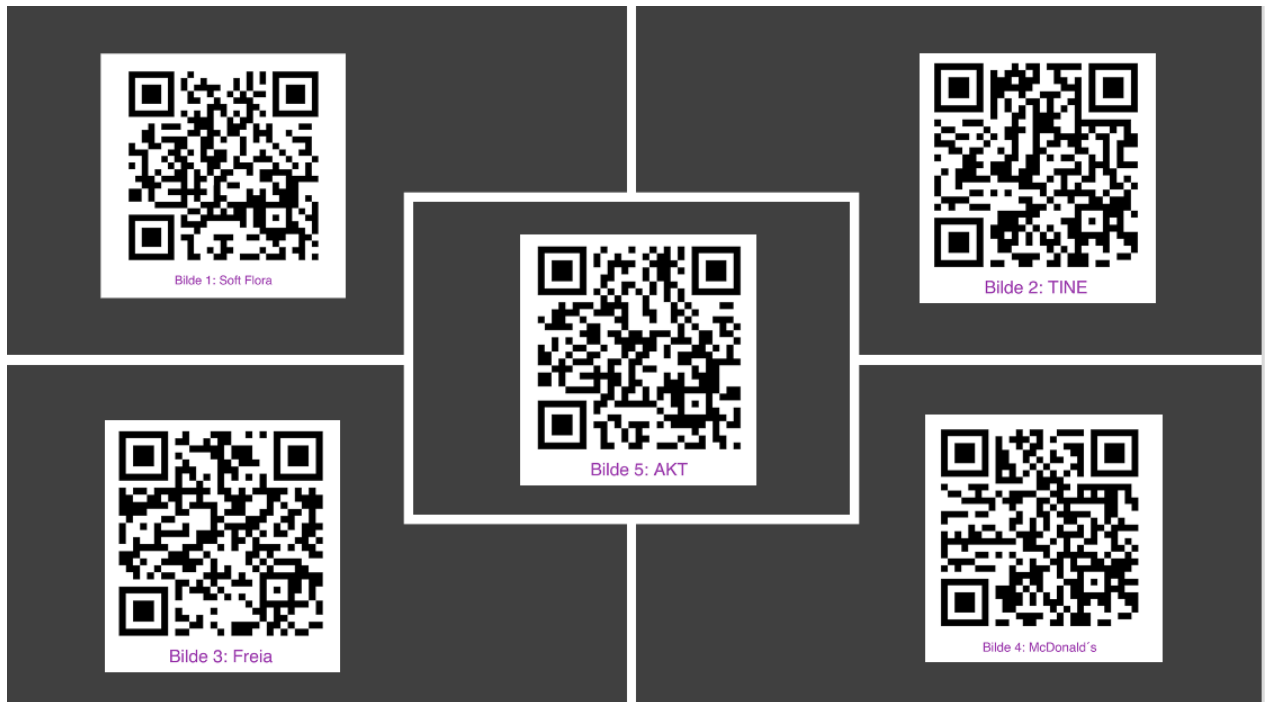
Bakgrunn: Hvilke farger og hvilken bakgrunn er det på bildet?

Oppgave 3:

Bruk de samme to bildene du brukte i oppgave 2, når du løser denne oppgaven.

I denne oppgaven skal du gi personen/personene i bildet en stemme. Du skal redesigne et bilde og legge til tekst, ved å bruke Word. Du kan for eksempel legge til en snakkeboble med tekst. Hva vil personen i bilden få frem? Hva vil personen si til deg som ser bildet? Hva skulle han eller hun ønske du visste?

9.4 Vedlegg 4: Bildeutvalg



LOGOER:



Beskrivelse av virksomhet:

Soft Flora:

Soft flora er et smør som er laget av rapsolje, og har et høyt innhold av det sunne, umettede fett. Det ble lansert i 1966, og var nærmest en revolusjon da den i motsetning til smør og Melange var smøremykt rett ut av kjøleskapet (Mills, 2016).

TINE: Ledende, norsk leverandør som daglig leverer produkter over hele Norge. TINE er melkebøndenes selskap (TINE, u.å.).

Freia: Freia ble grunnlagt i 1889, og var Norges største produsent av sjokolade, frem til selskapet ble kjøpt opp av Mondelēz i 1993 (Freia, u.å.).

McDonalds:

McDonald's er en amerikansk restaurantkjede med salg av hurtigmat. I dag finnes kjeden i ca. 120 land, og er verdens største på området (Store norske leksikon, 2023).

AKT: AKT har ansvaret for all kollektivtrafikk i Agder. Formålet er å tilby kollektivtransport, gi informasjon til befolkningen om tilbudet og å yte tjenester relatert til dette (AKT, u.å.).

Bergans: Et norsk selskap som utvikler og produserer sekker, telt, soveposer og turutstyr (Bergans, u.å.).

WWF:

WWF er en av verdens største miljøorganisasjoner. De jobber for å stanse dagens naturødeleggelser, og ønsker å skape en fremtid der mennesker kan leve i harmoni med naturen (WWF, u.å.).

Den norske turistforening: Den Norske Turistforening (DNT) er Norges største friluftslivsorganisasjon. DNT arbeider for å fremme et enkelt, aktivt, allsidig og miljøvennlig friluftsliv og for å bevare natur og kulturverdier (DNT, u.å.).

Regnskogfondet: Er en norsk organisasjon som ble stiftet i 1989. De jobber for å redde regnskogen. I Norge arbeider de for å øke engasjementet for regnskogen, å forhindre at norsk politikk bidrar til å ødelegge regnskogen og å styrke politikk og praksis som bevarer regnskogen (Regnskog, u.å.).

Evergood kaffe: Kaffe som ble lansert i 1954. Kjent for å fremstille gullkopp og rød silke i sine reklamefilmer (Evergood, u.å.).