

## **Arbeid med kritisk literacy i norskfaget på ungdomstrinnet**

En undersøkelse i hvordan lærere tilnærmer seg *Kritisk tekstarbeid i klasserommet – en læringsressurs for lærere*

JENNY EGELAND SYVERTSEN  
KAREN EMILIE HÆGELAND

VEILEDER

Anne Løvland

**Universitetet i Agder, 2024**

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag

Emnekode: NO-504

Master

# Sammendrag

Formålet med masterprosjektet er å belyse hvordan et utvalg lærere utvikler sin forståelse av kritisk tilnærming til tekst i arbeid med læringsverktøyet *Kritisk tekstarbeid i klasserommet – en læringsressurs for lærere*, og hvilke didaktiske vurderinger de gjør i etterkant av arbeidet. For å besvare problemstillingen bygger forskningsdesignet på ulike kvalitative fremgangsmåter; semistrukturerte intervju, analyse av læringsressursen, arbeidsmåter i læringsressursen og undervisningsplan.

Læringsressursen bygger på tekstkritisk modell for å utvikle læreres arbeidsmåter med, og forståelse for, kritisk literacy. Komponentene *kontekstualisering*, *tekstreaksjon*, *tekstanalyse*, *teksttolking*, *tekstskaping* og *kritisk tekstrefleksjon* som inngår i ressursen, er bygget opp av tekstkritisk modell som fungerer som et stillas for å arbeide med oppgaver knyttet til ulike multimodale tekster. Læringsressursen legger til rette for arbeid med både den visuelle-, språklige- og multimodale teksten. Med dette grunnlaget kan lærere arbeide med hva som representeres i ulike tekster, hvilke interaksjoner det er og hvordan tekstene er bygd opp av ulike semiotiske ressurser. Læringsverktøyet modellerer arbeidsmåter for å utvikle elevenes ferdigheter i kritisk literacy, som vektlegges i norskfagets kjerneelementer om “kritisk tilnærming til tekst” (Utdanningsdirektoratet, 2019).

**Nøkkelord:** *CritLit-prosjektet*, *tekstkritisk modell*, *kritisk literacy*, *kritisk tilnærming til tekst*, *kvalitativ studie*

# Abstract

The purpose of the master's project is to clarify how a selection of teachers develop their understanding of a critical approach to text when working with *Kritisk tekstarbeid i klasserommet – en læringsressurs for lærere*, and what didactic assessments they make after. To address the research question, the research design is based on various qualitative methods; semi-structured interviews, analysis of the learning resource, working methods in the learning resource, and lesson plans.

The learning resource is based on a text-critical model to develop teachers' working methods with, and understanding of, critical literacy. The components contextualization, text reaction, text analysis, text interpretation, text creation, and critical text reflection included in the resource are built up by a text-critical model that serves as a scaffold for working with tasks related to various multimodal texts. The learning resource facilitates work with both visual, linguistic, and multimodal text. With this foundation, teachers can work with what is represented in various texts, what interactions there are, and how the texts are constructed by various semiotic resources. The learning tool models working methods to develop students' skills in critical literacy, emphasized in the core elements of the Norwegian subject on "critical approach to text" (Utdanningsdirektoratet, 2019).

**Keywords:** *CritLit project, text-critical model, critical literacy, critical approach to text, qualitative study*

# Forord

Da vi startet på studiet for fem år siden ble vi fort gode venner. Vi har gjennom studiet samarbeidet mye, og det har fungert bra. Allerede i andre semester ble vi enige om å skrive masteroppgaven sammen. Det har vært en lærerik prosess med flere utfordringer.

Masterprosjektet har gitt oss ny og nyttig kompetanse i forhold til kritisk literacy, som vi kommer til å ta med oss videre i arbeidslivet.

Vi vil takke vår utrolig dyktige veileder Anne Løvland som har hjulpet oss hele veien. Takk for at alle veiledningsmøter, tips og tilgjengelighet! Du har vært avgjørende for oss i arbeidet med oppgaven. I tillegg vil vi takke de positive og dyktige informantene som kunne stille opp på to intervjuer og sette av timer til å gjennomføre opplegget. Dere har vært veldig hjelpelige, noe vi setter utrolig pris på!

Vi vil også takke våre gode medstudenter for støttende ord og motivasjon. Det har vært mange hyggelige lunsjer med gode samtaler og latter. Familie og kjæreste har vært tålmodige og støttende i vårt arbeid – takk!

God lesning!

*Jenny Egeland Syvertsen & Karen Emilie Hægeland  
Kristiansand, mai 2024*

# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>1</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>II</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>III</b>
<b>1.0 INNLEDNING</b> .....	<b>6</b>
<b>2.0 TEORI, BAKGRUNN OG TIDLIGERE FORSKNING</b> .....	<b>9</b>
2.1 LITERACY .....	9
2.1.1 Literacy som tilgangskompetanse .....	11
2.1.2 Literacy som danning .....	13
2.2 KRITISK LITERACY .....	13
2.2.1 Kritisk literacy som teoretisk felt .....	14
2.2.2 Kritisk lesning .....	15
2.2.3 Kritisk tilnærming til bilde .....	16
2.2.4 Forskning på kritisk literacy .....	18
2.3 LÆRINGSRESSURSEN .....	20
2.3.1 Bakgrunn .....	20
2.3.2 Beskrivelse .....	21
<b>3.0 FORSKNINGSDESIGN OG METODE</b> .....	<b>28</b>
3.1 UNDERSØKELSESDSIGN .....	28
3.2 FORSKNINGSETIKK .....	29
3.2.1 Informert samtykke .....	29
3.2.2 Anonymisering .....	30
3.2.3 Refleksjon over etiske valg .....	31
3.3 INFORMANTENE .....	32
3.3.1 Forkunnskaper .....	33
3.4 MATERIALINNSAMLING .....	35
3.4.1 Semistrukturerte intervju .....	35
3.4.2 Intervjuguide .....	35
3.4.3 Lydopptak .....	36
3.4.4 Pilotintervju .....	37
3.4.5 Gjennomføring av intervju .....	37
3.4.6 Transkripsjon .....	38
3.5 BEARBEIDING AV MATERIALE .....	39

3.5.1 Læringsressursen – en bakgrunnsanalyse .....	39
3.5.2 Analyse av intervju og lærernes oppgavesvar .....	40
3.6 FORSKNINGSKVALITET .....	41
3.6.1 Gyldighet (validitet) .....	42
3.6.2 Pålitelighet (reliabilitet) .....	44
<b>4.0 ANALYSE .....</b>	<b>46</b>
4.1 LÆRINGSRESSURSEN .....	46
4.1.1 Trinn 1: Det visuelle i teksten .....	46
4.1.2 Trinn 2: Det språklige i teksten .....	54
4.1.3 Oppgaver .....	63
4.2 INTERVJU OG LÆRERNES OPPGAVESVAR .....	86
4.2.1 Hvordan arbeidet lærerne med ressursen? .....	86
<b>5.0 DRØFTING AV TEORI OPP MOT FUNN .....</b>	<b>129</b>
5.1 LÆRERNES ARBEIDSMÅTER I LÆRINGSRESSURSEN .....	129
5.1.1 Lærernes kritiske lesning .....	129
5.1.2 Lærernes arbeid med tekstkritisk modell .....	130
5.2 HVILKE DIDAKTISKE VURDERINGER GJØR LÆRERNE? .....	135
5.3 ØKT FORSTÅELSE AV KRITISK TEKSTARBEID .....	140
<b>6.0 KONKLUSJON .....</b>	<b>143</b>
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>145</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>151</b>
VEDLEGG A: UTDRAK FRA TRANSKRIPSJON .....	151

# 1.0 Innledning

I dagens samfunn er kritisk tilnærming til tekst viktigere enn noen gang. Barn og unge vokser opp med et tekstmangfold som er større og mer komplekst enn tidligere generasjoner. Ikke bare er det viktig å være kildekritisk, men grensene for hva som har en kommersiell eller informativ hensikt blir vanskeligere å tyde. Vi lever i en tid der tilgangen til informasjon er overveldende. Med internett og sosiale medier lett tilgjengelig, kan alle publisere og dele informasjon, uavhengig av kvalitet (Veum & Skovholt, 2020, s. 11).

Det å manøvrere seg i et komplekst tekstmangfold er ikke lett, og krever en kompetanse i kritisk tilnærming til tekst. (Veum & Skovholt, 2020, s. 11). Å kunne evaluere og reflektere over både formen og innholdet i tekster på en kritisk måte kan virke som en utfordrende kognitiv ferdighet, ofte forbundet med eldre elever. Likevel, ifølge *Kunnskapsløftet 2020*, forventes det at elever allerede i løpet av barneskolen skal kunne tilnærme seg tekster med en kritisk og reflektert tilnærming (Weyergang & Frønes, 2020, s. 168). Blant annet i læreplanen for norsk skal elevene kunne (Kunnskapsdepartementet, 2019):

- “Samtale om og beskrive hvordan ord vi bruker, kan påvirke andre” (etter 2. trinn)
- “Samtale om forskjellen mellom meninger og fakta i tekster” (etter 4. trinn)
- “Orienter seg i faglige kilder på bibliotek og digitalt, vurdere hvor pålitelige kildene er, og vise til kilder i egne tekster” (etter 7. trinn)

Kompetansemålene viser til at elevene skal ha en inngående kompetanse i kritisk tilnærming til tekster, kildekritikk og reflektert kommunikasjon og kunnskapsformidling.

Etter fagfornyelsen, *LK20*, har det kritiske perspektivet fått en større og mer sentral plass i den overordnet delen av læreplanen. Det betyr at kritisk tilnærming til blant annet tekster skal prege hele undervisningen på skolen. *Kritisk tenkning og etisk bevissthet* har fått eget delkapittel (1.3), og det står innledningsvis “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). Opplæringen i skolen skal gi elevene forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning. Ryen, Jøsok, Jegerstad og Sandvik (2019) definerer kritisk tenkning

som evnen til å bruke rasjonaliteten på en selvstendig og undersøkende måte for å kunne forstå og identifisere hvilke premisser som ligger bak ulike påstander – som oppsummerer kompetansen elevene skal tilegne seg (s. 44).

I norskfaget er det lagt vekt på å fremme kritisk tenkning og kritisk tilnærming til tekst. Ett av de seks kjerneelementene i faget, “kritisk tilnærming til tekst”, skal gjøre elevene i stand til “å reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har” (Utdanningsdirektoratet, 2019). Kjerneelementene viser til noe av det viktigste elevene skal lære i faget og det kan også forstås som en konkretisering av den overordnede delen av læreplanen. Denne vektleggingen av kritisk tenkning – og for norskfagets del kritisk tekstarbeid – springer ut av en bred forståelse av literacy-begrepet. (Utdanningsdirektoratet, 2021). Norskfaget skal gi elevene mulighet til å lese tekster for å oppleve, bli engasjert, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Dette gjøres ved å lese tekster knyttet til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dagens tekstkulturer og samtidstekster tilbyr et stort mangfold, og de er som oftest digitale og multimodale. Disse tekstene kan og bør leses med et kritisk blikk (Veum & Skovholt, 2020, s. 26).

Læringsverktøyet *Kritisk tekstarbeid i klasserommet – en læringsressurs for lærere* er utarbeidet av forskere ved Universitetet i Sørøst-Norge og Universitetet i Agder. Den digitale læringsressursen er utarbeidet på bakgrunn av forskningsprosjektet om kritisk literacy i en digital og global verden; *CritLit-prosjektet*. Læringsressursen er bygd opp av fire hoveddeler og har som hensikt å gi lærere et bredere grunnlag for å arbeide med kritisk tekstarbeid i klasserommet. Den første delen består av en introduksjonsvideo som gir en kort innføring i hvordan læringsressursen er bygd opp og hvordan man skal orientere seg i den. De tre neste delene består av ulike arbeidsmåter for å arbeide med kritisk tekstarbeid i tre ulike trinn. Det første trinnet fokuserer på det visuelle aspektet av teksten, det andre trinnet undersøker det språklige innholdet i teksten, mens det tredje trinnet tar for seg den sammensatte (multimodale) teksten. I hvert trinn skal lærere individuelt eller i lærerteam først lese tekstene som tilhører trinnet, og videre løse oppgaver for senere å kunne anvende det som undervisningsopplegg i klasserommet.



Designet vårt bygger på ønsket om å undersøke hvordan lærere kan bruke kritisk tekstarbeid i norskfaget på en hensiktsmessig måte. Med hensiktsmessig mener vi at lærerne legger til rette for en utforskende arbeidsmåte slik at elevene får en bred forståelse for kritisk tilnærming til tekster i norskfaget. Innenfor rammene av dette masterprosjektet var det ikke mulig å undersøke arbeidsmåtene i praksis. Vi valgte derfor å undersøke hvordan lærere kunne øke sin forståelse og bli inspirert til kritisk tekstarbeid i klasserommet gjennom arbeid med læringsressursen. Problemstillingen for prosjektet vårt er derfor: *Hvordan fungerer læringsressursen “Kritisk tekstarbeid i klasserommet - en læringsressurs for lærere” som utgangspunkt for å utvikle egen forståelse for kritisk literacy og tenke didaktisk rundt aktuelle tekstkritiske arbeidsmåter i klasserommet?*

I vårt forskningsprosjekt ønsket vi å utforske hvordan lærerne gjennomførte arbeidet med læringsressursen og hvordan de begrunnet ulike arbeidsmåter i klasserommet etter at de selv hadde arbeidet med ressursen. Vi arbeidet med disse forskningsspørsmålene: 1) Hvordan arbeider lærerne med temaet kritisk tekstarbeid ved hjelp av læringsressursen? og 2) Hvilke didaktiske vurderinger gjør informantene under og etter arbeidet med læringsressursen?

## 2.0 Teori, bakgrunn og tidligere forskning

### 2.1 Literacy

Literacy er et engelsk begrep som direkte oversatt betyr å ha evnen til å lese og skrive (Cambridge dictionary, u.å.). Ordet “literacy” har bakgrunn i de europeiske samfunnene som har benyttet skriftspråk i lang tid. Opprinnelig refererte literacy til evnen til å lese og skrive, og hva man kunne oppnå med denne ferdigheten i bruk av bokstaver (Kress, 2012, s. 4). Mange språk mangler et godt ord for literacy, og derfor brukes ofte det engelske begrepet, også på norsk. (Blikstad-Balas, 2016, s. 17).

I dag har begrepet “literacy” fått en utvidet betydning og omhandler konstruksjonen av mening gjennom tekstuelle uttrykk. Det er to spesielle forhold som har bidratt til denne utvidelsen av literacy-begrepet. For det første er verbalspråket ikke lenger det eneste tegnsystemet som formidler mening. Bokstaver blir ofte kombinert med andre modaliteter, som lyd og bilde, og disse samvirker for å formidle innhold. For det andre eksisterer bokstaver, ord og bilder aldri isolert; de er alltid en del av en sosial og kulturell kontekst som påvirker hvordan tekster blir produsert, lest og forstått (Blikstad-Balas, 2016, s. 11-12).

En av de mest brukte internasjonale definisjonene av literacy er utformet av UNESCO, og beskriver begrepet på følgende måte:

Acquiring literacy is not a one-off act. Beyond its conventional concept as a set of reading, writing and counting skills, literacy is now understood as a means of identification, understanding, interpretation, creation, and communication in an increasingly digital, text-mediated, information-rich and fast-changing world. Literacy is a continuum of learning and proficiency in reading, writing and using numbers throughout life and is part of a larger set of skills, which include digital skills, media literacy, education for sustainable development and global citizenship as well as job-specific skills. Literacy skills themselves are expanding and evolving as people engage more and more with information and learning through digital technology. (UNESCO, 2018)

I denne definisjonen refereres det ikke bare til den grunnleggende definisjonen av literacy, men også til hvilke muligheter denne kompetansen åpner opp for. Meningen strekker seg utover tradisjonelle lese- og skriveferdigheter og tematiserer betydningen literacy har for samfunnsutviklingen. Særlig fremheves det at literacy spiller en avgjørende rolle i utdanningen for bærekraftig utvikling, globalt medborgerskap og mediekunnskaper. Literacy blir da ikke bare sett på som en individuell ferdighet, men som en ferdighet som trengs for å delta i- og for å utvikle samfunnet.

Definisjonen reflekterer slik de to hovedtilnærminger til literacy, som har sitt utgangspunkt i kognitive og sosiokulturelle perspektiver. Disse tilnærmingene utfyller hverandre og understreker forskjellige aspekter ved literacy, uten å være konkurrerende (Blikstad-Balas, 2016, s.18). I det kognitive perspektivet ses det på de kognitive evnene som muliggjør språkbruk (MacArthur & Graham, 2016). I henhold til UNESCOs (2018) definisjon av literacy, vil dette perspektivet adressere ferdigheten som må til for å tilegne seg literacy, samt hva som gjøres utover de tradisjonelle ferdighetene i lesing og skriving. For eksempel; hvordan blir en tekst anvendt etter den er lest? Leseferdighetene fungerer som et middel til å identifisere tolke og skape mening ut av det som blir lest. Leser en elev en oppskrift i mat og helse, skal eleven identifisere ingrediensene og trinnene som er nødvendige for å lage retten, deretter tolke instruksjoner for å forstå rekkefølge og metode, og til slutt bruke informasjonen aktivt til å skape mening og utføre handlingene i henhold til oppskriften.

Sosiokulturelt perspektiv innenfor literacy vektlegger at tekster eksisterer innenfor en kontekstuell ramme, og ser på språket som en sosial praksis (Veum & Skovholt, 2020, s.13). Når vi betrakter UNESCOs (2018) definisjon gjennom et sosiokulturelt perspektiv, kan det argumenteres for at literacy ikke bare handler om individuelle ferdigheter, men er forankret i samfunnsmessige- og kulturelle kontekster. Blant annet hevdes det at literacy er nødvendig for å delta i et globalt medborgerskap (UNESCO, 2018). I denne forståelsen av literacy er det avgjørende å ta hensyn til hvordan tekstbruk og tekstforståelse er formet av og påvirker samfunnsmessige praksiser, normer og verdier. Derfor inkluderer dette perspektivet en bredere tilnærming til literacy, som omfatter digitale ferdigheter, mediekompetanse, bærekraftig utvikling

og globalt medborgerskap, og anerkjenner at disse ferdighetene utvikler seg i samspill med det et skiftende sosialt-, kulturelt- og teknologisk samfunn (UNESCO, 2018).

### **2.1.1 Literacy som tilgangskompetanse**

Slik vi har sett i UNESCOs definisjon blir det å ha literacy sett på som en kompetanse og en forutsetning for å kunne delta i et demokratisk samfunn, men det å ha tilgang til alle tekster for å kunne utvikle denne kompetansen kan ikke anses som en selvfølge. Tilgangskompetanse er et sentralt aspekt ved literacy. Bjørn Kvalsvik Nicolaysen (2005) beskriver hva han legger i begrepet “tilgangskompetanse” i boka *Kulturmøte i tekstar: Literaturdidaktiske perspektiv*:

“... *tilgangskompetanse*, ei fleirledda og vurderande tilnærming til korleis meistring kan oppstå, kva det er for tekstar ein har bruk for å ha tilgang til, korleis ein kan finne att tekstar, korleis dei kan setjast i hop og brukast som element i nye tekstar - eller ikkje, korleis dei kan prøvast ut frå kjeldekritiske kriterium og så vidare” (s. 22).

Tilgangskompetanse omhandler da ikke bare tilgjengeligheten til tekster, men også kompetansen en person utvikler i forhold til å håndtere disse tilgjengelige tekstene på en hensiktsmessig måte. Dermed innebærer tilgangskompetanse både den fysiske tilgjengeligheten til tekster og den kognitive evnen til å forvalte og dra nytte av denne tilgjengeligheten. Slik som Nicolaysen skriver, må man vite hvor man skal finne tekster, hvordan vi kan bruke eller ikke bruke det man finner, og vurdere om det er gode tekster å bruke om man ser det fra et kildekritisk perspektiv.

Etter å ha engasjert seg med teksten, handler det også om å danne en selvstendig holdning til den (Skaftun, 2015, s. 3). Tilgangskompetanse spiller en avgjørende rolle for å sikre rettferdig tilgang til informasjon og kunnskap. Mangelen på tilgang til ulike typer tekster kan føre til ulikheter i læring og deltakelse i samfunnet, spesielt i en stadig mer digitalisert verden hvor mye av informasjonen er tilgjengelig på nettet (Skaftun, 2015, s. 3). Ved å betrakte tilgangskompetanse på denne måten, kan vi hevde at UNESCOs (2018) definisjon av literacy, understreker at tilgangskompetanse er en nødvendig del av god literacy. Dette aktualiseres at blant annet ved behovet for digitale ferdigheter og mediekompetanse er avgjørende ferdigheter i dagens informasjonssamfunn: “Literacy is a continuum of learning and proficiency in reading, writing

and using numbers throughout life and is part of a larger set of skills, which include digital skills, media literacy [...]” (UNESCO, 2018).

Innenfor literacy-studier finnes det en ideologisk forståelse som understreker at tekster kan virke ekskluderende. Denne tilnærmingen peker på at noen måter å bruke tekster på anses som mer verdifulle enn andre, og at samme lesepraksis blir vurdert forskjellig i ulike samfunnsgrupper. Literacy blir dermed betraktet som et sosialt gode som ikke nødvendigvis er tilgjengelig for alle (Skaftun, 2015, s. 3).

Tekster kan virke ekskluderende når enkeltpersoner ikke har tilgang til tekster på grunn av begrensninger satt på målgruppen. For eksempel ved at en vitenskapelig artikkel kan være forbeholdt en spesifikk gruppe mennesker, hvor en spesiell lisens må til for å få tak i artikkelen, eller på en annen måte kan selve språket i en tekst kan virke ekskluderende. Dette kan hindre enkeltpersoner i å få viktig informasjon eller delta i kulturelle aktiviteter. Det understreker betydningen av tilgangskompetanse i forhold til literacy. UNESCO (2018) definerer literacy som anvendelse av leseferdigheter som et middel til forståelse. For eksempel hvis en elev på barneskoletrinnet engasjerer seg med en tekst som inneholder komplekse vitenskapelige termer, er det en stor sannsynlighet for at eleven mangler fullstendig forståelse av den vitenskapelige artikkelen. Da mangler eleven nødvendig tilgangskompetanse for å utnytte innholdet i teksten. Et annet eksempel som understreker nødvendigheten av tilgangskompetanse for å oppnå literacy, er evnen til å navigere på internett effektivt. I tråd med UNESCOs (2018) perspektiv på literacy, fremheves digitale ferdigheter som avgjørende for å kunne manøvrere i en stadig mer digitalisert verden. Ferdigheter som å kunne anvende søkemotorer, vurdere kilder og forstå hvordan man henter relevant informasjon, er ikke universelt tilgjengelige for alle.

Betydningen av å utvikle tilgangskompetanse og innsatsen for å sikre tilgjengelighet til tekster i skolemiljøet blir understreket i *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk* (Utdanningsdirektoratet, 2021), en artikkel utarbeidet av en arbeidsgruppe under ledelse av Utdanningsdirektoratet. Ifølge artikkelen er et sentralt mål i skolearbeidet å legge til rette for at elevene får tilgang til de ulike teksttypene som finnes i samfunnet. Ved å gi elever verktøy og

ferdigheter for å navigere i ulike læringsmiljøer, bidrar tilgangskompetanse til å fremme en kultur for inkludering og likeverdighet i skolen.

### **2.1.2 Literacy som danning**

Tilgangskompetanse og danning er begreper som har noe til felles; begge har å gjøre med muligheten til å tilegne seg kunnskap og ferdigheter, samt evnen til å forstå og håndtere informasjon og ressurser på en meningsfull måte. Det er flere ganger nevnt i læreplanen (LK20) hva som er målet med å gå på skolen. Blant annet skal skolen danne elevene slik at de er klare for å takle og bidra til samfunnet. I den overordnede delen av *Kunnskapsløftet 2020*, er dannelsesprosessen hos elevene formulert som “enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Laila Aase (2003) beskriver danning som en sosialiseringsprosess (s. 13), og hun viser til at det ikke er en kompetanse som læres én gang, men er en prosess over lengre tid. I norskfaget blir dette særlig tydelig, da det ikke bare handler om å lære språk og litteratur, men også om å utvikle kritisk tenkning, kulturforståelse, kommunikasjonsevner og identitetsutvikling.

Utdanningsdirektoratet (2019) understreker norskfagets rolle i dannelsen til elevene ved å gi elevene tilgang til ulike former for kulturelle tekster, sjangre og språklig mangfold, og hvordan dette bidrar til deres evne til å tenke, kommunisere og lære. Sammenhengen mellom UNESCOs literacy-definisjon og dannelsesbegrepet er klar. Den største forskjellen mellom begrepene er at de kommer fra ulike tradisjoner, og literacy-begrepet er mer tekst- og skriftorientert enn dannelsesbegrepet (Fodstad, 2017, s. 20).

## **2.2 Kritisk literacy**

Slik som det er forklart i det forrige delkapitlet er literacy-begrepet stort og komplekst, og derfor deler vi gjerne inn i ulike typer literacy – blant annet kritisk literacy. Kritisk literacy er forankret i den sosiokulturelle tilnærmingen, og vektlegger analysen av hvordan språk og tekster brukes og tolkes i ulike sosiale sammenhenger der konteksten spiller en avgjørende rolle. (Veum &

Skovholt, 2020, s. 13-14). Kritisk literacy henger tett sammen med det å lese og tenke kritisk, men i tillegg til å gjøre dette, skal det også skapes endring gjennom språklig handling (Veum & Skovholt, 2020, s. 14).

### **2.2.1 Kritisk literacy som teoretisk felt**

I feltet utdanningsvitenskap har kritisk literacy vært et sentralt tema i teoretiske diskusjoner om pedagogisk innovasjon siden 1970-tallet. Det eksisterer flere teoretiske perspektiver som har bidratt til å forme forståelsen av kritisk literacy (Veum & Skovholt, 2020, s. 16).

Kritisk literacy har sine røtter i tradisjoner som stammer fra den kritiske pedagogikken, hvor Pablo Freire spilte en betydelig rolle. Freire var blant de første som utfordret den oppfatningen om at literacy utelukkende handler om de tekniske og praktiske ferdighetene ved lesing og skriving. Han mente at individer er handlende subjekter, samtidig som de kan reflektere kritisk over sine handlinger. Målet med kritisk pedagogikk er å analysere og motvirke samfunnsmessige og institusjonelle ulikheter, og har hatt en betydelig innflytelse på å gi marginaliserte grupper en stemme i samfunnet (Veum & Skovholt, 2020, s. 18).

I en kritisk analyse av tekst må man inkludere kunnskap om konteksten den aktuelle teksten er skrevet i (Veum & Skovholt, 2020, s. 41). Michael Halliday, lingvist og språkforsker, skriver i boka *An Introduction to Functional Grammar* (2004): “language operates in context” (s. 32). For å analysere konteksten til en tekst skiller han mellom to fundamentale kontekster: den generelle kulturkonteksten og den mer spesifikke situasjonskonteksten. Kulturkonteksten for en tekst gjelder det kulturelle og sosiale miljøet der en tekst blir skapt og mottatt og fokuserer på bredere kulturelle påvirkninger som påvirker språkbruk generelt; politiske-, historiske-, geografiske-, økonomiske- og sosiale forhold. Situasjonskonteksten ser på de konkrete omstendighetene som er relevante for en spesifikk kommunikativ hendelse. I en analyse av en situasjonskontekst skiller Halliday mellom tre dimensjoner; felt, relasjon og mediering. Felt-dimensjonen ser på hvilken sosial handling/aktivitet som skjer i situasjonen og hva som er tema i teksten, relasjon-dimensjonen viser til hva slags forhold det er mellom deltakerne som kommuniserer og mediering viser til hvilken rolle språket og mediet spiller i den aktuelle kommunikasjons-situasjonen (Halliday, 2004, s. 32-33).

Halliday identifiserer og beskriver også tre primære meningskomponenter, kalt metafunksjoner, som er fundamentale i språket. Disse inkluderer den ideelle-, den mellompersonlige- og den tekstuelle metafunksjonen (Halliday, 2004, s. 34). Han mener det alltid er tre grunnleggende typer mening som blir realisert i en ytring eller en tekst. Den første metafunksjonen, den ideasjonelle metafunksjonen, gjelder at mennesker bruker språket til å fortelle noe om verden. Den mellompersonlige metafunksjonen handler om at en tekst er alltid rettet mot noen, og vi bruker språket til å utføre handlinger og skape og opprettholde relasjoner. Til slutt, den tekstuelle metafunksjonen, omhandler organiseringen av tekst og hvordan det flyter og henger sammen for å kommunisere en sammenhengende melding (Veum & Skovholt, 2022, s. 26-27).

### **2.2.2 Kritisk lesning**

Det å lese kritisk innebærer å avdekke, identifisere og utfordre de implisitte sosiale og kulturelle forestillingene - som kan være holdninger og verdier - og ideer som blir fremstilt som naturlige og selvsagte i en tekst (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). En sentral forsker innen kritisk literacy, Hillary Janks, har utarbeidet to hovedmåter å tilnærme seg tekster på: å lese *med* teksten og å lese *mot* teksten. Å lese *med* teksten innebærer å lese en tekst og forstå de posisjonene som tilbys i den, følge og engasjere seg i forfatterens argumenter og være villige til å vurdere deres standpunkter og ideer. Hvis vi ikke engasjerer oss i betydningene som tilbys, kan vi ikke lære av tekster vi er uenige med. Det er lett å lese med en tekst om forfatteren er enig i synspunktene som en selv har, og vanskelig hvis skrivningen truer prinsippene vi verdsetter, eller verdien vi lever etter. Det er likevel viktig å forstå ulike synspunkter og ideene til mennesker vi er uenige med og prøve å forstå hvor det de skriver kommer fra (Janks, 2019, s. 561). Et eksempel på å lese med en tekst kan være at du leser en artikkel som fremmer en politisk agenda. Å lese med teksten ville være å sette seg inn i den politikken som fremmes, og blant annet undersøke hvor disse synspunktene kommer fra, hva slags kontekst er den skrevet i osv.

Janks (2019) hevder at tekster er aldri nøytrale; de drar oss inn i deres synspunkter ved å invitere oss til å ta den posisjonen de tilbyr. Vi gjør også ofte det, uten å anerkjenne makten teksten har til å forme vår identitet. Når man leser *mot* teksten er det viktig å stille noen kritiske spørsmål slik at



vi ikke ukritisk tar tekstens synsvinkel. Spørsmål som kan stilles; hvem sine interesser tjener teksten, og hvem drar nytte av tekstens synspunkter, argumenter, verdier og konstruksjoner? Hvem er inkludert? Hvem er ekskludert? Ved å stille slike spørsmål kan det avdekkes både eksplisitte og implisitte synspunkter hos forfatteren av en tekst. (Janks, 2019, s. 561). Ved å bruke det samme eksemplet som tidligere, å lese en artikkel som fremmer en politisk agenda, så vil det å lese mot denne teksten bety å være mer kritisk til påstandene. Det kan du være ved å for eksempel undersøke om det er alternative synspunkt eller motargumenter som ikke er inkludert.

Det er viktig å både lese med og mot teksten i arbeidet med kritisk lesing av en tekst. I følge Janks (2019) tror ofte lærere feilaktig at kritisk leseferdighet er å lese mot en tekst. Om leseren ikke har engasjert seg ordentlig i teksten eller forstått den (lese med teksten), er heller ikke leseren i stand til å kritisere den ordentlig. Det er nødvendig å forstå hvordan en tekst er posisjonert og at teksten også jobber med å posisjonere leseren, og denne forståelsen er viktig for å kunne svare på kritiske spørsmål om den (Janks, 2019, s. 563).

Janks lot seg i sitt arbeid inspirere av tidligere teoretiske retninger, men mente at de var for komplekse til å brukes i skolen. Hun og andre forskere innenfor samme felt er enige om at det ikke finnes en enhetlig modell for kritisk literacy, og didaktiske modeller og tilnærminger til kritiske perspektiv alltid må tilpasses konteksten, landet, skolen, aldersgruppa og det enkelte klasserommet. Det er likevel to perspektiv som er grunnleggende i arbeidet med kritisk literacy; et sosialkonstruktivistisk og et dialogisk perspektiv (Veum & Skovholt, 2020, s. 21-22). I et *sosialkonstruktivistisk perspektiv* må elevene forstå at tekster skaper et virkelighetsbilde, og at tekster ikke nødvendigvis er sanne fremstillinger av verden (Janks, 2010, s.10 i Veum & Skovholt, 2020, s. 22). I et *dialogisk perspektiv* må elevene forstå at mening er noe som blir til gjennom forhandling mellom leser og tekstsaker (Bakhtin, 1979/2005 i Veum & Skovholt, 2020, s. 22).

### **2.2.3 Kritisk tilnærming til bilde**

I en analyse av multimodale tekster er det også viktig å ha en kritisk tilnærming til de visuelle elementene i teksten. Et bilde kan fange øyeblikk og gi mottakeren inntrykk av å ha direkte

tilgang til virkeligheten, men et bilde gir aldri en nøytral fremstilling av noe eller noen (Veum & Skovholt, 2022, s. 31). Måten et bilde er utformet på, kan gi et inntrykk av en person eller objekt og antyde noe om hvilke holdninger mottakeren skal ha til de som blir representert i bildet (Veum & Skovholt, 2020, s. 66). For eksempel er reklamebilder og kampanjer spesielt designet for å fange oppmerksomheten vår og manipulere våre følelser og ønsker for å fremme bestemte produkter eller ideer, eller iscenesatt for å skape et bestemt inntrykk som ikke nødvendigvis samsvarer med virkeligheten. Dette kan føre til misvisende eller urealistiske forventninger hos forbrukerne. Å være kritisk til bilder innebærer å spørre seg selv hva som kan være skjult bak den visuelle fremstillingen, og å være oppmerksom på mulige skjulte agendaer (Veum & Skovholt, 2020, s. 34). Å være kritisk til bilder er viktig ikke bare i reklame, men i alle sammenhenger der visuelle medier brukes til å kommunisere eller formidle informasjon. Dette inkluderer bilder som brukes i nyhetsrapportering, politiske kampanjer, sosiale medier, kunstverk, i akademiske tekster osv. (Veum & Skovholt, 2022, s. 31).

Bilder har påvirkningskraft på våre oppfatninger og tolkninger av verden rundt oss. De kan formidle komplekse ideer og emosjonelle budskap på en måte som ord alene ikke kan. Derfor er det viktig å være kritisk til hvordan bilder blir brukt til å representere virkeligheten, og å spørre seg selv hvilken agenda som kan ligge bak den visuelle fremstillingen. Bilder kan være manipulert eller redigert for å fremme bestemte perspektiver eller skjule visse fakta. Dette kan være spesielt relevant i nyhetsrapportering, der bilder kan bli valgt eller redigert for å understreke en bestemt fortelling eller politisk agenda. Å være kritisk til bilder innebærer å være oppmerksom på slike manipulasjoner og å søke etter alternative perspektiver og kilder (Veum & Skovholt, 2020, s. 35, 38-39).

Roland Barthes introduserte begrepet “to lag av mening” i forbindelse med tolkningen av bilder. Ifølge Barthes har et bilde både en “denotativ” og en “konnotativ” mening (Barthes, 1977[1964], s. 155). Den denotative betydningen refererer til det rent fysiske eller overfladiske innholdet i bildet, det vil si de elementene som direkte kan observeres og identifiseres. For eksempel, i et bilde av en ulv, er den denotative betydningen rett og slett tilstedeværelsen av en ulv, dens farger, størrelse og posisjon i bildet (Barthes, 1977[1964], s. 157-158).

På den annen side representerer den konnotative betydningen de dypere eller mer symbolske nivåene av mening som er knyttet til bildet. Det konnotative laget handler om de assosiasjoner, følelser og betydninger som bildet fremkaller hos mottakeren. Det kan være kulturelle, historiske eller personlige tolkninger som ikke nødvendigvis er åpenbare ved første øyekast (Barthes, 1977[1964], s.160-162). I en analyse av det konnotative nivået i et bilde er det særlig aspekt som objekt, farge og bakgrunn som vurderes, og hvordan disse kan gi positive eller negative assosiasjoner hos seeren (Veum & Skovholt, 2022, s. 31-32). Ved eksempelet med ulven, kan den konnotative betydningen være knyttet til symbolikk forbundet med ulv i ulike kulturer, eller til personlige følelser av komfort eller redsel som ulver kan fremkalle hos enkelte individer. Barthes' teori om to lag av mening bidrar til å forstå hvordan bilder ikke bare formidler informasjon på et overfladisk nivå, men også engasjerer mottakeren følelser, erfaringer og kulturelle bakgrunn på dypere nivåer (Barthes, 1977[1964], s.155).

#### **2.2.4 Forskning på kritisk literacy**

Flere forskningsstudier har blitt gjennomført for å vurdere ungdommers evne til å anvende kritisk tenkning når de leser tekster. En slik studie ble gjennomført av Linda V. M. Undrum (2022), der fokuset var rettet mot ungdommers kritiske tilnærming til tekster som deles på sosiale medieplattformer. I Undrums studie ble tre tekster fra innflytelsesrike personer på Instagram analysert. Disse tekstene kombinerte visuelle og verbale elementer og formidlet en blanding av personlig og kommersiell diskurs. Formålet med studien var å undersøke om ungdommer på 10. trinn kunne utøve kritisk tenkning når de vurderte innholdet og identifiserte den kommersielle hensikten bak kommunikasjonen. Studien konkluderte med at ungdommenes største utfordring ikke lå i å gjenkjenne at influenserne forsøkte å reklamere, men heller i deres forståelse av den underliggende hensikten med tekstene og hvem de gagnet. Ungdommenes kritiske vurdering av reklame ble svekket når personlig diskurs ble kombinert med kommersiell, da de opplevde at influenserne anbefalte produkter "som en venn", snarere enn for egen vinning og forretningsformål (s.18-19)

Undrums funn blir desto mer bemerkelsesverdige når vi tar i betraktning tallene fra Medietilsynets undersøkelse om barn og unges mediebruk (2018). Sentrale funn fra denne

undersøkelsen indikerer at hele 90% av barn i alderen 10-11 år har tilgang til en smarttelefon. Videre viser en annen hovedkonklusjon angående bruk av sosiale medier at 9 av 10 barn og unge i alderen 9-18 år engasjerer seg på ett eller flere sosiale medieplattformer, og denne andelen øker med alderen. Fra 12-årsalderen hos jenter og 13-årsalderen hos gutter er nesten alle tilstede på sosiale medier (s. 2, 4). Når det gjelder kildekritikk, oppgir samtlige i aldersgruppen 13-18 år at de føler seg noe eller svært kompetente når det kommer til å finne og forstå informasjon på nettet. Medietilsynets undersøkelse har også, i likhet med Undrums studie, undersøkt ungdoms forhold til influencere. Her indikerer nesten halvparten av barn og unge i alderen 9-18 år at de ikke bryr seg om at influencere får betalt for å promotere produkter på nettet, og omtrent en av fire tror at influencerne promoterer fordi de selv liker produktet (Medietilsynet, 2018, s 7). Både Undrums studie og Medietilsynets undersøkelse indikerer at barn og ungdom har en betydelig tilstedeværelse på nettet. Likevel avdekker resultatene også en tendens til lavere kildekritikk når det gjelder influencer-markedsføring blant denne aldersgruppen.

Det finnes også nasjonale og internasjonale tester som evaluerer elevers kompetanse i kritisk lesning og tilnærming til tekst, deriblant den internasjonale PISA-undersøkelsen. Programme for International Student Assessment (PISA) måler 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag, har som hovedformål å evaluere hvor godt skolesystemet i de ulike landene forbereder elevene til videre studier, yrkesliv og aktiv deltakelse i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2023). Kritisk lesing ble fremhevet i rammeverket for PISA i 2018. Ved å fremme dette gjenspeiler det at lesekompetansen er nødvendig for å kunne fungere og delta i samfunnets tekstpraksiser (Weyergang & Frønes, 2020, s.167).

Flere av oppgavene som ble presentert for elevene i PISA-undersøkelsen (2018) reflekterer leseutfordringer som de ofte står overfor på nettet. Resultatene av undersøkelsen indikerer at mange elever mangler strategier for å vurdere påliteligheten av tekstene de møter. Det er også vanlig at elever overvurderer sin evne til å bedømme informasjonen de finner på nettet, og de er ofte ikke klar over sine egne begrensninger i denne sammenhengen. Til tross for at Medietilsynets undersøkelse (2018) viser at de fleste elever i aldersgruppen 13-18 år føler seg relativt kompetente når det gjelder å finne og forstå informasjon på nettet, viser resultater fra

PISA-undersøkelsen at oppgaver som krever kritisk lesing, faktisk er blant de mest utfordrende (Weyergang & Frønes, 2020, s. 191).

## 2.3 Læringsressursen

### 2.3.1 Bakgrunn

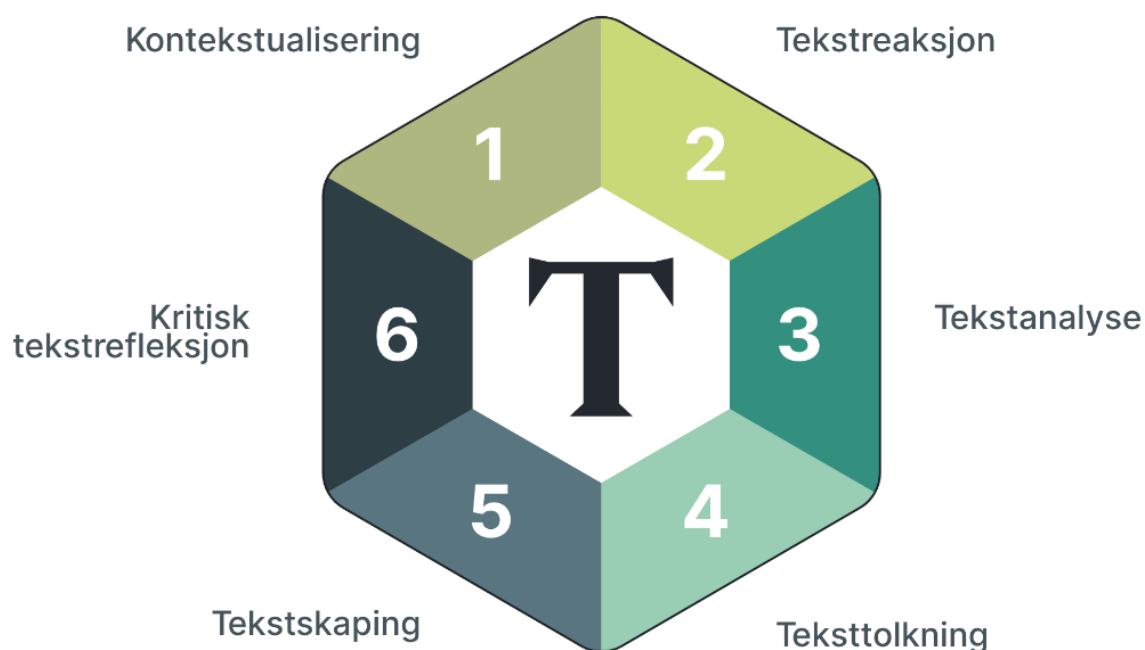
Slik vi har tidligere nevnt, har det vært en samfunnsutvikling som har ført til et økende behov for å styrke elevens kritiske tekstkompetanse. Hvordan lærere skal gå frem for å øke denne kompetansen, sier den norske læreplanen lite om (Veum, under arbeid, s. 2). Læringsressursen “Kritisk tekstarbeid i klasserommet – en læringsressurs for lærere” er utviklet på grunnlag av forskningsprosjektet *Kritisk literacy i en digital og global tekstverden*, forkortet til *CritLit-prosjektet* (Tekstkritisk, u.å.). I løpet av en toårsperiode samarbeidet en forskergruppe med seks ungdomsskoler, inkludert lærere og elever, hvor det overordnede målet var å utvikle ny kunnskap og didaktiske modeller for å fremme kritisk leseferdighet i norskundervisningen på ungdomstrinnet. Dette initiativet har som formål å forberede elevene til å bli kritiske forbrukere og kreative skapere av digitale tekster (Veum, under arbeid, s. 2).

Det teoretiske grunnlaget for CritLit-prosjektet bygger på eksisterende og etablerte internasjonale teorier, men forholder seg til den norske læreplanens syn på dannelse, kunnskap og kritisk tenkning (Veum, under arbeid, s. 4). Kritisk literacy representerer et stadig utviklende forskningsområde. En utbredt, men begrenset forståelse av begrepet fokuserer kun på kildekritikk. Det er nødvendig med en bredere forståelse som også omfatter analysen av verbalspråk og andre semiotiske ressurser, som bidrar til å konstruere ulike virkelighetsoppfatninger og utøve makt (Veum, under arbeid, s. 4). I *CritLit-prosjektet* har forskere og lærere samarbeidet om å utforme og prøve ut ulike didaktiske metoder som kan bidra til å styrke kritisk tekstkompetanse hos elevene, og et overordnet mål har vært å utvikle og evaluere pedagogiske tilnærminger som lærere kan ta i bruk for å hjelpe elever med å identifisere hvordan maktstrukturer, interesser og ideologier er innebygd i tekstene de leser - utover å arbeide med kildekritikk. Videre har målet vært å gjøre elevene oppmerksomme på de verdier som ligger

til grunn i både deres egne og andres tekster (Veum, under arbeid, s. 13). I forskningsprosjektet ble det erfart at lærerne er den viktigste ressursen for kvaliteten på arbeidet med kritisk tilnærming til tekst, og derfor er også læringsressursen bygd på prosjektet rettet mot dem (Løvland et al., under arbeid, s. 1).

### 2.3.2 Beskrivelse

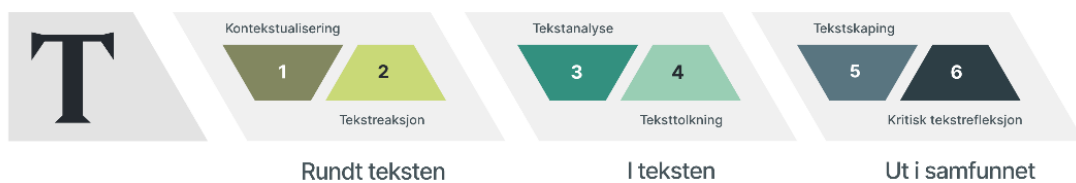
Læringsressursen bygger på en helhetlig modell for kritisk tekstarbeid. Under er en illustrasjon av modellen som består av komponentene *kontekstualisering*, *tekstreaksjon*, *tekstanalyse*, *teksttolking*, *tekstskaping* og *kritisk tekstrefleksjon*.



**Figur 1:** CritLit-modellen (Løvland et al., under arbeid, s. 5).

Tekstkritisk modell fungerer som et stillas for kritisk tilnærming til tekst i norskfaget (Løvland, Burgess & Kvåle, under arbeid, s. 1). Stillaset bygger på to sentrale aspekter fra CritLit-

modellen; tekstmaterial og tekstaktivitet. Tekstmateriale er både multimodalt, digitalt og multiple, mens tekstaktivitet er den aktive deltakelsen i kritisk tekstarbeid (Løvland et al., under arbeid, s. 4). Som nevnt, består CriLit-modellen av seks komponenter som er samlet i tre steg (Løvland et al., under arbeid, s. 5). De ulike komponentene fungerer som inngangspunkter til et helhetlig arbeid med kritisk tilnærming til tekst i en bestemt rekkefølge basert på erfaringer fra forskningsprosjektet (Løvland et al., under arbeid, s. 6).



**Figur 2:** CritLit-modellen som stillas (Løvland et al., under arbeid, s. 6).

Modellen over illustrerer hvordan læringsressursen består av komponenter som er systematisert i ulike steg, og som er gjennomgående i hvert av trinnene; 1) Rundt teksten, 2) I teksten, og 3) Ut i samfunnet. Det første steget legger fokus på komponentene *kontekstualisering* og *tekstreaksjon* ved å se på sammenhengen mellom tekst og kontekst. Det andre steget retter seg mot tekstenes utforming og framstillingsmåte ved å fokusere på hvordan tekstene kommuniserer. Her handler det altså om hvordan tekstene kommuniserer innholdet og er knyttet til komponentene *tekstanalyse* og *teksttolking*. Det tredje steget legger til rette for arbeid med komponentene *tekstskaping* og *kritisk tekstrefleksjon*. Herav presenteres praktisk tekstskaping, som har som mål å skape en bredere kritisk tekstrefleksjon ved at tekstens ulike funksjoner settes i en samfunnskontekst. Under er en oversikt over steg, komponenter og tilhørende hovedspørsmål (Løvland et al., under arbeid, s. 13).

Steg	Komponenter	Hovedspørsmål
------	-------------	---------------

Rundt teksten	Kontekstualisering	Hva kan jeg finne ut om teksten? Hvor, når, hvem?
	Tekstreaksjon	Hvilke følelser, holdninger og meninger skaper teksten i meg?
I teksten	Tekstanalyse	Hvordan framstilles deltakere og fenomener i teksten?
	Teksttolkning	Hvordan kan framstillingsmåten bidra til publikums oppfatning av saken?
Ut i samfunnet	Tekstskaping	Hvem sin versjon av forhold i samfunnet finner vi i teksten? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvem sine interesser preger teksten?</li> <li>• Kan det være en skjult agenda i teksten?</li> <li>• Finnes det motstridende interesser på dette feltet i samfunnet?</li> <li>• Tror du ulike grupper i samfunnet vil oppleve teksten på forskjellig måte?</li> </ul>
	Kritisk tekstrefleksjon	

**Tabell 1:** Oversikt over steg, komponenter og hovedspørsmål (Løvland et al., under arbeid, s. 13).

Samtlige komponenter består av hovedspørsmål som inngang til å arbeide med oppgaver tilhørende tekstene i de ulike trinnene. Formålet er å anvende tekstmateriale i arbeid med komponentene som tekstaktivitet. Ressursen modellerer altså oppgaver for lærere som kan brukes med elevene. I det første steget handler den første komponenten, *kontekstualisering*, om å avdekke at synet på tekster er formet av konteksten. Her dreier det seg om å bli kjent med tekstene og finne informasjon om dem – hvor, når og hvem (Løvland et al., under arbeid, s. 7). *Tekstreaksjon*, den andre komponenten, omhandler det å bli oppmerksomme på egen reaksjon på tekstene – “Hvilke følelser, holdninger og meninger skaper teksten i meg?” (Løvland et al., under arbeid, s. 7 og 13).

I det andre steget i den tredje komponenten, *tekstanalyse*, er hovedspørsmålet “Hvordan framstilles deltakere og fenomener i teksten?” (Løvland et al., under arbeid, s. 13). Det



handler om hvordan teksten mener i både verbalspråk, bilde og andre semiotiske ressurser. Hovedfokuset ligger på hvordan deltakere og fenomener fremstilles i tekstene, for eksempel gjennom verdiladning (Løvland et al., under arbeid, s. 8-9). Den fjerde komponenten *teksttolking* er inkludert for å arbeide med å legge merke til hva trekkene i teksten betyr – hva slags virkning det har. (Løvland et al., under arbeid, s. 10). Herav rettes fokuset til hvilken virkning ordvalget i tekstene har, som skaperne har valgt å kategorisere som tekststrategier. Hovedspørsmålet i denne komponenten er derav “Hvordan kan framstillingsmåten bidra til publikums oppfatning av saken?” (Løvland et al., under arbeid, s. 13).

Det siste steget består av komponentene *tekstskaping* og *kritisk tekstrefleksjon* som henger tett sammen. Det første hovedspørsmålet knyttet til dem er “Hvem sin versjon av forhold i samfunnet finner vi i teksten?” (Løvland et al., under arbeid, s. 13). Komponentene legger til rette for å skape egen tekst og tilnærme den kritisk ved å bli oppmerksom på dens form og funksjon. Det er en overordnet refleksjon om hvordan tekster påvirker sett i et samfunnsperspektiv (Løvland et al., under arbeid, s. 11-12).

Det andre sentrale aspektet knyttet til CritLit-modellen er som nevnt tekstmateriale (Løvland et al., under arbeid, s. 1). Læringsressursen er strukturert rundt åtte tekster, som blir grunnlaget for å arbeide med komponentene i tekstkritisk modell. Under er en oversikt over de tre ulike trinnene med tilhørende tekstsett og tekst-titler.

Trinn	Tekstsett	Tekster
Trinn 1 – Det visuelle i teksten	Tekstsett om yrkes- og utdanningsvalg	“Slik er det å være sykepleier”
		“Utdanning i Forsvaret”
	Tekstsett om ulv	“Ulv i Dyreparken”
		“Ulv i Norge”

		“Ulv felt i Våler kommune i Innlandet”
Trinn 2 – Det språklige i teksten	Tekstsett om veganisme	“En vegansk guide for late folk”
		“Redder vi miljøet om alle blir veganere?”
Trinn 3 – Den sammensatte (multimodale) teksten	Tekst om bærekraft	“Bærekraft hos hm”

**Tabell 2:** Oversikt over trinn, tekstsett og tekst-titler.

Med hensikt å systematisere oppgavene i læringsressursen på en oversiktlig måte, har vi valgt å nummerere relevante oppgaver i henhold til analysen. Under er en kronologisk presentasjon av titlene på oppgavene, fra trinn 1 og trinn 2. Derav vil vi i analysen av læringsressursen henviser til oppgavene ved å navngi nummer og oppgavetittel.

*Trinn 1 – tekstsett om ulv* (Tekstkritisk, 2023a)

1.1. Kontekstualisering – Hva kan jeg finne ut om teksten?

1.1.1 Hva kan du finne ut? (Tekstkritisk, 2023b)

1.2. Tekstreaksjon – Hvilke følelser, holdninger og meninger møter jeg tekstene med?

1.2.1 Hvordan reagerer du? (Tekstkritisk, 2023c)

1.3 Tekstanalyse – Hvordan framstilles deltakerne i teksten?

1.3.1 Finn tekstdeltakere (Tekstkritisk, 2023d)

1.3.2 Deltakertwist (Tekstkritisk, 2023e)

1.3.3 Hvilke egenskaper framstilles? (Tekstkritisk, 2023f)

1.4 Teksttolkning – Hvordan kan framstillingsmåten bidra til lesers oppfatning av saken?

1.4.1 Hvilke tekststrategier brukes? (Tekstkritisk, 2023g)

1.5 Tekstskaping

1.5.1 Dønn ærlig (Tekstkritisk, 2023h)

## 1.6 Kritisk tekstrefleksjon – Hvem sin versjon av forhold i samfunnet finner vi i teksten?

### 1.6.1 Kritisk tekstrefleksjon (Tekstkritisk, 2023i)

## *Trinn 2 – veganisme* (Tekstkritisk, 2023j)

### 2.1. Kontekstualisering – Hva kan jeg finne ut om teksten?

#### 2.1.1 Leting i konteksten (Tekstkritisk, 2023k)

### 2.2. Tekstreaksjon – Hvilke følelser, holdninger og meninger møter jeg tekstene med?

#### 2.2.1 Hvordan reagerer du? (Tekstkritisk, 2023l)

### 2.3 Tekstanalyse – Hvordan framstilles deltakerne i teksten?

#### 2.3.1 Deltakerne (Tekstkritisk, 2023m)

#### 2.3.2 Pronomen og eiendomsord i teksten (Tekstkritisk, 2023n)

#### 2.3.3 Verdier i teksten (Tekstkritisk, 2023o)

### 2.4 Teksttolkning – Hvordan kan framstillingsmåten bidra til lesers oppfatning av saken?

#### 2.4.1 Tekststrategier (Tekstkritisk, 2023p)

#### 2.4.2 Hva hevder tekstene? (Tekstkritisk, 2023q)

### 2.5 Tekstskaping

#### 2.5.1 Tekstskaping (Tekstkritisk, 2023r)

### 2.6 Kritisk tekstrefleksjon – Hvem sin versjon av forhold i samfunnet finner vi i teksten?

#### 2.6.1 Hvor passer påstanden? (Tekstkritisk, 2023s)

Når oppgavebesvarelsene til hvert av trinnene er fullført kan læreren trykke seg videre til noen avsluttende sider. Den første siden viser en illustrasjon av tekstkritisk modell og hvordan alle komponentene er huket av og gjennomført. Den neste siden består av en oppsummering med “dine svar” og en boks hvor læreren kan trykke og skrive ut alle oppgavebesvarelsene. Trykker læreren seg videre vil en side bestående av en gratulasjon for å ha fullført trinnet dukke opp sammen med en ny boks som kan trykkes på hvor det står “se premie”. Premien som dukker opp på neste side har overskriften “Aktiviteter til klasserommet” og inkluderer ulike oppgaver som kan brukes som et redskap om læreren skal anvende tekstkritisk modell og tekstsettene i klasserommet. Her kan læreren velge å laste ned hele trinnet for å anvende dette i praksis. Hvis læreren velger å trykke seg videre, vil neste trinn starte.

Den tekniske strukturen av læringsressursen omfatter utvalgte elementer for å sikre effektiv navigering på nettstedet. Gjennom hele læringsressursen implementeres varierte verbale og visuelle elementer, som kommentarer og ytterligere veiledning for å forstå innholdet, illustrasjoner og interaktive knapper. Underveis i læringsressursen inkluderes forskjellige elementer, for eksempel “Les tekst er fullført” eller “Du har fullført tekstanalyse!”. Fullføringen av disse elementene visualiseres gjennom tekstkritisk modell, som kontinuerlig oppdateres for å gi tydelig oversikt.

## 3.0 Forskningsdesign og metode

### 3.1 Undersøkellesdesign

Forskningsdesignet bygger på en enkeltcasestudie som et grunnlag for å besvare forskningsspørsmålene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64). Formålet med enkeltcasestudie er å produsere “lokal kunnskap” som er avgrenset kunnskap om akkurat denne enkelte typen kritisk tekstarbeid (Huberman, 1987 i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64). Vi har valgt en induktiv tilnærming til masterprosjektet – “fra empiri til teori”. Vi gikk ut i skolen med åpent sinn, konstruerte informasjon og systematiserte til slutt materialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Denne tilnærmingen belyses også av Glaser & Strauss (1967, s. 238). Det kan argumenteres for at vi ikke har en ren induktiv tilnærming, da Postholm & Jacobsen (2018, s. 102) fremstiller det som ytterpunkt. I feltarbeid er det ikke mulig å opptre uten forhåndsdefinerte antakelser eller teoretiske rammer – ideen om “tabula rasa”. Samtidig, hadde vi en åpen tilnærming for å være villig til å la informasjonen forme våre forståelser av undersøkelsen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Et annet argument er at vi som forskere bringer med oss egen subjektivitet inn i forskningsarbeidet, og derfor kan den aldri være fullstendig induktiv. Samtidig er det viktig å være bevisst på dette for å sikre påliteligheten til prosjektet, noe Heshusius (1994 i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102) mener er vanskelig.

For å kunne undersøke forskningsspørsmålene måtte vi konstruere ulike typer materiale som kunne danne grunnlag for videre analyser. Vårt undersøkelsesdesign baserer seg på en kvalitativ metode hvor vi systematisk har valgt ulike metoder for materialinnsamling med en kvalitativ tilnærming (Wolcott, 2008 i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 129-130). Bakgrunnen for dette valget er ønsket om å kunne gå i dybden for å undersøke hvordan lærerne har arbeidet med kritisk tilnærming til tekst før det blir anvendt i klasserommet.

For å kunne svare godt på forskningsspørsmålene har vi ulike fremgangsmåter. Vi har både gjennomført semistrukturerte intervjuer med lærerne, men også samlet inn oppgavesvarene som de produserte i læringsressursen og de konkrete undervisningsplaner som ble utarbeidet i

etterkant. Semistrukturerte intervjuer ble gjennomført for å innhente dybdeinformasjon om informantenes forståelser, opplevelser og vurderinger av arbeidet med oppgavene i læringsressursen. Disse intervjuene har vi transkribert og analysert ut fra problemstillingen og forskningsspørsmålene. For å få en utdypet forståelse for den didaktiske tenkemåten har vi også analysert de konkrete undervisningsplanene som var utgangspunktet for undervisning i klasserommet. For selv å forstå de mulighetene og ressursene som ligger i læringsressursen har vi analysert de tekstene som ressursene presenterer for brukerne. Disse analysene inngår som del av den omtalen vi gjør av den digitale læringsressursen.

## **3.2 Forskningsetikk**

Forskere må reflektere etisk over eget ansvar i forskningsarbeidet av den grunn at forskeren kan stå overfor etiske dilemmaer som kan gi konsekvenser for undersøkelsen. Postholm & Jacobsen (2018) belyser hvordan nyere forskningsetikk inkluderer det tradisjonelle moralfilosofiske perspektivet til Immanuel Kant, konsekvensetikk (s. 247). I henhold til dette perspektivet er det viktig at forskeren evner å “vurdere de gevinstene man kan oppnå gjennom forskningen, opp mot de problemene respondentene kan oppleve” (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Grunnlaget for å reflektere over etiske prinsipper i forskningsprosjektet vårt er tre grunnleggende krav; informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Disse grunnleggende kravene er rettet til samspillet mellom de involverte i prosjektet, herav oss som forskere og informantene.

### **3.2.1 Informert samtykke**

Postholm og Jacobsen (2018) belyser fire grunnleggende forutsetninger eller hovedkomponenter som kan være et redskap når man skal anvende informert samtykke i praksis. Vi tok utgangspunkt i dette når vi arbeidet med å informere informantene og få samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet vårt. De fire hovedkomponentene er kompetanse, frivillighet, full informasjon og forståelse (s. 247-249). Med ønske om å ivareta informantenes personopplysninger i masterprosjektet vårt valgte vi å sende inn en søknad til

Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (SIKT, u.å.). Bakgrunnen for dette var at prosjektet omhandlet en undersøkelse av mennesker, og derfor måtte opplysningene som ble utarbeidet bli behandlet på en hensiktsmessig måte i forhold til forskningsetikk. På denne måten var det gunstig å søke om informert samtykke for å ivareta deres menneskeverd og informere om prosjektets frivillighet da mulighet til å trekke seg var et alternativ (Anker, 2020, s. 105-106).

For det første var det viktig for oss å understreke hva formålet med prosjektet var, for at informantene kunne fatte en beslutning om prosjektet var hensiktsmessig for egen deltakelse. Dette var nyttig for at informantene selv kunne være kompetente nok til å se både fordeler og ulemper med eventuell deltakelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247-248). For å kunne informere informantene om prosjektet og hvilke retningslinjer som gjelder for dem valgte vi å formulere et informasjonsskriv, i tillegg til å lage et samtykkeskjema som måtte undertegnes. I informasjonsskrivet fikk informantene tydelig informasjon om masterprosjektets formål og deres rolle i prosjektet. På den måten sikret vi at informantene fikk, som Postholm og Jacobsen (2018) beskriver, tilstrekkelig informasjon om undersøkelsens hensikt (s. 248-249). I informasjonsskrivet fikk også informantene tydelig beskjed om undersøkelsens frivillighet og at ønske om å trekke seg kunne innvilges når som helst under prosjektdeltakelsen (Anker, 2020, s. 105-106). I tillegg til å faktisk gi informasjonen, er det også viktig at informantene forstår det som kommer frem i informasjonsskrivet slik at undersøkelsesresultater ikke kommer til skade for dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249). Derfor var vi tydelig på hvordan prosessen kom til å se ut slik at de kunne vurdere fordeler og ulemper med deltakelse.

### **3.2.2 Anonymisering**

Menneskene som undersøkes i et forskningsprosjekt har rett på “en frisone som ikke nødvendigvis skal undersøkes” (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249). Informantene har krav på et privatliv og derfor er det viktig å ta etiske betraktninger av den grunn. Postholm og Jacobsen (2018) tydeliggjør tre elementer som vi brukte som et redskap for å ta stilling til etiske dilemmaer rundt informantenes anonymisering; 1) “Hvor følsom er den informasjonen som samles inn?”, 2) “Hvor privat er den informasjonen som samles inn?”, og 3) “Hvor stor mulighet er det for å identifisere enkeltpersoner ut fra data?” (s. 249-250).

Informasjonen som ble konstruert var lydopptak fra to intervjuer, oppgavesvar fra læringsressursen og undervisningsplan. For å kunne ivareta informantenes anonymitet måtte vi være observante på hvordan vi transkriberte intervjuene og hvordan vi behandlet opplysninger som ble konstruert. Grunnen til dette er at hvordan vi valgte å fremstille informantene i vårt prosjekt, resulterte i deres grad av anonymitet. For å ivareta dette og sikre informantenes anonymitet valgte vi å fjerne personopplysninger som kunne identifiseres. Måten vi valgte å lokalisere informantene hadde også betydning for anonymisering, og derfor valgte vi å ikke oppgi detaljerte beskrivelser av navn eller sted (Anker, 2020, s. 106-108). Det kan være et forstyrrende element fordi elevene som arbeidet med oppgavesett knyttet til læringsressursen kan identifisere seg med oppgaven, og på denne måten kan det være mulig å koble informantene til de opplysningene som belyses i masteroppgaven. Derfor kan man argumentere for at vi i praksis gir informantene konfidensialitet i stedet for anonymitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Grunnen til dette er at det kan være mulig å identifisere informantene, men på den andre siden ivaretar og sikrer vi informantenes personopplysninger gjennom anonymisering og sletting av identifiserbare data i etterkant av prosjektet.

### **3.2.3 Refleksjon over etiske valg**

I vårt forskningsprosjekt er det oss forskere som tar utvalg av informanter, konstruerer materiale og bearbeider det. Herav er det viktig å reflektere over etiske valg og prinsipper for hvordan vi skal behandle forskningsteksten, både underveis og i etterkant. Et viktig krav, som Postholm og Jacobsen (2018) reflekterer over, er det etiske prinsippet om at forskningsdeltakerne er de første som skal lese teksten (s. 251). Det er krav til riktig presentasjon av data, og derav kan dette være en god fremgangsmåte. Også underveis i prosjektet er det viktig at vi som forskere fjerner informasjon som kan være til skade for forskningsdeltakerne. Vi forsøker å gjengi informasjon fra intervjuene så nøyaktig som mulig, og unngår å føre sitater ut av sammenheng. Fullstendig gjengivelse kan ikke oppnås, da vi tar et utvalg og etterfølgende presenterer sitater fra transkripsjonene som er relevante i forhold til forskningsspørsmålene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251-252).



### 3.3 Informantene

I forkant av å innhente informanter måtte vi avklare hvilke egenskaper som var viktig for oss hos potensielle deltakere. Vi ønsket informanter som hadde kunnskaper om kritisk literacy og som mestrer norskfaget på ungdomstrinnet. I tillegg ønsket vi også at informantene skulle arbeide i team, og derfor var det hensiktsmessig at de samarbeidet på trinn for å oppnå en viss grad av symmetri i intervjurelasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015a, s. 176). På forhånd diskuterte vi hvilke skoler som kunne være aktuelle for undersøkelsen, og vi delte disse tankene med veilederen vår. Veileder informerte oss om at en av skolene hadde kjennskap til læringsressursen, og av den grunn kunne være villig til å delta. Vi henvendte oss til skolens inspektør og den viste tidlig interesse ved å dele kontaktinformasjonen til en potensiell informant.

Vårt første møte med informantene var organisert slik at vi kunne planlegge forskningsprosessen. I planleggingsfasen før møtet fikk vi beskjed fra veileder om et innføringsmøte om læringsressursen som skulle finne sted på skolen hvor informantene arbeidet. Derav meldte vi til informantene om at vi ønsket å delta på innføringsmøtet, og derfor kunne avtale møte med dem i etterkant av dette. Når møtet fant sted fikk vi høre på hvordan skaperne av læringsressursen presenterte det for lærerne, i tillegg til å delta i den praktiske delen av det. På denne måten kunne vi både bli bedre kjent med ressursen og informantene. I etterkant av møtet planla vi hvordan prosjektet skulle organiseres videre, og vi ble enige om å møte dem igjen til første intervju etter de hadde gjennomført undervisningsplaner i egne klasser.

Med ønske om å fjerne personopplysninger for å styrke informantenes grad av anonymitet, velger vi å anvende pseudonym. Den første informanten vi innhentet var Sofie. Hun var tidligere kjent med læringsressursen og hadde prøvd ut undervisningsopplegg knyttet til oppgavesvar fra den. I tillegg initerter hun kontakt med kollegaer på trinnet for å innhente flere informanter. Dette medførte at vi til slutt hadde tre deltakere; Sofie, Kristine og Espen. Samtlige informanter er erfarne norsklærere og kontaktlærere for hver sin klasse på 8. trinn. De besitter kunnskap om kritisk literacy, men bare én av dem har forkunnskaper om læringsressursen. Det anser vi som interessant, da det kan styrke arbeidet og tilføre flere perspektiver i intervjuene. En svakhet kan

være at Sofie legger føringen for de resterende informantene, og på denne måten påvirker hvilken form arbeidet tar.

### 3.3.1 Forkunnskaper

Det var viktig for oss å avdekke hvilke forkunnskaper informantene besatt i forkant av arbeidet med læringsressursen. Den første delen av det første intervjuet ble rettet til å øke forståelse av dette. Herav vil vår tolkning av denne delen bli presentert, og vi ser det som relevant da det spiller inn for hvordan deres arbeidsmåter i læringsressursen og didaktiske vurderinger av det arbeidet, har vært.

Kategorien “forkunnskaper” referer i denne sammenheng til hvilke kunnskaper og erfaringer informantene hadde om kritisk literacy i norskfaget. Innledningsvis i intervjuet var vi opptatt av å avdekke hvilke “lokal kunnskap” informantene besatt knyttet til tidligere arbeid med kritisk tekstarbeid (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 16). Her vil vi komme med konkrete eksempler på informantenes kunnskaper om kritisk tilnærming til tekst og om læringsressursen i forkant av arbeidet med læringsressursen.

Med det første spørsmålet, “Hvordan har dere arbeidet med kritisk tekstarbeid i klassen tidligere?”, hadde vi som hovedmål å få innsikt i hvilke konkrete arbeidsmåter informantene hadde arbeidet med i forkant av prosjektet. Sofie svarer at hovedfokuset har vært arbeid med kildekritikk; “Det har gått mye på å sjekke hvilke kilder man bruker” og oppfølger med “Når man har tenkt på kritisk tekstarbeid, er det der hovedfokuset har vært.”. Kristine bekrefter utsagnene og legger til at det har blitt brukt mer i samfunnsfag enn norsk. Ut ifra disse utsagnene kan det antydes at informantenes tidligere arbeidsmåter har vært å fokusere på hvem som står bak tekstene. Kritisk tekstarbeid i norsk har i mindre grad vært rettet mot å engasjere seg ytterligere i tekstene og forstå hvilke implisitte og eksplisitte påstander som fremmes i dem, som Janks (2019) forklarer som å lese med teksten (s. 561).

For å få en dypere innsikt i hvordan de har arbeidet med kritisk tekstarbeid, spør vi om de synes arbeidet har kommet mer inn i norskfaget etter *LK20* ble innført, etter at Kristine presiserte at hun

har brukt mer arbeid med kritisk tilnærming til tekster i samfunnsfag enn i norsk. Sofie reflekterer videre over hvordan endringen har påvirket hvordan tekstmangfoldet har blitt større og mer komplekst. Hun trekker blant annet frem digitaliseringen som det “Etter det nye fokuset i kompetansemålene ser vi en annen tenkning.”. Vi avdekket at kritisk tekstarbeid har fått en større plass i informantenes undervisningspraksis etter kjerneelementet om kritisk tilnærming til tekst ble inkludert i *LK20*.

Etterfølgende i den innledende delen av intervjuet spurte vi om informantene hadde kjennskap til andre læringsressurser til kritisk tekstarbeid på forhånd. Her svarer begge informantene at de stort sett har arbeidet med læreverk og de digitale ressursene som følger med dem. Sofie argumenterer med at “det handler rett og slett om tid”. Her sier også Sofie at hun har kjennskap til læringsressursen som inngår i vårt masterprosjekt på forhånd, som også var det påfølgende spørsmålet; “Hvilke forhold hadde dere til nettressursen på forhånd?”. Sofie svarer at “det mye av dette jeg kjenner igjen fra å ha vært med på forskningsprosjektet, men ellers var det relativt nytt for dere andre da sånn sett.”. Kristine bekrefter dette, men legger til at hun hadde hørt om læringsressursen på grunn av Sofies deltakelse i det tidligere forskningsprosjektet. Herav kan vi avdekke at begge informantene hadde ulik kjennskap til læringsressursen på forhånd.

Vi kan også se en mulig fordel for Sofie ved å ha kjennskap til læringsressursen i forkant. Hun forklarer hvordan hennes forkunnskaper muligens kommer til å påvirke arbeidsmåter i dette prosjektet. Hun sier blant annet “Og jeg tenker når man først har brukt det en gang, så får man disse aha opplevelsene, så da blir man “okei, kanskje vi burde tenke litt sånn nå?”...”. Videre reflekterer hun fortsatt, til tross for kjennskapet, at hun stadig kommer til å oppdage nye elementer ved den, og forklarer at hun må tenke over “hvordan man kan ta det til seg og implementere det i arbeidet på vår skole”.

Informantene får frem hvordan de har gjort seg noen refleksjoner i forarbeidet med kritisk tekstarbeid tidligere. Sofie forteller at de har arbeidet med ulike plattformer og verk, og vurdert innholdet i de ulike tekstene for å implementere det i arbeidet. Delingskultur har også blitt verdsatt ved å samarbeide med fagseksjoner og dele innhold med hverandre. Derav kan vi også se

at informantene har arbeidet med andre læringsressurser knyttet til kritisk tekstarbeid, og vurdert didaktiske aspekter ved dem i forkant av å gjennomføre det i klasser.

## **3.4 Materialinnsamling**

### **3.4.1 Semistrukturerte intervju**

I forhold til vår kvalitative tilnærming for materialinnsamling til masterprosjektet, var det naturlig å velge semistrukturerte intervju som en metode. Med ønske om å påvirke intervjuforløpet for å konstruere beskrivelser fra informantenes egne perspektiver, utarbeidet vi spørsmål på forhånd slik at intervjusituasjonen ble fornuftig organisert (Kvale & Brinkmann, 2015a, s. 46). I det første intervjuet gjennomførte vi samtaler med to lærere som underviser på 8. trinn, mens det påfølgende involverte tre lærere på samme trinn. Hensikten med å gjennomføre to separate intervjuer var at lærerne skulle arbeide med trinn 1 i læringsressursen i forkant av det første intervjuet, og trinn 2 i læringsressursen før det andre. Formålet var å avdekke begrunnelser for arbeid med oppgaver i læringsressursen, samt didaktiske vurderinger for undervisningsplaner knyttet til hvert trinn. Semistrukturerte intervju ble transkribert, og teksten sammen med lydopptak utgjør materiale for videre analyse (Kvale & Brinkmann, 2015a, s. 46).

### **3.4.2 Intervjuguide**

Først utviklet vi en intervjuguide som fungerte som en støtte under det første intervjuet. Den inkluderte både tematiske spørsmål for å kartlegge “hva” de har utført, dynamiske spørsmål for å forstå “hvordan” det ble gjort, og til slutt reflekterende spørsmål om “hvorfor” det ble gjennomført (Kvale & Brinkmann, 2015b, s. 156-157). Vi tilpasset og utviklet en ny intervjuguide til det andre intervjuet, og den fikk en annen utforming basert på våre erfaringer fra de første intervjuet. Guidene skapte en klar struktur under intervjuene, noe som gjorde det enklere å påvirke hvilken form det tok og hvilken informasjon vi fikk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114).

Vi utviklet guider bestående av åpne spørsmål for å få detaljerte svar om deres erfaringer. Under det første intervjuet bidro innledende spørsmål til å avdekke hvilken “lokal kunnskap” lærerne besatt, samt deres tilnærminger til kritisk tekstarbeid i forkant (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 16). Spesifiserende spørsmål hjalp oss å forstå organiseringen av arbeidsmåter, noe som formet retningen for de påfølgende spørsmålene om læringsressursen. Under det andre intervjuet ble spørsmålene utelukkende rettet mot læringsressursen.

I tillegg til de utarbeidede spørsmålene i intervjuguidene, benyttet vi oss av oppfølgende spørsmål og strukturerende spørsmål. Kvale & Brinkmann (2015a) belyser hvordan aktiv lytting er like viktig som spørreteknikker (s. 170). I intervjuene måtte vi lytte til informantene for å avdekke hvordan de ordla seg, som påvirket intervjuforløpet. Oppfølgende spørsmål ble brukt ved å spørre mer direkte spørsmål for å avdekke meningen bak påstanden, for eksempel “Ja, det var vanskelig å være kritisk mot seg selv enn mot andre?”. Strukturerende spørsmål ble brukt for å avbryte informantene, for eksempel “Ja, så bra! Skal vi se...” (Kvale & Brinkmann, 2015b, s. 160-162). Den aktive lyttingen og spørsmålene gjorde at vi enklere kunne påvirke hvilken form intervjuene tok.

### **3.4.3 Lydopptak**

I sammenheng med intervjuet tok vi i bruk en diktafon for å gjøre lydopptak (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132), med sikte på å oppfriske hukommelsen rundt innholdet på et senere tidspunkt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227-228). Det vil styrke vår pålitelighet overfor informantene da vi ikke må forsøke å huske tilbake til intervjusituasjonen, men heller lese teksten som utarbeides fra lydopptakene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Ved å være tilstede i intervjuet og ikke notere underveis vil også styrke påliteligheten. Å notere underveis kan gjøre det vanskelig å sjekke om konklusjoner er riktige i etterkant (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 228).

### **3.4.4 Pilotintervju**

Som forskere er det viktig å gjøre forberedelser for å styrke validiteten i forskningsprosjektet. På denne måten styrer vi hvordan intervjuet tar form, og påvirker hvilken informasjon vi sitter igjen med (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Med ønske om å oppnå god kvalitet i intervjuet var det hensiktsmessig å gjennomføre pilotintervju i forkant (Neteland, 2020, s. 61). Vi gjennomførte begge intervjuene sammen med en medstudent. Medstudenten er kjent med kritisk literacy fra studier i norsk og skriver selv en masteroppgave knyttet til det. I forkant av det første intervjuet fikk medstudent i oppgave å se over læringsressursen og gjøre seg noen refleksjoner rundt den. Selve intervjuene ble gjennomført på grupperom ved universitetet. I etterkant av begge intervjuene satte vi oss ned for å vurdere spørsmålene, slik at vi kunne justere dem før selve intervjuet.

Vi gjennomførte en forhåndstest av diktafonen med den spesifikke hensikt å skape en trygghet rundt intervjusituasjonen. Forberedelsene hadde en avgjørende betydning for oss, da vi ønsket å bli godt kjent med dikafonens funksjoner og unngå eventuelle tekniske problemer under semistrukturerte intervju. Ved å utforske og teste utstyret på forhånd, kunne vi rette oppmerksomheten mot informantenes uttalelser under selve intervjuet og ha en naturlig tilstedeværelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132).

### **3.4.5 Gjennomføring av intervju**

For at det skulle bli et godt intervju var det viktig for oss at informantene følte de var i trygge omgivelser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Av praktiske årsaker gjennomførte vi begge intervjuene på skolen hvor informantene arbeidet. De kunne selv bestemme hvor intervjuene skulle være og det anså vi som hensiktsmessig for å skape en naturlig intervjusituasjon. Her satt vi samlet rundt et bord hvor alle kunne oppnå øyekontakt. Før intervjuene gjennomførte vi forberedende samtaler der vi informerte dem om intervjuets struktur og varighet, noe Postholm og & Jacobsen (2018, s. 132) kaller oppvarmingssamtaler.

For at det skulle bli et godt intervju var det viktig for oss at lærerne hadde forkunnskaper om tematikken for at vi kunne avdekke forskningsspørsmålene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Etter avtale arbeidet informantene med trinn 1 i første omgang, for så å gjennomføre undervisningsopplegg knyttet til det i sine klasser. Av den grunn ble spørsmål i det første intervjuet knyttet til hele prosessen; fra å starte arbeidet med ressursen til utarbeidelse av undervisningsopplegg. Vi avgrenset oss fra å stille spørsmål om klasseromssituasjonen, da vi var opptatt av lærernes forståelser, opplevelser og erfaringer. De innledende spørsmålene ga oss innsikt i hvilke kunnskap de besatt om kritisk tilnærming til tekster i norskfaget, i tillegg til eventuelle kjennskaper til læringsressursen fra før. De resterende spørsmålene ble utelukkende knyttet til trinn 1 i læringsressursen.

I lys av det andre intervjuet, ble det avtalt med informantene at de skulle anvende samme tilnærming for trinn 2 som de gjorde for Trinn 1. Det andre intervjuet tok en annen form da vi begrenset oss til å kun avdekke forskningsspørsmålene i lys av arbeidet med trinn 2. Informantene informerte om at de kun hadde arbeidet med trinnet og ikke utarbeidet undervisningsopplegg eller gjennomført dem i sine klasser, og denne mangelen ble av den grunn neglisjert. I dette intervjuet brukte vi intervjuguiden mindre strukturert og var mer åpne for å stille oppfølgende spørsmål for å avdekke deres arbeidsmåter. I tillegg forsøkte vi å være ekstra klar på hvilken informasjon vi ønsket å utforske under intervjuet, slik at informantene kunne formulere seg i tråd med dette.

### **3.4.6 Transkripsjon**

For å hensiktsmessig bruke innhold fra intervjuene, valgte vi å transkribere dem. Vi brukte transkripsjonsnøkler for å gjøre dette på en oversiktlig og presis måte. Det må tas i betraktning at lydopptakene ble lyttet til av kun én forsker, og de metodiske valgene tatt i arbeid med å transkribere lydopptakene er derfor enstemmig. Vi brukte direkte sitat fra transkripsjonene som nøyte gjengir hva som ble sagt i intervjuene (Neteland, 2020, s. 65), og videre tok vi ut meningsinnholdet av dem for å rekonstruere til mer skriftlig språk. Det ser vi som essensielt for å sikre forståelsen av datamaterialet, samtidig som det støtter opp under våre tolkninger. Direkte

sitater bekrefter at våre tolkninger er rimelige og begrunnet, ettersom de er forankret i informantenes egne ord (Neteland, 2020, s. 65).

Nøkkel	Forklaring
Tekst . . . Tekst	Lengre pause på flere sekunder.
Tekst .. Tekst	Liten nøling
(Tekst)	Beskrivelse av handlinger og gester
Tekst_	Avbrutt av seg selv eller andre
[Tekst]	Det blir snakket samtidig med en annen person
<i>Tekst</i>	Trykk på ordet

**Tabell 3:** Transkripsjonsnøkkel

I 8.0 Vedlegg ligger et utdrag fra transkripsjonen som viser et eksempel på hvordan transkripsjonsnøkklene har blitt anvendt i arbeidet.

## 3.5 Bearbeiding av materiale

### 3.5.1 Læringsressursen – en bakgrunnsanalyse

For å kunne bearbeide og tolke semistrukturerte intervjuer, har vi på forhånd analysert innholdet i læringsressursen. Det omfatter tekstanalyser av tekstsett knyttet til trinn 1 i læringsressursen (Det visuelle i teksten) og trinn 2 i læringsressursen (Det språklige i teksten), i tillegg til å avdekke hensikten med oppgaver knyttet til tekstene. Grunnen til at vi har valgt å både analysere relevante tekstsett i læringsressursen og alle oppgavene knyttet til dem, er ønske om å kommentere innholdet i analyse av semistrukturerte intervjuer. Ved å inkludere slike perspektiver i analysen vil det tillegge forståelse for arbeidsmåter i læringsressursen og didaktiske vurderinger som følge av dem.



Ettersom vi konstruerte materialet fra trinn 1 og 2 har vi valgt å analysere tekstene som er knyttet til materiale; tekstsett om ulv fra trinn 1 og tekstsett om veganisme fra trinn 2. Vi har gjort en kritisk multimodal analyse av tekstene for å avdekke hvilke interesser som ligger bak, hvilke semiotiske ressurser som er brukt og hvorfor akkurat disse tekstene er inkludert i læringsressursen. For å gjøre en slik analyse har vi anvendt de tre metafunksjonene til språkforskeren M.A.K. Halliday (1985); den ideasjonelle metafunksjonen, den mellompersonlige metafunksjonen og den tekstuelle metafunksjonen. Grunnen til dette er for å avdekke hvilken informasjon teksten representerer (den ideasjonelle metafunksjonen), samt hvilke interaksjoner det finnes i teksten (den mellompersonlige metafunksjonen), og hvordan disse kan utgjøre tekstuell mening – også kalt komposisjon (den tekstuelle metafunksjonen). For å analysere relevante bilder i tekstene, har vi anvendt Roland Barthes's (1977 [1964]) to lag av mening som ligger i et bilde; det denotative- og konnotative nivået.

### **3.5.2 Analyse av intervju og lærernes oppgavesvar**

Kvalitative intervjuer er verdifulle til å utforske “menneskelig erfaring, refleksjoner, kunnskaper eller holdninger til et tema” (Neteland, 2020, s. 65). For å ha en grundig tilnærming til bearbeiding av semistrukturerte intervjuer har vi tatt utgangspunkt i en systematisk organisering av intervjudata for å presentere funnene (Neteland, 2020, s. 64.).

For å få en grundig innsikt i lærernes arbeidsmåter, besluttet vi å innhente materiale som lærerne selv har utarbeidet. Det inkluderte både oppgavesvar fra læringsressursen og undervisningsopplegg knyttet til disse oppgavene. Vi ga lærerne mulighet til å selv vurdere arbeidsmåter med læringsressursen for å øke sin forståelse for arbeid med kritisk tekstarbeid. I forhold til forskningsspørsmålene, og med ønske om å undersøke hvordan lærerne kan utvikle didaktisk tenkning rundt denne tekstkritiske arbeidsmåten, anså vi dette som en hensiktsmessig beslutning. Vi kunne valgt å gi dem tydeligere rammer, men da hadde store deler av essensen med undersøkelsen gått bort. Vi fikk oppgavesvar fra arbeidet med trinn 1 og trinn 2 av læringsverktøyet, men kun undervisningsopplegg fra trinn 1. Det ga oss et detaljert bilde av

arbeidsmåter og mulighet til å inkludere konkrete eksempler fra deres arbeid med læringsressursen i analysen.

Når vi i forskningsarbeidet kodet nedenfra, utkrystalliserte det seg noen viktige punkter fra materialet; forkunnskaper, arbeidsmåter i læringsressursen og didaktiske vurderinger. I analysen av semistrukturerte intervjuer har vi derfor valgt å kategorisere innholdet i henhold til forskningsspørsmålene; 1) hvordan arbeidet informantene med ressursen og 2) hvilke didaktiske vurderinger gjør de. Forkunnskaper blir presentert i metoddelen fordi det er bakgrunnsforståelsen av arbeidsmåtene til informantene.

Vi har også presentert en dypere forståelse for hvordan intervjudataene korresponderer med eksisterende teori og tidligere forskning (Neteland, 2020, s. 65). Det vil tilhøre en mer drøftende del, hvor vi forsøker å koble våre funn opp mot teoretiske perspektiver og tidligere empiriske studier for å skape en rikere forståelse av fenomenet vi undersøker.

Det må presiseres at oppgave 2.3.1 *Deltakerne* og 2.3.2 *Pronomen og eiendomsord* blir referert feil i oppsummeringssiden til oppgavebesvarelsene som genereres fra læringsressursen og som vises som en del av materialet. Det kommenteres også i analysen.

### **3.6 Forskningskvalitet**

I et forskningsprosjekt ligger ulike kriterier til grunn for at kvaliteten i den skal sikres. Forskerens kvalitet avhenger av “hvordan kunnskapen er produsert” (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Forskeren må kritisk vurdere hvordan kunnskapen som presenteres, altså funnene, i forskningsprosjektet er konstruert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). I tillegg må forskeren også reflektere over prosjektets “samlede troverdighet” (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Videre skal vi synliggjøre prosjektets gyldighet og pålitelighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Vi velger å bruke Postholm & Jacobsens (2018) forklaring på gyldighet og pålitelighet (s. 222). Postholm (2005) belyser også hvordan både Lincolns (1995 i Postholm, 2005) og Howe og

Eisenhardts (1990 i Postholm, 2005) ulike standarder kan sikre god kvalitet i prosjektet (s. 133-134). Disse standardene velger vi også å bruke som et redskap i denne refleksjonen.

### **3.6.1 Gyldighet (validitet)**

For å fatte hvilke gyldighet forskningsprosjektet har kan forskeren stille seg spørsmålet “hvilke begrensninger er knyttet til egen forskning” (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Det betyr at forskeren må reflektere over hvilken dekning som ligger til grunn i sine konklusjoner. Gyldighet er et verktøy for å vurdere om forskningsresultatene svarer på problemstillingen, og det finnes ulike kriterier eller fremgangsmåter for å gjøre dette i praksis. Masterprosjektet kan være pålitelig uten å fylle disse kriteriene, og derfor er det viktig å reflektere over prosjektets gyldighet (Anker, 2020, s. 109).

Vårt masterprosjekt er gyldig fordi det har en overføringsverdi, i den form at funnene kan inspirere og overføre kunnskap om kritisk tekstarbeid (Anker, 2020, s. 110). Dette beskriver Postholm & Jacobsen (2018, s. 223) som den ytre gyldigheten og som kan være krevende å oppfylle i kvalitative undersøkelser da funnene ikke vil være gyldige “utenfor sin unike kontekst” (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Dermed kan det være krevende med en naturalistisk generalisering, og videre at leserne skal se nytteverdien av den om de ikke forstår konteksten. Både Postholm & Jacobsen (2018, s. 239) og Postholm (2005, s. 131) belyser hvordan Geertz (1973 i Postholm, 2005, s. 131) og Lincoln og Gubas (1985 i Postholm, 2005, s. 131) definisjon på “tykke beskrivelser” er nødvendig for at leseren skal forstå konteksten og dermed se nytteverdien av studien. Beskrivelsene og konteksten i prosjektet vårt kan leseren kjenne seg igjen i fordi det skapes en forståelsesramme hvor kunnskapen tilpasses fra beskrivelser til egen situasjon. Derfor er den ikke direkte overførbar, men leseren kan sette seg inn i viktigheten av å øke forståelsen for kritisk tenkning også i hverdagen. På den andre siden har vi forsøkt å fremme våre funn som inspirasjon til lærere som skal arbeide med kritisk tekstarbeid, og derfor sikre den direkte overførbarhet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238-239).

Postholm & Jacobsen (2018) forklarer hvordan den indre gyldigheten vedrører to forhold, og det første omhandler overensstemmelsen mellom den faktiske virkeligheten som forskeren studerer

og analyserer, og de begrepene og teoriene som blir benyttet for å beskrive den (s. 229). “Tykke beskrivelser” (Geertz, 1983 i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230) kan knyttes til hvorvidt anvendte begreper er meningsfulle og hvordan dette er vellykket om leseren kan “se virkeligheten slik den fremsto for forskeren” (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230). I vårt masterprosjekt gjør vi dette ved å beskrive datamaterialet som danner utgangspunktet for funnene i prosjektet. Eksempelvis er å beskrive hvordan kategorier har blitt utarbeidet ut fra datamaterialet. Det må være en klar sammenheng mellom de ulike delene av prosjektet; “mellom beskrivelsene og analysene og de tolkninger som blir gjort” (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230). Det mener Lincoln og Guba (1985 i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230) handler om bekreftelse. Like viktig er det at informantene opplever anvendte begreper som meningsfulle. Det kan knyttes til hvordan informantene var de første som fikk lese den ferdigstilte teksten. Det er både et viktig etisk prinsipp, men også et godt redskap for å få en bekreftelse på beskrivelser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 231)

Det andre forholdet Postholm & Jacobsen (2018) mener vedrører indre gyldighet, er kausalitet (s. 229). Det handler om forskeren har evner til å uttale seg om kausalitet basert på studien som blir gjennomført. I det tilfellet kunne vi spurt oss selv i hvilken grad forskningsdesignet og gjennomførelsen av prosjektet vårt speiler et reelt årsaksforhold og ikke forstyrres av andre variabler i forskningsdesignet. På den andre siden konkluderer Postholm & Jacobsen (2018) at det er bortimot umulig i kvalitative undersøkelser, og at det heller er viktig å argumentere for at korrelasjon er det samme som en sammenheng i prosjektet, samt at tidsrekkefølgen er en sammenheng (s. 235). I teoridelen av masterprosjektet har vi gjort rede for annen forskning og teori på literacy og spesielt kritisk literacy. I metodekapitlet har vi systematisk forklart vår kvalitative tilnærming til problemstillingen og forsøkt å beskrive undersøkelsesdesignet og materialet som er konstruert, samt beskrive bearbeidelse av materialet. Videre i prosjektet har vi analysert materialet og drøftet teori opp mot funn. Dermed blir den indre gyldigheten synlig gjennom vår håndtering av materialet.

Å beskrive vår subjektivitet i forhold til masterprosjektet ser vi som relevant for å synliggjøre dens gyldighet (Lincoln, 1995 og Howe & Eisenhardt 1990 i Postholm, 2005, s. 134). Vi er begge masterstudenter i norsk og ønsker å utvikle tilgangskompetansen til kritisk tekstarbeid i

norskfaget. Vi ønsket å utforske informantenes arbeidsmåter knyttet til læringsressursen, men samtidig besatte vi relevant kunnskap om temaet og ressursen. Vi fikk en dobbelt forskerrolle der vi både var nysgjerrige i feltarbeidet, men også kunnskapsrike som kan gi dybde og gyldighet til prosjektet (Anker, 2020, s. 111). I tillegg til dette ønsket vi også å behandle materialet med respekt for å ivareta informantene på en hensiktsmessig måte.

### **3.6.2 Pålitelighet (reliabilitet)**

Videre må forskeren også reflektere hvordan gjennomførelsen av forskningen kan påvirke de endelige resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222), for å sikre prosjektets pålitelighet. Det betyr å vurdere hvorvidt forskeren kan stole på funnene. I vårt masterprosjekt ønsker vi å utvikle forståelsen av temaet i problemstillingen – kritisk tekstarbeid, som Wolcott (1990 i Postholm, 2005, s. 130-131) knytter til kvalitativ forskning. Postholm (2005, s. 131) belyser hvordan forskeren må vurdere troverdigheten til egen forståelse av prosjektet, og henviser til Lincoln og Guba (1985) som bruker begrepet pålitelighet. I vår masteroppgave har vi dokumentert hele prosessen for å synliggjøre vår fremgangsmåte (Postholm, 2005, s. 131), og denne prosessen fra metode til funn må være rimelig (Anker, 2020, s. 108).

I metodekapitlet har vi beskrevet materialet og hvordan vi har bearbeidet det, samt utvalget av informanter. Vi anvendte en kvalitativ tilnærming for å undersøke forskningsspørsmålene. Denne metodiske tilnærmingen ble valgt for å få en bredere forståelse for lærernes begrunnelser for arbeidsmåter, som en kvantitativ metode sjelden tillater. En kvalitativ tilnærming legger til rette for en rikere forståelse av det komplekse samspillet læreren, læringsressursen og kritisk literacy. Gjennom semistrukturerte intervjuer med et nøye utvalgte informanter, ble data konstruert med sikte på å fange opp lærernes refleksjoner. Lærere med ulik tilgangskompetanse til læringsressursen ble inkludert for å sikre bredde i perspektivene som ble utforsket.

En ytterligere faktor som kan bidra til å øke troverdigheten eller påliteligheten til masterprosjektet er vår fremgangsmåte for å bearbeide materiale, men også bruk av ulike kilder. Begge faktorene er med på å ytterligere understøtte funnene våre. Postholm (2005, s. 132) belyser hvordan Creswell (1998 i Postholm, 2005, 2. 132) forklarer hvordan det er vanlig å bruke ulike

kilder for å understøtte temaet som undersøkes. Det vil igjen styrke påliteligheten til studien vår fordi informasjon belyses fra ulike perspektiver (Postholm, 2005, s. 132). Vi har blant annet brukt ulike kilder for å definere hva som ligger i kritisk literacy, men også ulike kilder for bearbeidet materialet vårt. Det gjør at gjennomførelsen blir mer troverdig og at vi kan stole mer på funnene våre.

Påliteligheten til studiet kan svekkes ved at (Anker, 2020, s. 108) informantene ikke forsto hensikten med læringsressursen i forhold til problemstillingen i det første intervjuet, og derfor ble funnene i stor grad rettet mot hvordan utarbeidet undervisningsopplegg knyttet til ressursen ble anvendt i klasserommet. Derimot, i forhold til forskningsspørsmålene, var vi opptatt av å avdekke hvordan lærerne arbeidet med kritisk tekstarbeid ved hjelp av læringsressursen, og på denne måten kan funnene være pålitelige. Vi var også opptatt av hvilke vurderinger som ligger til grunn for arbeidsmåtene de ønsker å gjennomføre i sine klasser, og disse kommer også frem i det første intervjuet – kanskje også i større grad fordi dette var i bakhodet mens de arbeidet med ressursen, i motsetning til det andre intervjuet. Ved å belyse de ulike perspektivene styrker påliteligheten til masterprosjektet (Postholm, 2005, s. 132).

# 4.0 Analyse

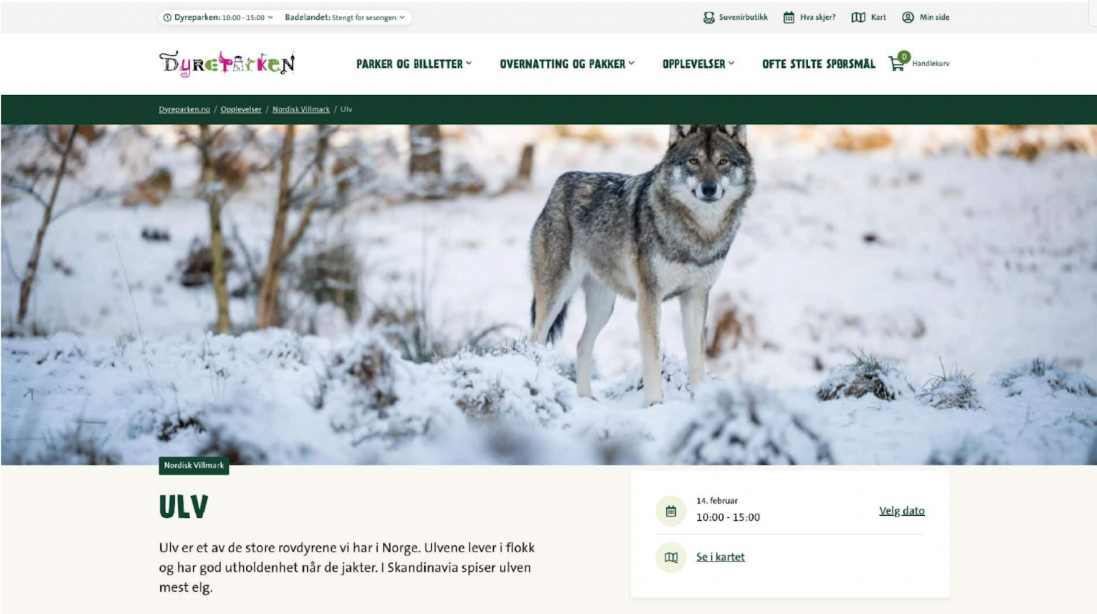
## 4.1 Læringsressursen

I analysen av læringsressursen har vi kategorisert innholdet i tre overordnede temaer; tekstene i trinn 1, tekstene i trinn 2 og oppgavene til trinn 1 og 2. Vi analyserer bare de tekstene lærerne har valgt å arbeide med. Dette er tekstsett om ulv (trinn 1) og tekstsett om veganisme (trinn 2).

### 4.1.1 Trinn 1: Det visuelle i teksten

Det første trinnet tematiserer et kritisk blikk på det visuelle i teksten. I læringsressursen blir tekstsettene satt i lys av tekstkritisk modell som består av seks komponenter med hensikten om å skape helhetlig tekstarbeid (Figur 1). Tekstene og utsnittet av tekstene er trolig valgt for å kunne jobbe med det visuelle på en hensiktsmessig måte. Vi har også vektlagt det visuelle, men ser det også i sammenheng med andre modaliteter som er inkludert.

### Ulv i Dyreparken



The screenshot shows the website for Dyreparken. At the top, there is a navigation bar with the logo 'DYREPARKEN' and menu items: 'PARKER OG BILLETTER', 'OVERNATTING OG PAKKER', 'OPPLEVELSER', and 'OFTE STILTE SPØRSMÅL'. Below the navigation bar is a large image of a wolf standing in a snowy field. Under the image, the text reads: 'Nordisk Villmark' and 'ULV'. Below the text, there is a description: 'Ulv er et av de store rovdynene vi har i Norge. Ulvene lever i flokk og har god utholdenhet når de jakter. I Skandinavia spiser ulven mest elg.' To the right of the text, there is a date and time selector: '14. februar 10:00 - 15:00' and a 'Velg dato' link. Below the date and time, there is a 'Se i kartet' link.

Forsiden til *Ulv i Dyreparken* (Tekstkritisk, 2023a)

Teksten er en multimodal informasjonsside publisert på [dyreparken.no](http://dyreparken.no). I denne analysen vil vi fokusere på tekstens tittel, ingress og bilde. Ulv er gjennomgående i alle modalitetene som også indikerer tekstens tema. Dyreparken er en institusjonell avsender og ordvalget i ingressen skaper interesse for ulven. For eksempel «Ulv er et av de store rovdyrene vi har i Norge» og «...god utholdenhet når de jakter» (Tekstkritisk, 2023a), gjør at mottaker får lyst til å se ulven.

Dyreparken skriver påstander med stor sikkerhet, for eksempel når de konstaterer hvordan ulven "er". De blir oppfattet som en troverdig avsender fordi det er en anerkjent institusjon som har dyrekunnskap, selv med den manglende kildehenvisningen. Avsender plasserer seg ikke i verbalteksten som gir mer oppmerksomhet til ulven, og ikke Dyreparken som institusjon.

På et denotativt nivå (Barthes, 1977 [1964], s. 157-158) ser vi et bilde av én ulv i dens naturlige habitat, nordisk villmark, og i dette bildet er det om vinteren. Ulven står i ro og ser i kameraet. Den har et vennlig kroppsspråk, og det ser vi fordi ørene peker fremover, flekker ikke tenner og halen henger nedover. På et konnotativt nivå (Barthes, 1977 [1964], s.160-162) ser vi en fri ulv hvor flere elementer utelukkes, blant annet inngjerdingen og dyrepassere som vi forbinder med Dyreparken. Det gjør at bildet oppleves mer naturlig og skaper positive assosiasjoner til ulven. Fargebruken i bildet er typisk for norsk villmark og forsterker en autentisk situasjon. Det hvite landskapet i for- og bakgrunnen står i kontrast til ulvens farger og fremhever den som motiv. Det er ingen forstyrrende elementer rundt ulven (et gjerde, andre dyr, dyrepasser) som også forsterker motivet.

Representasjonen i teksten gjør at mottaker får et harmonisk bilde av ulven i dens naturlige habitat. Imellom bildet og tittelen står «nordisk villmark», et overordnet tema på informasjonssiden. Vi tolker at det påvirker mottakeren til å forbinde bildet av ulven med noe typisk for nordisk villmark. Verbalteksten styrker også dette fordi de bruker ordvalg som «Norge» og «Skandinavia», men også «elg» som er et dyr typisk for nordiske land. Vi tolker at Dyreparken bruker modalitetene som en helhet for å skape en interaksjon med mottakeren og for å fremme besøk av ulv i Dyreparken.



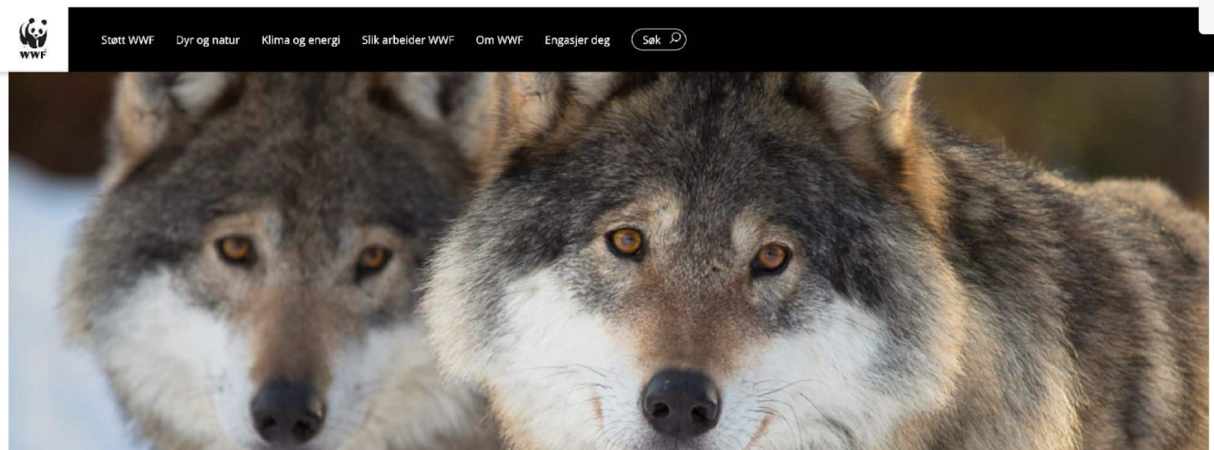
I verbalteksten benytter Dyreparken både pronomen og tiltaleformer for å kommunisere med mottakeren. I setningen “Ulv er et av de store rovdyrene vi har i Norge” (Tekstkritisk, 2023a), bruke avsender pronomenet “vi” for å skape en nærhet til mottakeren ved å inkludere dem i teksten, og som gir en følelse av fellesskap og engasjement. Dyreparken har valgt å bruke tiltaleformene “ulv”, “ulvene” og “ulver” i stedet for pronomenet “de”, som forsterker at ulven er et viktig element i teksten.

Utsnittet på bildet er totalt; vi ser hele ulven i fokus, men i tillegg ser vi en oversikt over scenarioet rundt ulven. Vanligvis vil dette utsnittet skape en distanse og en upersonlig relasjon til mottaker, men i dette tilfellet tolker vi det motsatte. Vanligvis oppleves ulv på lang avstand og ingen detaljer er tilgjengelige, men i dette tilfellet er ulven unormalt nærme mottaker. Synsvinkelen forsterker også denne tolkningen fordi bildet er tatt i samme høyde som ulven; øye mot øye. I en normal situasjon står den besøkende overfor ulven, men her har mottakeren øyekontakt med den for å forsterke nærheten.

Den multimodale teksten består av ulike selvstendige modaliteter (bilde, tittel, ingress, besøkstid, lenker) som til sammen utgjør en meningsfull helhet. De ulike elementene i komposisjonen er avgjørende for å skape en sammenheng og for å gi nødvendig informasjon. For eksempel vil ikke fargebruken som er typisk for nordisk villmark fungere uten andre semiotiske bidrag som ulven og verbalteksten. De ulike tekstelementene, ulv, natur og logo, er typiske for Dyreparkens identitet. Elementene gjør det mulig for mottakeren å koble informasjonen til dem.

Teksten er et eksempel på hvordan en institusjon bruker sin anerkjennelse til å fremme et budskap på en implisitt måte – å besøke ulven i Dyreparken. Vi tolker at teksten er inkludert i læringsressursen fordi det kan skape kritiske refleksjoner rundt Dyreparkens intensjoner; å skape nærhet mellom besøkende av nettsiden og ulven. De har brukt ulike virkemidler for å fremme nærheten, blant annet ved å ufarliggjøre ulven og ekskludere elementer (et gjerde, andre dyr, dyrepasser). Bildet skaper derav et inntrykk av at det er uproblematisk å ha ulv i en dyrepark.

## Ulv i Norge



Forsiden til *Ulv i Norge* (Tekstkritisk, 2023a)

Teksten *Ulv i Norge* produsert av World Wildlife Fund (WWF) er en artikkel bestående av flere modaliteter som bilde og verbaltekst. WWF er en miljøorganisasjon som arbeider med natur- og klimakrisen, for eksempel ved å verne dyrearter og miljø (WWF, u.å.). Temaet i teksten er eksplisitt fordi det er ingen skjulte intensjoner; WWF ønsker å bevare ulvens posisjon i Norge. Det belyses flere steder i verbalteksten, både i ingressen og nettsiden er en del av et større tema; truede arter. Vi tolker at avsender har en negativ verdiladning når den formidler budskapet i ingressen. De skriver at ulven er “kritisk truet”, den “jaktes” på, “vi er det landet i Europa som er dårligst til å ta vare på dette truede rovdiret” (Tekstkritisk, 2023a). De negative ladede ordene setter Norge og verning av ulv i en dårlig posisjon, og vi tolker at de gjør dette for å fremme budskapet.

På et denotativt nivå illustrerer bildet to ulver av arten gråulv sett forfra. De er plassert ved siden av hverandre i et skoglandskap, hvorav den ene er i fokus mens den andre blir stående i bakgrunnen for den. Fargene som dominerer i bildet er grå, hvit og brun – typisk for rovdiret.

Bildet er tatt i naturlig dagslys som gjør fargene realistiske. På et konnotativt nivå tolker vi at bildet er valgt for å fremheve hvordan ulven er flokkdyr, og trives best sammen med andre ulver. Bildet som er valgt viser ulvene rolige og ikke-truende for mottakeren, og det gir positive assosiasjoner til rovdyret. Bildet utelukker blant annet negative assosiasjoner til ulven; en farlig situasjon, dens trussel mot husdyr og jaktområder, og frykt hos mennesker. Bildet er derfor skjønnet fordi mottakeren oppfatter ulven som lite problematisk. Bakgrunnen er ute av fokus, det er kun ulvens ansikt vi ser. Det tolker vi er et aktivt valg av avsender for å ekskludere eventuelle objekt som kan sette ulven i et negativt lys.

Representasjonen i teksten gjør at mottakeren får et harmonisk bilde av ulven og sympati med dens posisjon i Norge. På denne måten skaper WWF en interaksjon med mottaker, fordi den knyttes til problemet. Pronomenet “vi” i ingressen gjør at WWF inkluderer mottakeren i den gruppen som truer ulven i Norge. Ved å bruke pronomenet “vi” tolker vi at det skapes et skille til “de andre”, som også er med på å etablere en nær relasjon til mottaker da "vi" er i samme kategori

Rollen til avsenderen henger sammen med språkvalget i artikkelen (Veum & Skovholt, 2022, s. 113). I denne sammenheng henger det sammen med ønsket om å fremme budskapet. Forfatteren av teksten har en etablert rolle som en anerkjent institusjon som arbeider med miljøvern. Ulven og dens kritiske posisjon er et tema som mottaker forventer at denne institusjonen har kontroll på og derfor blir også artikkelen troverdig. De har en “allvitende” posisjon når de bruker verbet “er”, for eksempel “Ulven *er* kritisk truet” og “...vi *er* det landet i Europa som *er* dårligst til å ta vare på dette truede rovdyret” (Tekstkritisk, 2023a). De refererer ikke til noen andre kilder, for eksempel rapporter eller andre dokument som kan underbygge deres påstander.

Bildet har et nært utsnitt av hodet til ulvene, men også litt av kroppen til den ene kommer med. Det nære utsnittet sammen med ulvenes avslappede kroppsspråk blir brukt som en ressurs for å påvirke mottakeren til å få en personlig relasjon til ulvene. Det skaper en følelse av å komme nærmere enn hva som er naturlig (Veum & Skovholt, 2022, s. 120). Målet med utsnittet er at mottakeren skal få sympati for ulven. Synsvinkelen i bildet er også med på å forsterke dette. Vi ser ulven “øye-mot-øye”, og det gir en lik maktrelasjon mellom ulven og mottaker. Avsender gir

et virkelighetsbilde hvor ulven er ikke-truende på et nært hold, noe som motstrider den egentlige virkeligheten.

Artikkelen består av de ulike modalitetene; tittel, bilde, ingress, verbaltekst og innholdsmeny. Oppsettet av de ulike modalitetene gjør at artikkelens komposisjon er ikke-lineær, fordi det ikke er én spesiell måte å lese innholdet på. I tillegg er det lenker på siden hvor du kan klikke deg inn og få videre informasjon. Vi oppfatter modalitetene som en helhet valgt for å fremme budskapet om å bevare ulven i Norge. Bildet og verbalteksten, ut ifra hvordan vi tolker det, gir lik informasjon.



Vi antar at skaperne av læringsressursen har inkludert denne teksten for å bidra til kritisk tilnærming til hvordan budskapet fremstilles i de ulike modalitetene. Teksten kan være et godt eksempel når mottakeren skal avdekke interessen bak den. For eksempel er rollen til avsenderen avgjørende for at påstandene skal oppfattes som troverdige. Samtidig er valget av pronomen viktig for å plassere mottakeren i teksten, for å gi sympati til ulven. Modalitetene vil i sin helhet kunne påvirke mottakeren til å oppfatte ulven mindre problematisk enn den i utgangspunktet er.

## Ulv felt i Våler kommune i Innlandet

**ROVDYR.ORG**  
Folkeaksjonen ny rovdyrpolitikk

Aktuelt ▾ Folkeaksjonen ▾ Meld deg inn! Nettbutikk Kontakt oss!

Søk



**Ulv felt i Våler kommune i Innlandet**  
På 12. februar 2023 | Av Svein Egil Hatlevik | Aktuelt

Det er felt én ulv i Våler kommune i Innlandet søndag, opplyser fellingleder Rune Lien til Rovdyr.org. Dette er det sjettede dyret som er felt i grensereviret Ulvåa, som på norsk side av svenskegrensa ligger innenfor forvaltningsområdet for ynglende ulv, også omtalt som ulvesona.

Folkeaksjonen ny rovdyrpolitikk  
Folkeaksjonen ny rovdyrpolitikk er en landsdekkende organisasjon med formål å få Stortinget til å endre dagens rovdyrpolitikk. Organisasjonen er partipolitisk nøytral og uavhengig.

[Les mer om organisasjonen](#)

Forsiden til *Ulv felt i Våler kommune i Innlandet* (Tekstkritisk, 2023a)

Teksten *Ulv felt i Våler kommune i Innlandet* er en artikkel hentet fra nettsiden rovdyr.org som er nettstedet til en organisasjon som arbeider for ny rovdyrpolitikk. I denne delen av analysen vil vi konsentrere oss om tittelen, bildet av ulven og kampanjeplakaten til høyre med verbaltekst under. Mottakeren får informasjon om at en ulv er felt, og at Folkeaksjonen vil endre rovdyrpolitikken. Det er et tydelig tema, ulvens rolle som rovdyr, men avsenderen har en spesifikk agenda som ikke kommer klart frem i artikkelen. Derfor blir hensikten med artikkelen uklar hvis leseren ikke utforsker avsenderens intensjoner og perspektiver nærmere. På lik linje, må mottakeren ha tilgangskompetanse for å forstå verbalteksten i kampanjeplakaten, for eksempel “Meld deg inn før Norge gror igjen!” (Tekstkritisk, 2023a). Verbalteksten under kampanjeplakaten kan også være villedende da innholdet i rovdyrpolitikken er uklar.

Ordvalget i verbalteksten er avgjørende for at avsender skal formidle budskapet.

Kampanjeplakaten er en retorisk tekst fordi den prøver å overbevise mottakeren om å melde seg inn i deres organisasjon. Slagordet “Meld deg inn før Norge gror igjen!” (Tekstkritisk, 2023a) står i kontrast til andre modaliteter i artikkelen ved at den har en grønn bakgrunn og hvit tekst, mens resten av nettsiden er hvit og nøytral. Det gjøres fordi avsenderen ønsker å rette oppmerksomheten til slagordet og organisasjonen. En annen måte å rette oppmerksomheten til organisasjonen er ved å plassere seg aktivt i verbalteksten. De skriver blant annet “Folkeaksjonen ny rovdyrpolitikk er en...” (Tekstkritisk, 2023a), og de plasserer også Stortinget i teksten når de skriver at målet med organisasjonen er å få Stortinget til å endre dagens rovdyrpolitikk.

På et denotativt nivå viser bildet en felt ulv som ligger stille på siden i snøen. Ulven har åpen munn og ser død ut. Bildet er tatt i et naturlig dagslys. Fargebruken i bildet er grått og hvitt, hvor det grå (ulven) står i kontrast til det hvite (snøen). På et konnotativt nivå tolker vi at avsender forsøker å fremvise et bilde med en ren bakgrunn fordi elementer som blod og søl utelukkes. I en realistisk setting ville også jegeren, blod og andre elementer hatt en tilstedeværelse. Vi tolker at situasjonen er skjønnt malt fordi ulven er plassert. Et mer brutalt bilde ville skapt sterke reaksjoner og tatt oppmerksomheten bort fra formålet til organisasjonen. Derfor vil representasjonen i artikkelen ha en betydning for hva mottakeren legger vekt på.

Avsender forsøker å danne en interaksjon med mottakeren ved å bruke pronomen som “deg” i slagordet. Organisasjonen oppfordrer mottakeren direkte til å melde seg inn fordi det ellers vil ha konsekvenser som at “Norge gror igjen!” (Tekstkritisk, 2023a). Her ser man også hvordan organisasjonen er selvsikre i sine påstander for å bidra til å etablere autoritet (Veum & Skovholt, 2022, s. 102). På den andre siden tolker vi at det har svekket betydning om mottaker ikke forstår slagordet. Organisasjonen er en relativt ukjent organisasjon som ikke har en umiddelbar anerkjennelse fra mottaker.

Vi tolker at organisasjonen bruker utropstegn i slagordet for å signalisere intensitet og ta en større personlig rolle for å skape interaksjon med mottaker (Veum & Skovholt, 2022, s. 115). På den andre siden forsøker organisasjonen å fremstille seg selv som institusjonell fordi de utelukker pronomen som “jeg” og “oss”, og dermed blir relasjonen til mottaker mindre personlig. Organisasjonen bruker en del avanserte ord som ikke alle har tilgang til; felt ulv, folkeaksjonen, rovdyrpolitikk. Det kan være med på å skape en avstand til mottaker.

På nettsiden bruker avsender gjentakelse av ordet “rovdyr”, blant annet i nettadressen, kampanjeplakaten og teksten som tilhører. Gjentakelse av ord som "rovdyr" kan bidra til å fremheve betydningen av dette begrepet eller temaet på nettsiden. Ved å gjenta ordet flere ganger, understreker avsenderen viktigheten av dette konseptet og ønsker å rette oppmerksomheten mot det. Ved å bruke ordet flere steder kan det bidra til å skape en sammenheng mellom de ulike elementene. I dette tilfellet vet vi også at ulven som det blir skrevet om er et rovdyr, og derfor passer også denne artikkelen inn på nettsiden, selv om de ikke bruker “rovdyr” når de skriver om den.

I bildet er det et helt totalt utsnitt av ulven. Det tolker vi er gjort for å skape en distanse mellom ulven som er avbildet og mottakeren, som gir et upersonlig forhold til den. Synsvinkelen er tatt fra et fugleperspektiv som gir mottakeren makt over ulven. Vi tolker at avsender forsøker å danne et virkelighetsbilde som forskjønner en felt ulv. Det er en multimodal tekst der komposisjonen på nettsiden er ikke-lineær fordi modalitetene trenger ikke leses i en kronologisk rekkefølge. Modalitetene fungerer derfor som uavhengige tekstkomponenter i artikkelen, men utgjør en helhet til sammen. På denne måten skaper avsender informasjon til mottakeren som skal virke

meningsfull; de vil rekruttere flere til å melde seg inn i organisasjonen, og arbeide for ny rovdyrpolitikk.

Vi antar at skaperne av læringsressursen har valgt å inkludere denne teksten på grunn av dens kontrast til de to andre tekstene om ulv. Teksten har ikke en anerkjent avsender, og dermed kan den virke mindre troverdig for mottakeren. Teksten krever at leseren i større grad gjør seg kjent med konteksten, og derfor tror vi skaperne har inkludert den fordi det er mer åpenbart å arbeide med kontekstualisering her. Videre skiller teksten seg ut på dens retoriske framtoning, og mangelen på en tydelig sammenheng mellom de ulike modalitetene. Av den grunn ser vi den også som mer åpenbart å arbeide med avsenders hensikt med artikkelen. Det er også en sterk kontrast mellom dette bildet, og de to resterende bildene av ulv. Det gjør at at bildet er med på å skape en mer helhetlig fremstilling av ulv i Norge.

#### **4.1.2 Trinn 2: Det språklige i teksten**

I dette trinnet retter kritisk tekstarbeid seg mot de verbale ressursene eller som læringsressursen omtaler trinnet, det språklige i teksten. Trinnet er bygd opp av to multiple tekster om veganisme. Den første teksten er et blogginnlegg skrevet av påvirkeren Sophie Elise med tittelen *En vegansk guide for late folk*. Den andre teksten er en artikkel skrevet av ungdomsreporteren Ida Sofie Frøyland med tittelen *Redder vi miljøet om alle blir veganere?*.

## En vegansk guide for late folk

Det var noen som skrev her i kommentarfeltet at det er trist å se hvor kritisk jeg er mot meg selv. Jeg er uenig, jeg tror det er nødvendig å være kritisk! Både mot seg selv og andre. Jeg går ikke rundt å tror jeg vet alt, kan alt og er best og penest i verden, jeg ønsker å forbedre meg hele tiden samtidig som jeg setter pris på fremstegene jeg tar. Om jeg ikke hadde vært kritisk mot meg selv hadde jeg stått på stedet hvil. Ja takk til å utvikle seg! 🙌

Nå har jeg klart å gå over til et 95% vegansk kosthold – det er vegansk hjemme for det meste, når jeg er utenfor huset er jeg ikke like strengt. Jeg har gått ned i vekt, fått finere hud og samvittigheten er bra! Jeg er både lat, litt kresen og elendig på å lage mat, så her kommer mine veganske favoritter for andre i samme situasjon. Det finnes ingen unnskyldning for å spise kjøtt hver dag! 😊

FROKOST / LUNSJ / KVELDS 🐷



Ost var det vanskeligste å finne en god erstatner for. Men denne har deilig konsistens, smaker ganske mildt (minner om en fetere norvegia) og man tenker ikke over at den er uten melk 🙌 Kjøpt på MENY. 😊

Favoritten! Vegansk leverpostei, også kjøpt på MENY (men vet de kan ta den inn på rema1000 også). Den smaker hundre ganger bedre enn vanlig leverpostei, som i tillegg er jævlig ekkelt om man tenker på hva det er for noe.

Her har jeg dessverre ikke så mye å vise dere siden jeg som regel spiser ute.. Men! Jeg har funnet noen favoritter som alltid finnes hos meg. Vegansk ost (til taco, pizza, lasagne osv), kjøttdeig, biff og burger. Alt dette smaker helt NYDELIG! Seriøst, jeg utfordrer alle kjøtt-eterne til å prøve, eventuelt servere til en kjøttspisende venn å se om han merker forskjell. Jeg har lurt et par venner selv 😊

Vi pleier som regel å ha veganske kjøttboller hjemme også, men de har vi spist opp.. Nylig kjøpte vi vegansk bacon også, men jeg har ikke fått testet den ut enda og vil derfor ikke anbefale videre til dere.

Som sagt er jeg ganske kresen og derfor er ikke listen så lang, men derfor kan du med sikkerhet vite at produktene i innlegget smaker digg, er enkelt å få tak i, og koster deg lite å tilberede! 🌍 **Kom gjerne med noen gode tips til mat for meg også!**

51 kommentarer

Del 12

Utklipp fra *En vegansk guide for late folk* (Tekstkritisk, 2023j)



Teksten *En vegansk guide for late folk* er et blogginnlegg skrevet av Sophie Elise Isachsen i 2018. Det er en multimodal tekst og vi skal konsentrere oss om tittel, verbaltekst og bildet, samt hvordan alle modalitetene i innlegget kan ha en sammenheng. Temaet i innlegget er eksplisitt og kommer allerede frem i tittelen; veganisme. Avsenderen bruker positivt ladede ord for å fremme veganisme; “Ja takk til å utvikle seg! 🍌” (Tekstkritisk, 2023j) og “Alt dette smaker helt NYDELIG” (Tekstkritisk, 2023j). Den positive verdiladningen gjør at temaet fremstår som noe bra for mottakeren, og viser hennes holdninger til veganisme. Avsender skriver om “å utvikle seg” som en metafor for å bli veganer, og beskriver de veganske matvarene som “nydelig” og “favoritter”. I tillegg består teksten av flere eksempler på ordvalg som vi anser er valgt for å skape en selektiv interesse, for eksempel i gitt sitat hvor “NYDELIG” tydeliggjør smaken.

Sophie Elise kategoriserer to grupper mennesker i innlegget sitt; veganere og ikke-veganere. Hun bruker negativt verdiladede ord for å beskrive de som ikke er veganere. Allerede i tittelen beskriver hun ikke-veganere som “late folk”. I tillegg skriver hun for eksempel “Det finnes ingen unnskyldning for å spise kjøtt hver dag! 😊” (Tekstkritisk, 2023j). Blunkefjes-emojien tillegger mening til påstanden. I dette tilfellet tolker vi at den brukes for å signalisere at Sophie Elise har en overlegenhet i sin holdning til dem som spiser kjøtt hver dag. Dermed bidrar blunkefjeset til å understreke og forsterke oppfatningen om at ens eget valg er gunstig, mens alternativet, å spise kjøtt hver dag, implisitt blir betraktet som mindre akseptabelt.

Bildet vi fokuserer på fra innlegget representerer, på et denotativt nivå, en hånd som holder Wilmersburger klassisk vegansk ost og en vegetarisk postei liggende ved siden av. Bildet har sterke, men realistiske farger (rosa, gul, rød, lilla og grønn) som et filter bidrar til å fremheve. Det er en helt hvit og nøytral bakgrunn. Fargebruken er med på å rette oppmerksomheten mot matproduktene. Videre på et konnotativt nivå tolker vi at bildet er brukt for å vise frem produktene til mottaker, og derfor har hun også brukt et filter for å fremheve dem. Grunnen til at avsender fremmer produktene, tolker vi fordi bildet kan assosieres med bærekraftig matproduksjon, sunnere kosthold og dyrevern. Eksempelvis vil det være mer miljøvennlig å velge et vegansk produkt fordi det krever mindre ressurser som kan påvirke miljøet i en negativ retning, samtidig som produktene ikke krever utnyttelse av dyr i produksjonsprosessen. Bildet

kan også knyttes til ideer om sunt kosthold da veganske produkter ofte blir sett på som et sunnere alternativ til tradisjonelle produkter (Nasjonalt råd for ernæring, 2021).

I verbalteksten bruker Sophie Elise pronomeren *jeg* for å henvender seg til mottaker, som også er med på å skape en interaksjon mellom dem. For eksempel skriver hun “Her har *jeg* dessverre ikke så mye å vise *dere* siden *jeg* som regel spiser ute” (Tekstkritisk, 2023j) som er med på å skape en relasjon mellom avsender og mottaker. Avsender forsøker å inkludere mottakeren i situasjonen og skape en personlig relasjon hvor avstanden til leseren blir dempet ved å implisitt bruke “oss” (Veum & Skovholt, 2022, s. 106-108). Sophie Elise var på det tidspunktet innlegget ble publisert en anerkjent blogger som blant annet skrev mye om hennes kjernesak; dyrevenn. Vi tolker at avsender blir troverdig for hennes tilhengere fordi hun kan mye om dette temaet, til tross for hennes manglende kildehenvisninger. På den andre siden var hun på dette tidspunktet også en kontroversiell figur i mediebildet, noe som kunne påvirke kredibiliteten hennes negativt hos andre enn sine tilhengere.

Forholdet mellom Sophie Elise og mottaker i teksten er asymmetrisk. Som en kjent blogger har Sophie Elise en betydelig autoritet og påvirkningskraft blant leserne sine. Mange av tilhengerne hennes kan se opp til henne og betrakte henne som en ekspert eller rollemodell når det gjelder livsstilsvalg, inkludert veganisme. Dette skaper en asymmetri i styrkeforholdet mellom Sophie Elise som avsender og mottakerne av budskapet. Emojier er gjentakende i hele verbalteksten, og fungerer som en demper for hennes autoritet over mottakeren. Det kan kalles en “nærhetsstrategi”, hvor hun virker mindre påtrengende (Veum & Skovholt, 2022, s. 112). På lik linje, avslutter hun blogginnlegget med en oppfordring: "Kom gjerne med noen gode tips til mat for meg også!" (Tekstkritisk, 2023j). Den, sammen med kommentarfeltet under blogginnlegget, er også med på å dempe avstanden og styrke interaksjonen mellom avsender og mottaker.

Den multimodale teksten består av tekstkomponenter i en lineær rekkefølge som gjør at mottakeren leser de ulike modalitetene i en fast rekkefølge (Veum & Skovholt, 2022, s. 129). Strukturen følger en forhåndsdefinert mal, fordi blogginnlegg ofte er strukturert med tittel først, deretter verbaltekst, bilder og kommentarfelt til slutt. På den andre siden er det ikke en tekst som

har definert innledning, hoveddel og avslutning og skiller seg derfor ut fra andre lineære tekster. Oppbyggingen er av disse grunnene typisk for blogginnlegg.

Forholdet mellom bildet av veganske produkter og verbaltekst har en sammenheng fordi det er en rød tråd mellom dem. Begge modalitetene presenterer samme informasjon (utdyping); veganisme (Van Leeuwen, 2005, s. 230). Avsender skaper også sammenheng ved å gjenta ord som forbindes med veganisme gjennom hele teksten, for eksempel “vegansk ost”, “veganer”, “vegansk kosthold”, “veganske favoritter” eller “vegansk leverpostei” (Tekstkritisk, 2023j). Informasjonen som representeres i teksten påvirker mottakeren til å resonnerer seg frem til at veganisme er en sunn og riktig livsstil. For eksempel ved å lese “Jeg har gått ned i vekt, fått finere hud og samvittigheten er bra!” (Tekstkritisk, 2023j) tolker vi påvirker virkelighetsbildet til mottakeren i denne retningen.

Vi tolker at blogginnlegget er inkludert i læringsressursen fordi den representerer hverdagslige tekster for ungdomsskoleelever. Ved å inkludere tekster som mottakeren kan kjenne seg igjen i gjør kontekstualiseringen mer realistisk, og tilegnelsen av kritisk tenkning til den kan videreføres til tekster i hverdagen. Avsender av teksten er mye omdiskutert i media, som også kan føre til mer engasjement i teksttolkninger. I tillegg inkluderer teksten enkelte påstander som mangler saklige begrunnelser og motsigelser. Innledningsvis indikerer hun blant annet at hun har gått “over til et 95% vegansk kosthold” (Tekstkritisk, 2023j), men gir også informasjon som klargjør at dette hovedsakelig gjelder hjemme. Avslutningsvis bemerker hun at hun spiser minimalt hjemme, og derfor kan denne informasjonen være et godt eksempel for å analysere og vurdere påliteligheten i ulike påstander.

## Redder vi miljøet om alle blir veganere?



Grønnsaker og frukt er sunt for helsa, men bør vi alle gå over til et plantebasert kosthold av hensyn til klimaet? (Foto: Colourbox)

## Redder vi miljøet om alle blir veganere?

Flere og flere unge sier at de vil slutte å spise kjøtt. Er det redningen for miljøet?

 **Ida Sofie Frøyland**  
UNGDOMSREPORTER

Forsiden til *Redder vi miljøet om alle blir veganere?* (Tekstkritisk, 2023j)

Teksten *Redder vi miljøet om alle blir veganere?* er en artikkel hentet fra [ung.forskning.no](http://ung.forskning.no) skrevet av ungdomsreporteren Ida Sofie Frøyland. I denne analysen skal vi konsentrere oss om tittel, verbaltekst og bildet. Tema i teksten er veganisme og det kommer eksplisitt fram i de ulike modalitetene; ordet “veganere” er tydelig nevnt i tittelen og er gjentakende i hele verbalteksten, og det er et bilde av vegansk mat. Tittelen *Redder vi miljøet om alle blir veganere?* antyder en kritisk holdning til tema. Dette understrekes ytterligere av følgende spørsmål: “Flere og flere unge sier at de vil slutte å spise kjøtt. Er det redningen for miljøet?” (Tekstkritisk, 2023j) og “Grønnsaker og frukt er sunt for helsa, men bør vi alle gå over til et plantebasert kosthold av hensyn til klimaet?” (Tekstkritisk, 2023j). Ved å innlede teksten med slike spørsmål, oppfordres mottakeren til å reflektere kritisk rundt veganismens rolle i forhold til bærekraftig utvikling.

Artikkelen er publisert på [ung.forskning.no](http://ung.forskning.no) som er en nettavis bestående av forskningsnyheter for barn og unge ([ung.forskning.no](http://ung.forskning.no), 2024). Tekstens språkbruk påvirkes av nettavisens ønske om å fremme interesse og forståelse for veganisme. Artikkelen presenterer fakta om veganisme i sammenheng med bærekraft, basert på et intervju med Birger Svihus, en professor ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet. I tillegg benytter artikkelen informasjon fra en rapport fra OsloMet og en artikkel fra [forskning.no](http://forskning.no). Selv om teksten fremstår som informativ om veganisme, er det viktig å merke seg at holdninger til temaet uttrykkes gjennom påstander som presenteres som "fakta". Holdningene til veganisme i teksten oppleves som negative fordi det presenteres ulike utfordringer til kostholdet. For eksempel: "Birger Svihus sier at selv om vi er nødt til å kutte ned på kjøttforbruket vårt, vil det ikke lønne seg å kutte det helt ut." (Tekstkritisk, 2023j) og "Ta for eksempel tomater. I Norge blir de dyrket i store drivhus. Det fører til store utslipp. "Drivhusene må varmes opp, plantene må vannes." (Tekstkritisk, 2023j).

Bildet som tilhører artikkelen er hentet fra Colourbox for å illustrere et plantebasert kosthold. På et denotativt nivå består bildet av ulike typer grønnsaker i forskjellige farger, deriblant avokado, gulrot, kikerter, kål eller agurk. Matvarene er dandert på forskjellige tallerkener. Bakgrunnen er mørk grå som står i kontrast til de fargerike matvarene. På et konnotativt nivå tolker vi at bildet er representert i artikkelen fordi det består av ulike grønnsaker som man ofte forbinder med vegansk kosthold. Fargebruken i bildet tolker vi også skaper positive assosiasjoner til plantebasert kosthold. Vi tolker at avsenderen har valgt dette bildet med hensikt om å blant annet rette oppmerksomheten til avokadoen som er plassert i sentrum. Avokado er ofte assosiert med et vegansk kosthold, men som artikkelen også kritiserer, er det viktig å erkjenne at den ikke er bærekraftig fordi den "reiser langt" (Tekstkritisk, 2023j). Bildet består av ulike typer salater som vi tolker kan stereotypisere veganske matretter hos mottakeren, og som mangler variasjon sammenlignet med et kosthold som inkluderer kjøtt- og meieriprodukter. Vi tolker at det kan fremme en negativ holdning til veganisme hvis mottaker ikke har positive assosiasjoner til denne formen for mat.

Avsender benytter seg av pronomen for å etablere en interaksjon med mottaker. For eksempel inkluderer avsenderen pronomenet "vi" i tittelen, som bidrar til å engasjere mottakeren og skape en følelse av fellesskap (Veum & Skovholt, 2022, s. 106-108). Avsenderen henviser direkte til

mottakeren ved å skrive at “Veganisme går ut på at du ikke skal spise dyr eller mat som kommer fra dyr. Det betyr at du ikke kan spise fisk, kjøtt, kylling, melk, ost eller honning.” (Tekstkritisk, 2023j). Nettavisen er rettet mot barn og unge i Norge, og avsender henviser seg til målgruppen ved å skrive “unge” og “unge i Norge”. Det er med på å styrke “vi”-et. Tiltaleformene inkluderer mottakeren kontinuerlig gjennom teksten, og det etablerer en nærhet mellom avsender og mottaker.

Ida Sofie Frøysland er en ukjent avsender, men fordi hun skriver på vegne av ung.forskning.no får hun en større autoritet fordi nettavisen er anerkjent og regnes som en pålitelig kilde. Selv om identiteten til forfatteren av artikkelen er kjent, gir teksten ingen tilleggsinformasjon om henne. Forfatteren fremstår som en ukjent avsender, og det er nødvendig for henne å inkludere kildehenvisninger for å styrke troverdigheten til sine påstander. Dette vil bidra til å øke kredibiliteten til teksten og gi leserne muligheten til å vurdere informasjonen på en grundigere måte.

Komposisjonen i teksten er lineær fordi den er strukturert med en innledning, hoveddel og avslutning som mottakeren leser i en kronologisk rekkefølge. Den multimodale teksten består av ulike tekstkomponenter som er typisk for en argumenterende tekst; situasjon, problem, løsning og evaluering (Tirkkonen-Condit, 1985 i Veum & Skovholt, 2022, s. 131). Avsenderen redegjør for bakgrunnen til problemstillingen i tittelen; *Redder vi miljøet om alle blir veganere?*. Videre belyses ulike påstander og argumenter knyttet til veganisme og dens bærekraftighet. Mot slutten av artikkelen kommer avsenderen med et forslag eller en anbefaling om “å spise lokal mat” (Tekstkritisk, 2023j) fremfor langreist mat. Det argumenteres for å være mer bærekraftig fordi “det er forskjellige råvarer som dyrkes og produseres rundt om i verden” (Tekstkritisk, 2023j).

I artikkelen har språklige og semiotiske valg avgjørende betydning, da de kan ha konsekvenser for hvordan teksten blir oppfattet og vurdert av mottakeren. For eksempel tittelens sterke påstand om *Redder vi miljøet om alle blir veganere?*, kan umiddelbart påvirke mottakerens forventninger og oppfatning av teksten. I tillegg kan bruk av et stereotypisk bilde av vegansk mat forsterke eksisterende fordommer om veganisme. Verbalteksten og bildet vil sammen kunne påvirke mottakerens persepsjon av tema, og i dette tilfellet til å ha en mer negativ holdning til et rent

vegansk kosthold. Kostholdet er forbundet med helsegevinster som lavere risiko for kroniske sykdommer, diabetes og overvekt (Helsedirektoratet, 2021). Artikkelen belyser noen negative aspekter ved dette kostholdet, som kan påvirke til et mer nyansert bilde av det. En slik fremstilling av temaet kan også øke bevisstheten om veganismens bærekraftighet og fremheve utfordringer og muligheter knyttet til et slikt kosthold.

I motsetning til den første teksten om veganisme skrevet av Sophie Elise, er denne teksten publisert på en anerkjent nettside som benytter troverdige kildehenvisninger for å underbygge sine påstander. Begge tekstene er rettet mot et ungt publikum, men har forskjellig formål. I denne teksten skriver Ida Sofie Frøysland en informativ tekst om veganisme, mens Sophie Elise sin tekst oppleves som en kommersiell diskurs med baktanke om å selge noen produkter. Avsenderens språklige valg passer med hennes posisjon som objektiv og analytisk uten kommersiell interesse. Vi tolker at teksten er inkludert i læringsressursen fordi den kan bidra til å få et bredere perspektiv på veganisme med saklige påstander. Samtidig er det viktig å vurdere om påstanden er korrekte eller troverdige, og det kan denne teksten være et redskap til. Multiple tekster gjør at mottakeren får flere perspektiver på et tema, og kan styrke dens kritiske literacy.

## 4.1.3 Oppgaver

### Trinn 1

#### 1.1.1 Hva kan du finne ut? (Tekstkritisk, 2023b)

**Oppgave: hva kan du finne ut?**

Finn informasjon om den eller de som står bak teksten.

**Kontekstualisering**  
Skriv en tekst om avsender

**Ulv i Dyreparken**  
dyreparken.no

**Kontekstualisering**  
Skriv en tekst om avsender

**Ulv felt i Våler kommune**  
rovdyr.org

**Kontekstualisering**  
Skriv en tekst om avsender

**Ulv i Norge**  
wwf.no

I oppgave 1.1.1 *Hva kan du finne ut?* (Tekstkritisk, 2023b) skal informanten først lete etter informasjon om avsenderen og deretter skrive tre tekster om den; *Ulv i Dyreparken*, *Ulv felt i Våler kommune i Innlandet* og *Ulv i Norge*. Ved å gjøre dette tolker vi at informanten kan øke sin forståelse for konteksten rundt tekstene, noe som er et viktig vilkår for kritisk tilnærming til tekst (Veum & Skovholt, 2020, s. 41). Når informant får kunnskap om konteksten, blant annet om avsenderen, kan informanten vurdere hvilken påvirkning teksten har på mottakeren. Alle tekster er skrevet i en kultur- og situasjonskontekst, og er dermed aldri nøytrale (Veum & Skovholt, 2020, s. 41). Ut ifra oppgavens rammer skal informanten finne informasjon om dyreparken.no,



rovdyr.org og wwf.no. Derav tolker vi at skaperne ønsker å gjøre informanten oppmerksom på hvilken verdiladning avsender har til ulv.

### 1.2.1 Hvordan reagerer du? (Tekstkritisk, 2023c)

The screenshot shows a digital task interface with the title "Oppgave: hvordan reagerer du?". Below the title is the instruction "Reagerer du **positivt** eller **negativt** på noe av det teksten framstiller?". The interface contains three task cards, each with a news snippet and a reaction form.

- Task 1:** News snippet from "dyreparken.no" titled "Ulv i Dyreparken" with an image of a wolf. The reaction form asks to "Velg en emoji som passer til reaksjonen" and includes a "Velg emoji" button and a "Begrunn valget ditt" text area.
- Task 2:** News snippet from "rovdyr.org" titled "Ulv felt i Våler kommune" with an image of a wolf. The reaction form is identical to Task 1.
- Task 3:** News snippet from "wwf.no" titled "Ulv i Norge" with an image of two wolf heads. The reaction form is identical to Task 1.

At the bottom of the interface, there is a progress bar with five steps, the first two of which are marked with green checkmarks. Navigation buttons for "Tilbake" and "Neste" are also visible.

Her skal informantene tolke sin reaksjon på tekstene ved å velge en emoji som passer til dens reaksjon. Videre skal informanten begrunne svaret sitt. Det fører til større oppmerksomhet rundt egne følelser, holdninger og meninger i henhold til temaet i tekstene (Løvland et al., under arbeid, s. 7). I en bredere sammenheng kan det medføre en kritisk holdning til egne synspunkter. Ved å avdekke egne synspunkter tidlig i arbeidet, kan oppmerksomheten rettes mot andre komponenter i de kommende oppgavene.

### 1.3.1 Finn tekstdeltakere (Tekstkritisk, 2023d)

The screenshot shows a digital task interface titled "Oppgave: finn tekstdeltakere". At the top left, there is a logo with the letter 'T' and a search icon. The main heading is "Oppgave: finn tekstdeltakere" with a sub-heading "Hvem eller hva ser du på bildet? Finn tekstdeltakere vi kan undersøke nærmere." Below this, there are three task cards, each featuring an image of a wolf and a text analysis prompt: "Tekstanalyse: Hvem/hva er avbildet? Hvordan vil du beskrive denne deltakeren?". The first card shows a wolf in a snowy field with the caption "Ulv i Dyreparken" and the source "dyreparken.no". The second card shows a wolf in a snowy field with the caption "Ulv felt i Våler kommune" and the source "rovdyr.org". The third card shows two wolves with the caption "Ulv i Norge" and the source "wwf.no". Each card has a text input field for the user's response. On the left side, there is a sidebar with a "Tekstanalyse" section and a "Fokus i oppgaven:" section that reads: "Identifisere tekstdeltakere som påvirker budskapet og reaksjonen til leseren." At the bottom, there is a progress bar with five steps, the first three of which are marked with green checkmarks. Navigation buttons "Tilbake" and "Neste" are visible at the bottom right.

I den første oppgaven, *1.3.1 Finn tekstdeltakere* (Tekstkritisk, 2023d), skal informanten identifisere tekstdeltakere som er avbildet og deretter beskrive dem. Slik det står i informasjonsteksten til venstre, er fokuset å forstå hvordan tekstdeltakerne “påvirker budskapet og reaksjonen til leseren” (Tekstkritisk, 2023a). I trinn 1 er det visuelle i fokus, og derfor er det viktig at informanten blir oppmerksom på hvem/hva som representeres i bildet. Vi tolker at oppgaven inkluderes fordi informanten må identifisere tekstdeltakerne for å videre kunne analysere hvordan de fremstilles. Informasjonsteksten, som definerer oppgavens fokus, fungerer som tilleggsopplysning til hvordan oppgaven skal løses. Ved å rette oppmerksomheten mot denne teksten, vil det ha en innvirkning på informantens fokus inn mot oppgavebesvarelsen.

### 1.3.2 Deltakertwist (Tekstkritisk, 2023e)

**Oppgave: deltakertwist**

Hvem vises **ikke** på bildene?  
Og hva gjør det med din reaksjon på tekstene?

**Tekstanalyse**

Hvem/hva er avbildet? Hvordan vil du beskrive denne deltakeren?

Du svarte:

Hvordan vil du beskrive deltakeren om bildet også viste **et gjerde?**

**Ulv i Dyreparken**  
dyreparken.no

**Tekstanalyse**

Hvem/hva er avbildet? Hvordan vil du beskrive denne deltakeren?

Du svarte:

Hvordan vil du beskrive deltakeren om bildet også viste **en jeger?**

**Ulv felt i Våler kommune**  
rovdyr.org

**Tekstanalyse**

Hvem/hva er avbildet? Hvordan vil du beskrive denne deltakeren?

Du svarte:

Hvordan vil du beskrive deltakeren om bildet også viste **en død sau?**

**Ulv i Norge**  
wwf.no

I oppgave 1.3.2 *Deltakertwist* (Tekstkritisk, 2023e) skal informanten identifisere hvem/hva som ikke er avbildet, og hva det gjør med informantens reaksjon på tekstene. I oppgaven skal informanten beskrive tekstdeltakerne om bildet også inkluderte “et gjerde”, “en jeger” og “en død sau” (Tekstkritisk, 2023a). Oppgaven er valgt for å rette oppmerksomheten mot elementer som utelukkes. Avsenderen konstruerer et virkelighetsbilde av ulv, og ved å rette oppmerksomheten mot den manglende representasjonen kan hjelpe informanten å avdekke det konstruerte virkelighetsbilde. Vi anser oppgaven som inkludert for at informanten skal utvide sin umiddelbare forståelse av bildene fra forrige oppgave.

### 1.3.3 Hvilke egenskaper framstilles? (Tekstkritisk, 2023f)

**Kryss av: hvilke egenskaper framstilles?**

Hvilke av disse **adjektivene** synes du passer til de tre ulvene?

**Tekstanalyse**

**Husk:**  
Det er ingen feil svar, fyll ut de adjektivene du selv føler at passer best med de ulike aktørene.

adjektiver	dyreparken.no	rovdyr.org	wwf.no
Menneskevennlig			
Farlig			
Vill			
Tam			<input type="checkbox"/>
Glad			
Fri			
Kosete			
Levende			
Uskaddeliggjort			
Fanget			
Skadelig			

< Tilbake   Neste >

**Tekstanalyse**

**Husk:**  
Det er ingen feil svar, fyll ut de adjektivene du selv føler at passer best med de ulike aktørene.

adjektiver	dyreparken.no	rovdyr.org	wwf.no
Menneskevennlig			
Farlig			
Vill			
Tam			
Glad			
Fri			
Kosete			
Levende			
Uskaddeliggjort			
Fanget			
Skadelig			

**Tekstanalyse**  
Bruk den informasjonen du har funnet om de tre tekstskaperne (Dyreparken, WWF og Rovdyr.org).

**Skriv et par setninger** til hvert bilde som forklarer hvorfor disse tekstskaperne har valgt akkurat disse bildene.

< Tilbake   Neste >

I den siste oppgaven i tekstanalyse, *1.3.3 Hvilke egenskaper framstilles?* (Tekstkritisk, 2023f), skal informantene krysse av for hvilke adjektiv de synes passer til de tre bildene av ulv. Deretter skal informantene skrive et par setninger om hensikten med bildebruken til avsenderne.

Oppgaven legger opp til at informantene skal analysere bildene på et konnotativt nivå, der både deres egne følelser knyttet til bildet blir fremhevet, men også ta i betraktning hvilken virkelighetsfremstilling avsenderne prøver å skape. Valg av adjektiver, herav ord som beskriver ulvene, vil bidra til en kategorisering (Veum & Skovholt, 2022, s. 70). Kategoriseringen kan påvirke hvordan informantene tolker oppfatningen av saken i kommende oppgave. På denne måten kan informantene utelukke hvordan ulven ikke blir fremstilt.

#### 1.4 Teksttolkning – Hvordan kan framstillingsmåten bidra til lesers oppfatning av saken?

(Tekstkritisk, 2023t)



The screenshot shows a digital interface for a learning resource. At the top left is a logo with the letter 'T'. Below it is a smaller icon of a book with 'T' on it, labeled 'Teksttolkning'. The main title is 'Innsikt: hvordan kan framstillingsmåten bidra til publikums oppfatning av saken?'. Below the title is the text 'Les eller lytt til teksten' and a play button icon with '0:57'. The main text reads: 'Mens analysen hjelper oss til å se trekk i tekstene, handler teksttolkinga om hva det vi har lagt merke til betyr i en litt videre forstand og hva slags virkning tekstene kan tenkes å ha på leseren. Noen ganger glir analyse og tolkning litt over i hverandre. For å gjøre det lettere å arbeide med teksttolkning, beskriver vi i denne ressursen noen tekststrategier som er relevante for mange tekster og som kan støtte tolkningsarbeidet. Når elevene jobber med å finne ut om strategiene passer i tolkninga av den teksten de jobber med, kan de utvikle fortolkningskompetansen sin.' Below this is a list of text strategies: 'Lista med tekststrategier kan være kort eller lang. Aktuelle tekststrategier i arbeidet med disse tekstene kan for eksempel være stereotypisering, kollektivisering, individualisering, distansering og skjønnmaling.' At the bottom, there is a progress bar with five green checkmarks and a play button icon, and navigation buttons for 'Tilbake' and 'Neste'.

Informantene må lese teksten *Hvordan kan framstillingsmåten bidra til publikums oppfatning av saken?* (Tekstkritisk, 2023t) i forkant av tilhørende oppgave om teksttolkning. Teksten gir innsikt i hva som innebærer i arbeid med teksttolkning, og hvordan trekkene i teksten har en virkning (Løvland et al., under arbeid, s. 10). Videre skal informantene bli kjent med hvordan ordvalg, herav tekststrategier, kan ha en virkning på framstillingsmåten av saken. Informantene blir presentert for fem tekststrategier; *stereotypisering, kollektivisering, individualisering, distansering og skjønnmaling*.

**Tekststrategier**

Les eller lytt til teksten

**Stereotypisering** ▶ 0:08  
Det brukes illustrasjoner som spiller på bestemte forestillinger om hvordan alle i en gruppe er.

**Kollektivisering** ▶ 0:07  
Tekstdeltakere framstilles ikke som individer, men som en gruppe eller en stor masse.

**Individualisering** ▶ 0:09  
Illustrasjonene gjør at man ser tekstdeltakerne som individer, for eksempel ved å bruke navnet deres eller ansiktet.

**Distansering** ▶ 0:07  
Det brukes illustrasjoner som viser avstand og høflighet overfor leseren/ publikum.

**Skjønmmaling** ▶ 0:08  
Det brukes illustrasjoner som gjør at leseren/publikum oppfatter en sak som lite alvorlig og problematisk.

< Tilbake    Neste >

Her er tekststrategiene beskrevet (Tekstkritisk, 2023u), og informantene må lese eller lytte til innholdet i forkant av tilhørende oppgave.

#### 1.4.1 Hvilke tekststrategier brukes? (Tekstkritisk, 2023g)

**Kryss av og skriv: hvilke tekststrategier brukes?**

Kryss av aktuelle tekststrategier og fyll inn tekst under som begrunner hvorfor du valgte akkurat disse og hvordan de brukes av de ulike aktørene.

Tekststrategier	Ulv i Dyreparken dyreparken.no	Ulv felt i Våler kommune rovdyr.org	Ulv i Norge wwf.no
① Stereotypisering			
① Kollektivisering			
① Individualisering			
① Distansering			
① Skjønmmaling			

**Teksttolkning**  
Begrunn ditt valg av tekststrategier og hvordan du mener at aktørene bruker dem.

< Tilbake    Neste >

I oppgave 1.4.1 *Hvilke tekststrategier brukes?* (Tekstkritisk, 2023g) skal informantene avdekke hvilke tekststrategier de mener passer til tekstene om ulv. Derav kan vi avdekke at informantene først skal forstå hva som innebærer i begrepene og videre bruke dem aktivt i oppgaven. I etterkant av å krysse av hvilke tekststrategier de mener er aktuelle for tekstene, skal de begrunne sitt valg og hvordan de mener de blir brukt. Ved å inkludere en slik oppgave, får informantene kategorisert innholdet i tekstene for å forstå hvilken fremstillingsmåte avsender ønsker å fremme i henhold til aktuell sak, herav om ulv.

### 1.5.1 *Dønn ærlig* (Tekstkritisk, 2023h)

**Oppgave: dønn ærlig** ulv

**Samarbeid med en eller flere kollegaer.**  
Trekk hvert deres ulvebilde og delta i debatt om rovdyrpolitikk på vegne av virksomheter som har brukt bildet.

**1. Debattleder spør:**  
"Hvorfor har du valgt å bruke akkurat dette bildet i din virksomhet?"

**2.** Hver deltaker fyller inn sitt ærlige svar i tekstboksene under.

**Debattinnlegg**  
Hvorfor har **Dyreparken** valgt å bruke dette bildet?

Ulv i Dyreparken

< Tilbake Neste >

Tekstskaping

rovdyr.org

Ulv felt i Våler kommune

Debattinnlegg

Hvorfor har **rovdyr.org** valgt å bruke dette bildet?

wwf.no

Ulv i Norge

Debattinnlegg

Hvorfor har **World Wildlife Fund (WWF)** valgt å bruke dette bildet?

Tilbake Neste

Oppgave 1.5.1 *Dønn ærlig* (Tekstkritisk, 2023h) legger til rette for aktivt tekstarbeid. Her skal informantene velge et bilde og argumentere for dens fremstilling av ulv ved å utforme et debattinnlegg. Informantene skal samarbeide med en eller flere kollegaer der de skal velge hver sin avsender og sette seg inn i deres sak, og deretter ha en debatt. I denne oppgaven skal ikke informantenes egne holdninger inkluderes, men kun bruke utarbeidede argumenter fra tekstene. Vi tolker at denne oppgaven er inkludert fordi informantene blir oppmerksomme på hvilke påstander avsenderne velger å bruke i tekstene for å fremstille sin sak, og hvordan samfunnsforhold kommer til uttrykk i tekst (Løvland et al., under arbeid, s. 11).



### 1.6.1 Kritisk tekstrefleksjon (Tekstkritisk, 2023i)

The screenshot displays a digital task interface for critical text reflection. At the top, the title is "Oppgave: kritisk tekstrefleksjon". Below the title, it says "Velg ett av bildene vi har arbeidet med." There are three image thumbnails. The middle one is selected and has a green checkmark and the text "Fjern valg". Below the thumbnails, there is a larger image of a wolf with the caption "Ulv felt i Våler kommune" and "rovdyr.org". To the right of the image, there are three text input fields with prompts: "Hvordan representerer bildet noens interesser og virkelighetsforståelse?", "Hva var det som gjorde at du oppdaget disse interessene?", and "Finnes det motstridende interesser på dette feltet i samfunnet?". At the bottom, there is a progress bar with six steps, the first five of which are completed. There are also navigation buttons "Tilbake" and "Neste".

I oppgave 1.6.1 *Kritisk tekstrefleksjon* (Tekstkritisk, 2023i) skal informanten velge ett av bildene fra tekstsettet og gjøre en kritisk tekstrefleksjon ved å besvare tre spørsmål. I det første spørsmålet skal informanten avdekke hvilke interesser og virkelighetsforståelser som bildet representerer. Oppgaven krever at informanten setter seg inn i avsenderens intensjon for å forstå hensikten med teksten. Videre må informanten reflektere over sin egen kritiske refleksjon for å oppdage hvordan den selv oppdaget interessene i bildet. Videre må informanten selv reflektere kritisk over egne tankeprosesser. Dette gjøres for å forstå hva som gjorde at informanten oppdaget disse interessene. Ved å oppdage dette kan informanten få innsikt i sin egen kritiske refleksjon og dermed bidra til en økt forståelse av utviklingen av deres evne til kritisk tenkning.

Det siste spørsmålet, "Finnes det motstridende interesser på dette feltet i samfunnet?" (Tekstkritisk, 2023i), krever at informanten bruker tidligere kunnskaper om emnet. Her utvides refleksjonen til å kritisk vurdere interessene i teksten for å forstå at det også finnes motstridende interesser i samfunnet, men at avsender kun velger å fremstille ett syn. Dette innebærer at kritisk tekstrefleksjon ikke bare handler om å analysere teksten isolert sett, men også om å utforske bredere kontekster og implikasjoner. Spørsmålet om eventuelle motstridende interesser i

samfunnet krever at informanten anvender tidligere kunnskap og erfaringer om emnet for å vurdere teksten mer grundig. Dette bidrar til å integrere en dypere forståelse av sammenhenger og perspektiver som kan påvirke tolkningen av teksten, og fremmer en mer helhetlig og nyansert analyse.

## Trinn 2

### 2.1.1 Leting i konteksten (Tekstkritisk, 2023k)

The screenshot displays a digital learning interface titled "Oppgave: leting i konteksten". The interface is divided into several sections:

- Header:** A blue navigation bar with a "T" icon and a menu icon.
- Task Description:** A box stating "Start klokka og bruk 5 minutter på hver tekst, søk på nett etter informasjon så du kan svare på spørsmålene under:" followed by three numbered questions:
  1. Hva slags innhold pleier nettstedet å ha?
  2. Hvem er målgruppen?
  3. Hva slags kilder brukes?
- Contextualization (Kontekstualisering):** A section explaining that the task involves searching for information in a specific context. It includes a paragraph: "Å gjøre kontekstualiseringen til en type «leting» kan gjøre at elevene jobber mer fokusert og ikke mister tråden fordi de ikke vet helt hvor dere skal begynne å søke. Denne oppgaven kan fint leses i grupper der dere søker etter svar på hver sine spørsmål, og oppgaven kan etterfølges av en plenussamtale." Below this is a video thumbnail for "En vegansk guide for late folk." by Sophie Elise Isachsen, with the URL [sophieelise.blogg.no](http://sophieelise.blogg.no).
- Search Questions:** Three input fields for the task:
  - 1. "Hva slags **innhold** (hvilke temaer) pleier Sophie Elises blogg å inneholde?"
  - 2. "Hvem er **målgruppen** for Sophie Elises blogg?"
  - 3. "Hva slags **kilder** bruker Sophie Elises blogg?"
- Timer:** A circular timer showing "5:00" with a "Start" button.
- Progress Bar:** A horizontal bar at the bottom with a green checkmark and navigation buttons "Tilbake" and "Neste".

The second screenshot shows a similar interface but with a different video thumbnail for "Redder vi miljøet om alle blir veganere?" by Ida Sofie Frøyland, with the URL [ung.forskning.no](http://ung.forskning.no). The search questions are also updated to reflect the new video content.

I oppgave 2.1.1 *Leting i konteksten* (Tekstkritisk, 2023k) skal informanten systematisk lete etter informasjon om “den eller de som står bak teksten” (Tekstkritisk, u.å.) for å kontekstualisere innholdet. Informanten skal anvende tre forhåndsbestemte spørsmål som verktøy for å utforske informasjon: 1) “Hva slags innhold pleier nettstedet å ha?” 2) “Hvem er målgruppen?” og 3) “Hva slags kilde brukes?” (Tekstkritisk, 2023k). Oppgaven skal utføres i to separate omganger, hver med en varighet på fem minutter ved hjelp av en stoppeklokke. Til venstre står en informasjonstekst om “kontekstualisering”, som omhandler hvorfor og hvordan det kan anvendes i klasserommet. Tekstskaperne formidler hensikten med oppgaven i denne informasjonsteksten; “Å gjøre kontekstualiseringen til en type “leting” kan gjøre at elevene jobber mer fokusert og ikke mister tråden fordi de ikke vet helt hvor dere skal begynne å søke.” (Tekstkritisk, 2023k).

### 2.2.1 *Hvordan reagerer du?* (Tekstkritisk, 2023l)

**Oppgave: hvordan reagerer du?**

Skriv **én setning** som oppsummerer **hva du tenker** om innholdet i hver tekst.  
Velg **tre emoji'er** som oppsummerer **følelsene** dine etter å ha lest teksten.

**Tekstreaksjon**  
Skriv **én setning** om hva du tenker om innholdet i teksten

Velg **tre emoji'er** som oppsummerer følelsene dine etter å ha lest teksten

Velg emoji Velg emoji Velg emoji

**En vegansk guide for late folk.**  
sophieelise.blogg.no

**Tekstreaksjon**  
Skriv **én setning** om hva du tenker om innholdet i teksten

Velg **tre emoji'er** som oppsummerer følelsene dine etter å ha lest teksten

Velg emoji Velg emoji Velg emoji

**Redder vi miljøet om alle blir veganere?**  
ung.forskning.no

Hvorfor tror du at du reagerer på denne måten på tekstene?

Svar kort:

I oppgave 2.2.1 *Hvordan reagerer du* (Tekstkritisk, 2023I), skal informanten tolke sin egen reaksjon på innholdet i tekstene ved å først skrive én setning om hva den tenker, deretter velge tre emoji'er som oppsummerer følelsene, og til slutt begrunne hvorfor den reagerer slik. Ved å starte tekstaktiviteten med å skrive kun én setning om dens reaksjon på tekstene, antar vi at informanten vil ha en ytterligere kritisk tilnærming til egne holdninger, følelser og meninger. Videre skal informantenes følelser komme til uttrykk gjennom tre emoji'er, og derav må informanten vurdere hvilke følelser den faktisk har i etterkant av å lese tekstene. Ved å inkludere det siste spørsmålet, blir informantene ytterligere oppmerksom på årsaken til reaksjonen fordi den må sette ord på egne tanker. Til sammen tolker vi at oppgavene i sin helhet vil tilføre ekstra oppmerksomhet knyttet til egen kritisk tolkning av tekstene, slik at informantene kan ha med seg tolkningene videre i kommende oppgaver. Motsatt kan oppmerksomheten føre til at informantene legger bort egne holdninger, følelser og meninger, for så å kunne forholde seg til innholdet som en helhet (Løvland et al., under arbeid, s. 7).

### 2.3 Tekstanalyse – *Hvordan framstilles deltakerne i teksten?* (Tekstkritisk, 2023v)

The screenshot shows a digital interface for text analysis. The page is titled "Utdrag fra tekstene" and has a sub-header "Les eller lytt til teksten". On the left, there is a sidebar with a "T" icon and a "Tekstanalyse" section. Below this, there is an "OBS:" note: "Utdragene er gjengitt språklig slik de står i originalteksten, uten korrektur." The main content area displays two text excerpts. The first excerpt is titled "«En vegansk guide for late folk»" and contains a personal reflection on becoming vegan. The second excerpt is titled "«Redder vi miljøet om alle blir veganere?»" and discusses the environmental impact of meat consumption. At the bottom of the interface, there is a progress bar with three green checkmarks and navigation buttons for "Tilbake" and "Neste".

Her blir informantene presentert for to utdrag fra tekstene om veganisme: *Tekstanalyse – Hvordan framstilles deltakerne i teksten?* (Tekstkritisk, 2023v). Ved å inkludere disse, antar vi at

informanten vil rette oppmerksomheten mot dem videre i analyser av tekstene. Dette støtter formålet med utdragene.

### 2.3.1 Deltakerne (Tekstkritisk, 2023m)

**Oppgave: deltakerne**

En tekstdeltaker er **en person eller gjenstand som blir omtalt i teksten**. Deltakere kan man kanskje best identifisere i disse tekstene gjennom en plenumsamtale i klasserommet. **Hvilke deltakere finner du?**

**Tekstanalyse**

En tekstdeltaker er en person eller gjenstand som blir omtalt i teksten. Det trenger ikke være et menneske – de fleste tekstdeltakere er faktisk ikke navngitte personer. Tekstdeltakere framstilles gjennom konkrete ord og illustrasjoner i teksten.

**En vegansk guide for late folk.**  
sophieelise.blogg.no

Hvilke **deltakere** finner du?

**Redder vi miljøet om alle blir veganere?**  
ung.forskning.no

Hvilke **deltakere** finner du?

< Tilbake Neste >

I oppgave 2.3.1 *Deltakerne* (Tekstkritisk, 2023m) skal informanten finne tekstdeltakerne i begge tekstene. Oppgavebeskrivelsen innledes med hva en tekstdeltaker er, videre en forklaring på hvordan oppgaven kan praktiseres i klasserommet, og til slutt et direkte spørsmål om “Hvilke deltakere finner du?” (Tekstkritisk, 2023m). I teksten til venstre er det tillagt informasjon om hvem som er tekstdeltakere i en tekst: “Det trenger ikke være et menneske – de fleste tekstdeltakerne er faktisk ikke navngitte personer.” (Tekstkritisk, 2023m). Vi antar at skaperne av Tekstkritisk har inkludert denne oppgaven fordi fremstillingen av tekstdeltakere påvirker hvordan teksten blir oppfattet.

### 2.3.2 Pronomen og eiendomsord i teksten (Tekstkritisk, 2023n)

**Oppgave:**  
pronomen og eiendomsord i teksten

Klikk i menyen til venstre, skriv så om hvilke pronomen og eiendomsord som er brukt og hvor ofte de brukes.

**«En vegansk guide for late folk»**

▶ 1:02

Det var noen som skrev her i kommentarfeltet at det er trist å se hvor kritisk jeg er mot meg selv. Jeg er uenig, jeg tror det er nødvendig å være kritisk! Både mot seg selv og andre. Jeg går ikke rundt å tror jeg vet alt, kan alt og er best og penest i verden, jeg ønsker å forbedre meg hele tiden samtidig som jeg setter pris på fremstegene jeg tar. Om jeg ikke hadde vært kritisk mot meg selv hadde jeg stått på stedet hvil. Ja takk til å utvikle seg!

Nå har jeg klart å gå over til et 95% vegansk kosthold – det er vegansk hjemme for det meste, når jeg er utenfor huset er jeg ikke like strengt. Jeg har gått ned i vekt, fått finere hud og samvittigheten er bra! Jeg er både lat, litt kresen og elendig på å lage mat, så her kommer mine veganske favoritter for andre i samme situasjon. Det finnes ingen unnskyldning for å spise kjøtt hver dag!

**«Redder vi miljøet om alle blir veganere?»**

▶ 1:10

Unge i Norge sier at de vil spise mer bærekraftig, ifølge en rapport fra OsloMet fra ifjor. Det er særlig kjøtt fra kuer som de unge vil spise mindre av. Noen går mye lengre enn å bare kutte ned på kjøttet. Én prosent av Norges befolkning er veganere, ifølge den samme rapporten. Det vil si litt over 50 000 mennesker.

Veganisme går ut på at du ikke skal spise dyr eller mat som kommer fra dyr. Det betyr at du ikke kan spise fisk, kjøtt, kylling, melk, ost eller honning. Kostholdet i den vestlige verden er nesten rake motsetningen. Her spiser vi masse av både meieriprodukter og kjøtt. Ifølge Birger Svihus, professor i ernæring som jobber på Norges miljø og biovitenskapelige universitet, er de to kostholdene ytterpunkter: – Ingen av de to kostholdene er det beste for miljøet, mener han.

Ifølge FN går bærekraftig utvikling ut på at vi skal ha et forbruk som dekker våre behov samtidig som at det ikke ødelegger for fremtidens generasjoner og deres behov for ressurser.

Hvilke pronomen og eiendomsord er brukt mest, og hvor ofte brukes pronomen i tekstene?

I oppgave 2.3.2 *Pronomen og eiendomsord i teksten* (Tekstkritisk, 2023n) retter tekstanalysen seg mot pronomen og eiendomsord i de to utdragene fra tekstene om veganisme. Informanten får følgende beskjed om å klikke i menyen til venstre. Her skal informanten trykke på pronomen og eiendomsord (jeg/meg/min, du/deg/din, han/seg/sin, de/dem/deres og vi/oss/vår) for å adressere hvilke tiltaleformer teksten inneholder. Videre skal informanten besvare “Hvilke pronomen og eiendomsord er brukt mest, og hvor ofte brukes pronomen i tekstene?” (Tekstkritisk, u.å.). Vi tolker at skaperne inkluderer denne oppgaven for at informanten skal forstå hvordan teksten kommuniserer og hvilken rolle avsenderen setter mottakeren i (Veum & Skovholt, 2022, s. 105). Det vil påvirke hvilken interaksjon det er mellom mottakeren og avsenderen, og som igjen kan spille en rolle for hvordan budskapet i tekstene oppfattes.

I en analyse av pronomen og eiendomsord kan informantene avdekke at *En vegansk guide for late folk* består av få varianter av pronomen og henviser seg til en generell aktør. I artikkelen kan også pronomenet “du” bli erstattet med “man”. Det gjør at informantene kan få en dypere forståelse for valgte tiltaleformer og hvordan utelukkede pronomen kan påvirke fremstillingsmåten. For eksempel vil pronomenet “du” skape mer nærhet til mottakeren enn bruk av “man”, og derav har det en hensikt.

### 2.3.3 Verdier i teksten (Tekstkritisk, 2023o)



**Innsikt tekstanalyse**

Les eller lytt til teksten

▶ 0:50

Veganisme er et tydelig tema i tekstene. I den neste oppgaven skal dere undersøke hvilke ord som brukes for å omtale veganisme. Hvilke ord vi velger kan ha mye å si for hvordan fenomener og deltakere framstilles i en tekst. Vi sier ofte at ord og formuleringer er lada med verdi (plussord og minusord). Noen ganger kan noe få verdi uten at spesielle ord er valgt – verdier kan tas for gitt i teksten. For eksempel hvis en butikk sier «vi selger kun økologisk kaffe», så har de implisitt sagt at økologisk kaffe er bedre enn annen kaffe, siden de bruker dette som salgsargument. Denne oppgaven er laget for å hjelpe elevene å avdekke implisitt verddivurdering og å gjøre dem oppmerksom på kildebruk i de to tekstene.

< Tilbake Neste >

I denne delen av 2.3 *Tekstanalyse – Hvordan framstilles deltakerne i teksten?* får informanten innsikt i hvilken betydning verdiladning av ord har for fremstillingen av fenomener og deltakere i en tekst; “Hvilke ord vi velger kan ha mye å si for hvordan fenomener og deltakere framstilles i en tekst” (Tekstkritisk, 2023w). Denne informasjonsteksten er rettet mot den påfølgende oppgaven i læringsressursen. Ved å inkludere en slik tekst gir de en forklaring på hvorfor det er viktig å avdekke verdiladning i tekst, og hvordan det kan hjelpe elevene til å bli mer oppmerksom på kildebruk i tekstene om veganisme.

## Oppgave: verdier i teksten

**Framstilles** det å være veganer som noe **bra**, noe **dårlig** eller på en **nøytral** måte i tekstene?  
**Hvordan** framstilles det å spise kjøtt? Er det framstilt som en **positiv** eller **negativ** handling?  
**Hvilke kilder** brukes? Altså **hvem** mener dette ifølge teksten?

### Tekstanalyse

**En tenketanke**

Ofte tar vi for gitt at tekster som bruker mange kilder, er mer troverdige enn de som ikke gjør det, men stemmer det egentlig?

I samfunnet må vi være enige om at vi kan feste mer lit til tekster som bruker kilder enn til tekster som er veldig personlige. Dessuten har ung.forskning.no en desk av folk som sjekker riktigheten i innholdet før det publiseres. Til gjengjeld har Sophie Elise en mulighet til å skrive «rett fra levra», uten å bry seg om andre, og kan dermed være ærlig og ufiltrert om hva hun selv mener.

sophieelise.blogg.no «En vegansk guide for late folk»	Hva sier ytringen om: det å spise kjøtt og det å være veganer?	Hvem mener dette?
Nå har jeg klart å gå over til et 95% vegansk kosthold.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Det finnes ingen unnskyldning for å spise kjøtt hver dag! 😡	<input type="text"/>	<input type="text"/>

ung.forskning.no «Redder vi miljøet om alle blir veganere?»	Hva sier ytringen om: det å spise kjøtt og det å være veganer?	Hvem mener dette?
Unge i Norge sier at de vil spise mer bærekraftig, ifølge en rapport fra OsloMet fra ifjor. Det er særlig kjøtt fra kuer som de unge vil spise mindre av.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Svihus mener at balanse i kostholdet er best. - Det beste er å ha litt av begge deler, men mer fokus på grønnsaker og mindre på kjøtt, sier han.	<input type="text"/>	<input type="text"/>

< Tilbake Neste >

Oppgave 2.3.3 *Verdier i teksten* (Tekstkritisk, 2023o) retter seg mot “verdier i teksten”. I oppgavebeskrivelsen blir informanten presentert for tre spørsmål som setter i gang tankeprosesser. Det første spørsmålet retter seg mot hvordan det å være veganer fremstilles; “som noe bra, noe dårlig eller på en nøytral måte i tekstene?” (Tekstkritisk, u.å.). Videre omhandler det andre spørsmålet hvordan å spise kjøtt fremstilles; “som en positiv eller negativ handling?” (Tekstkritisk, u.å.). Siste spørsmål refererer seg til hvilke kilder som brukes i tekstene og hvem som mener hva. Selve oppgaven består av to tabeller, hvor hver tabell inneholder to ytringer fra hver tekst. Videre består tabellen av to kolonner med to separate spørsmål; “Hva sier ytringen om: det å spise kjøtt og det å være veganer?” og “Hvem mener dette?” (Tekstkritisk, u.å.).

Oppgaven knyttet til ordvalg og verdiladning tolker vi er inkludert i læringsressursen fordi ordene forteller hvilken holdning vi har til det som formidles (Veum & Skovholt, 2022, s. 64). Oppgaven gjør også informanten oppmerksom på hvem som mener hva i tekstene. For eksempel ved ytringen: “Nå har jeg klart å gå over til et 95% vegansk kosthold” (Tekstkritisk, u.å.), skal informanten analysere hva den forteller om å spise kjøtt og å være veganer. Her må informanten besvare om ytringen er positivt eller negativt ladet for å forstå hvilke holdninger avsenderen



legger i den. Videre skal informanten også besvare hvem som mener dette, noe som hjelper informanten med å forstå avsenders intensjon med ytringen.

## 2.4 Teksttolkning – Hvordan kan framstillingsmåten bidra til lesers oppfatning av saken?

(Tekstkritisk, 2023x)

**T**

**T**

Teksttolkning

### Tekststrategier

Les eller lytt til teksten

- Individualisering** (0:07)  
Ordene gjør at man ser menneskene som individer, for eksempel ved å bruke navnet deres.
- Skjønnmaling** (0:06)  
Det brukes ord som gjør at man oppfatter en sak som lite alvorlig eller problematisk.
- Ansvarstildeling** (0:11)  
Ansvaret for et problem legges på noen andre. Det kan være at det er der ansvaret hører hjemme, men det kan også være at ansvaret for problemet plasseres der.
- Ekspertmarkering** (0:08)  
En person uttaler seg eller omtales av andre på måter som gjør at den fremstår som ekspert.
- Passivisering** (0:12)  
Det brukes ord som gjør at mennesker framstilles som passive. Den som utfører handlingen, er ofte ikke nevnt. Verbet står ofte i passiv form.

< Tilbake Neste >

Informanten blir introdusert for fem tekststrategier i forkant av arbeid med oppgave 2.4.1 *Tekststrategier* (Tekstkritisk, 2023p). Tre nye tekststrategier presenteres, i tillegg til *individualisering* og *skjønnmaling*; *ansvarstildeling*, *ekspertmarkering* og *passivisering*.

## 2.4.1 Tekststrategier (Tekstkritisk, 2023p)

The screenshot shows a digital task interface with a light green background. At the top left is a blue 'T' icon, and at the top right is a blue menu icon. Below the 'T' icon is a green and white 'T' icon. The main title is 'Oppgave: tekststrategier'. Below the title, it says 'Vi tar utgangspunkt i tekststrategiene: individualisering, skjønnmaling, ansvarstildeling, ekspertmarkering og passivisering. Hvordan kan dere knytte disse til tekstene dere har analysert?'. On the left, there is a section 'Teksttolkning' with a list of strategies: Individualisering, Skjønnmaling, Ansvarstildeling, Ekspertmarkering, and Passivisering, each with a radio button. Below this is a 'Husk:' section with a note: 'Du kan også skrive opp andre strategier du synes er relevante i tekstene.' At the bottom left, there are two small icons: a green one with a checkmark and a yellow one with a book icon. At the bottom center, there is a progress bar with five circles; the first four are green and the last one is grey. At the bottom right, there are two buttons: '< Tilbake' and 'Neste >'. In the center, there is a table with two columns: 'Hvilke tekststrategier mener du at tekstskaperen bruker?' and 'Forklar hvordan strategiene er brukt'. The table has two rows: 'Sophie Elise' and 'ungforskning.no'. Each row has two empty text input fields with a small icon in the top right corner of each field.

	Hvilke tekststrategier mener du at tekstskaperen bruker?	Forklar hvordan strategiene er brukt
Sophie Elise	<input type="text"/>	<input type="text"/>
ungforskning.no	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Her blir tekststrategiene et verktøy for å besvare oppgave 2.4.1 *Tekststrategier* (Tekstkritisk, 2023p). Informanten skal aktivt bruke strategiene for å knytte dem til tekstene som har blitt analysert, ved å besvare hvilke strategier som er brukt, og hvordan tekstskaperen har brukt dem. I tillegg kan informanten bruke relevante tekststrategier fra oppgave 1.4.1 *Hvilke tekststrategier brukes?* (Tekstkritisk, 2023g) for å tilføre egen mening. Tekstaktiviteten retter oppmerksomheten mot ulike tekststrategier for å kategorisere innholdet i tekstene. Ved å gjøre dette kan informanten forstå hvordan og hvorfor tekstskaperen har ytret seg slik. Vi anser det som et verktøy for å forstå meningen med ulike deler av tekstene. Tekststrategiene kan også være nye for informanten, og kan dermed oppnå et ytterligere faglig fokus ved hjelp av et metaspråk for å systematisk strukturere arbeidet med kritisk tilnærming til tekst (Løvland et al., under arbeid, s. 10).

## 2.4.2 Hva hevder tekstene? (Tekstkritisk, 2023q)

### Oppgave: hva hevder tekstene?

I mange tekster er det skjulte eller implisitte påstander som er viktig å legge merke til for å kunne reflektere kritisk om dem.

I denne oppgaven skal dere tolke **hva tekstene faktisk hevder og påstår**, implisitt eller eksplisitt. Knytt minst **to** påstander til hver tekst.

Påstander	En vegansk guide for late folk. sophieelise.blogg.no	Redder vi miljøet om alle blir veganere? ung.forskning.no
Teksten gir uttrykk for personlige verdier.		
Teksten beskriver kjøttspising som mindre problematisk dersom man spiser lokalt kjøtt.		
Teksten beskriver veganisme som noe bra, men som det ikke er enighet om.		
Teksten sier at det er dumt å spise kjøtt.		
Teksten beskriver veganisme som noe bra.		
Teksten er kritisk til veganisme fordi veganere ofte spiser importert frukt.		

**Teksttolkning**

**Tips:**  
Denne oppgaven kan skape diskusjon i gruppa. Her kan en velge ulikt, og da er det fint å kunne få argumentert for sitt synspunkt.

< Tilbake   Neste >

I oppgave 2.4.2 *Hva hevder tekstene?* (Tekstkritisk, 2023q) skal informanten tolke hvilke implisitte eller eksplisitte påstander tekstene bruker for å hevde eller påstå sin sak. Informanten skal knytte minst to av seks påstander til hver av tekstene. I tillegg kan informanten praktisere en diskusjon for å argumentere for sine synspunkter. Herav får informanten både tolke hvilke påstander som er inkludert i tekstene, men også argumentert for hvorfor de blir brukt. Det skaper et ytterligere fokus på hvilke påstander tekstskaperen bruker for å hevde eller påstå sin sak.

## 2.5.1 Tekstskaping (Tekstkritisk, 2023r)

The screenshot shows a digital task interface with a light green background. At the top left is a blue 'T' icon. Below it is a green and yellow cube icon with a 'T' inside. The main title is 'Oppgave: tekstskaping'. Below the title is a short paragraph: 'Tenk deg at du har en venn som vurderer å bli veganer av miljøhensyn. Hen spør deg om du har noen tips. Du anbefaler disse to tekstene.' The task instructions are: 'Skriv en e-post der du bruker argument fra én eller begge tekstene. Bruk tekststrategiene du fant!'. Below this is a form with a 'Til:' field containing 'min-venn-som-vil-bli-veganer@gmail.com'. On the left side, there is a section titled 'Tekstskaping' with a list of tips: 'Individualisering', 'Skjønnmaling', 'Ansvarstildeling', 'Ekspertmarkering', and 'Passivisering', each with a circular icon. At the bottom, there is a progress bar with six green circles, the first five of which are filled. To the right of the progress bar are buttons for '< Tilbake' and 'Neste >'. A vertical scrollbar is visible on the right side of the interface.

I oppgave 2.5.1 *Tekstskaping* (Tekstkritisk, 2023r) skal informanten skrive en e-post til en venn der den bruker argumenter fra en eller begge tekstene. I tillegg skal tekststrategiene bli inkludert i teksten. Informanten kan inkludere sine synspunkter fra oppgave 2.4.2 *Hva hevder tekstene?* (Tekstkritisk, 2023q) for å tillegge ytterligere argumentasjon. Tekstaktiviteten legger til rette for å bruke forståelsen og innholdet fra tekstene til å skape noe nytt. Informantene kan oppnå en større forståelse for at tekst kan påvirke mottaker ved å inkludere egne påstander for å fremme sin sak.

## 2.6 Kritisk tekstrefleksjon – Hvem sin versjon av forhold i samfunnet finner vi i teksten?

(Tekstkritisk, 2023y)

The screenshot shows a digital learning interface with a light green background. At the top left is a logo with a house and the letter 'T'. Below it, the title 'Kritisk tekstrefleksjon' is displayed. On the right side, there is a hamburger menu icon. The main content area is divided into two columns. The left column contains two sections: 'Tekstinteresse' and 'Virkelighetsforståelse'. The right column features a large heading 'Innsikt: Kritisk tekstrefleksjon', followed by the sub-heading 'Les eller lytt til teksten' and a play button icon with the number '1:31'. Below this is a paragraph of text. At the bottom of the interface, there is a progress bar with seven circular markers, the first six of which are green and checked. To the right of the progress bar are two buttons: 'Tilbake' and 'Neste'.

**Kritisk tekstrefleksjon**

**Tekstinteresse**  
En tekstskaper vil ofte lage teksten slik at den tjener ens egne interesser. Det kan handle om kommersielle interesser, men kan også være politiske eller verdiorienterte. Interessene kan være delt mellom tekstskaper og mottaker, men de kan også være noe mottakeren ikke ønsker eller tjener på.

**Virkelighetsforståelse:**  
Kritisk tekstarbeid handler om å forstå at tekster aldri er nøytrale. De som lager dem, framstiller alltid en versjon av virkeligheten. Dette er ikke et problem i seg selv, men det kan være et problem dersom den versjonen som velges er preget av ujevne maktforhold og agendaer som ikke er til beste for enkeltmennesker og samfunn. Uansett er det viktig å oppdage at verden blir framstilt på ulike måter av ulike grunner.

### Innsikt: Kritisk tekstrefleksjon

Les eller lytt til teksten


▶ 1:31

I dette siste steget skal vi reflektere kritisk over hvordan de to tekstene kan tenkes å påvirke samfunnet og ulike lesere. Når vi reflekterer kritisk, jobber vi med spørsmålet om hva slags makt tekstene kan utøve og hva slags potensiell påvirkning de kan ha på samfunnet og på individer i samfunnet. Vi skal se på tre tekster: bloggteksten og artikkelen, som vi allerede har analysert, og nå også på teksten du nettopp skrev. I klasserommet kan det å se på egne tekster og bli klar over at man selv også er strategisk når man skriver, hjelpe elevene til å bli gode til å se andres tekststrategier.

< Tilbake   Neste >

I 2.6 *Kritisk tekstrefleksjon – Hvem sin versjon av forhold i samfunnet finner vi i teksten?* får informanten innsikt i hva det å kritisk reflektere over tekster betyr og hva hensikten med det er; “Når vi reflekterer kritisk, jobber vi med spørsmålet om hva slags makt tekstene kan utøve og hva slags potensiell påvirkning de kan ha på samfunnet og på individer i samfunnet” (Tekstkritisk, 2023y). I tillegg forklarer også skaperne av Tekstkritisk hvordan dette kan arbeides med i klasserommet; “ I klasserommet kan det å se på egne tekster og bli klar over at man selv også er strategisk når man skriver, hjelpe elevene til å bli gode til å se andres tekststrategier” (Tekstkritisk, 2023y). Ved å inkludere denne informasjonen om konkrete arbeidsmåter med kritisk tekstrefleksjon blir informanten oppmerksom på dens didaktiske fordeler. På lik linje vil tekstene til venstre om "tekstinteresse" og “virkelighetsforståelse” knyttet til kritisk tekstrefleksjon være en indikasjon på at dette er viktig i kommende oppgave.

## 2.6.1 Hvor passer påstanden? (Tekstkritisk, 2023s)



### Oppgave: Hvor passer påstanden?

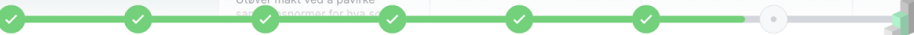
Kryss av påstander der du synes de hører hjemme - du kan velge samme påstand for flere tekster.  
Her vil også e-posten du skrev tidligere reflekteres over.



**Kritisk tekstrefleksjon**

**Tips:**  
Denne oppgaven bør gjennomgås i plenum, man kan få aha-opplevelser av å se hvordan andre reflekterer rundt disse tekstenes påvirkningspotensial.

Påstander	Bloggteksten <small>sophieelise.blogg.no</small>	Artikkelen <small>ung.forskning.no</small>	E-posten <small>Skrevet av deg</small>
Kan påvirke enkeltpersoners kostholdsvalg.			
Kan påvirke enkeltpersoners selvfølelse.			
Kan ha som formål å hjelpe/redde verden.			
Utøver makt ved hjelp av kjendisstatus.			
Kan påvirke forskning på bærekraft og kosthold ved å fremheve perspektiver og områder der det trengs mer forskning.			
Kan fungere som enkeltpersoners bekreftelse på at de gjør rett.			
Kan påføre en følelse av skam for at man gjør noe feil.			
Utøver makt ved å påvirke			



< Tilbake Neste >

Utøver makt ved å påvirke samfunnsnormer for hva som er "bærekraftig kosthold".			
Utøver makt ved hjelp av kildebruk.			
Kan påvirke medias kommunikasjon om hva som er bærekraftig.			
Kan føre til en følelse av at man er frittatt fra å bekymre seg for om kostholdet ens er bærekraftig.			

I oppgave 2.6.1 *Hvor passer påstanden?* (Tekstkritisk, 2023s) skal informantene krysse av for hvor gitte påstander fra tekstene passer. I en tidligere oppgave har informant utarbeidet en e-post hvor informant skal bruke argumenter fra tekstene om veganisme og skrive til en venn som ønsker å bli veganer. Her vil e-posten reflekteres over i en større sammenheng. Under oppgavebeskrivelsen er det tillagt en tabell bestående av elleve påstander, for eksempel "Utøver makt ved hjelp av kildebruk" (Tekstkritisk, 2023s), "Kan påvirke enkeltpersoners selvfølelse" (Tekstkritisk, 2023s) eller "Kan påføre en følelse av skam for at man gjør noe feil" (Tekstkritisk, 2023s). I tillegg består tabellen av tre kolonner hvor informant skal krysse av for om påstanden passer til "bloggteksten", "artikkelen" og/eller "e-posten". For å forstå tekstenes påvirkningspotensial, belyser skaperne hvordan denne oppgaven kan benyttes til plenumssamtaler i klasserommet, til venstre.

Vi tolker at det er viktig å inkludere en slik oppgave for å forstå tekstenes påvirkningspotensiale, inkludert sin egen. Ved å bli oppmerksom på hvordan en selv uttrykker seg, vil det være enklere å bli kritisk til og oppmerksom på andres tekster. Å øke bevisstheten til virkningene av kritisk tekstrefleksjon vil styrke informantens kompetanse i å analysere hensikten bak tekster.

## 4.2 Intervju og lærernes oppgavesvar

For å systematisk beskrive og tolke innholdet i materiale har vi i delkapitlet om arbeidsmåter i læringsressursen strukturert informantenes svar etter oppgavene i ressursen. På denne måten bruker vi oppgavene som stillas for å analysere hvordan informantene har arbeidet med læringsressursen.

### 4.2.1 Hvordan arbeidet lærerne med ressursen?

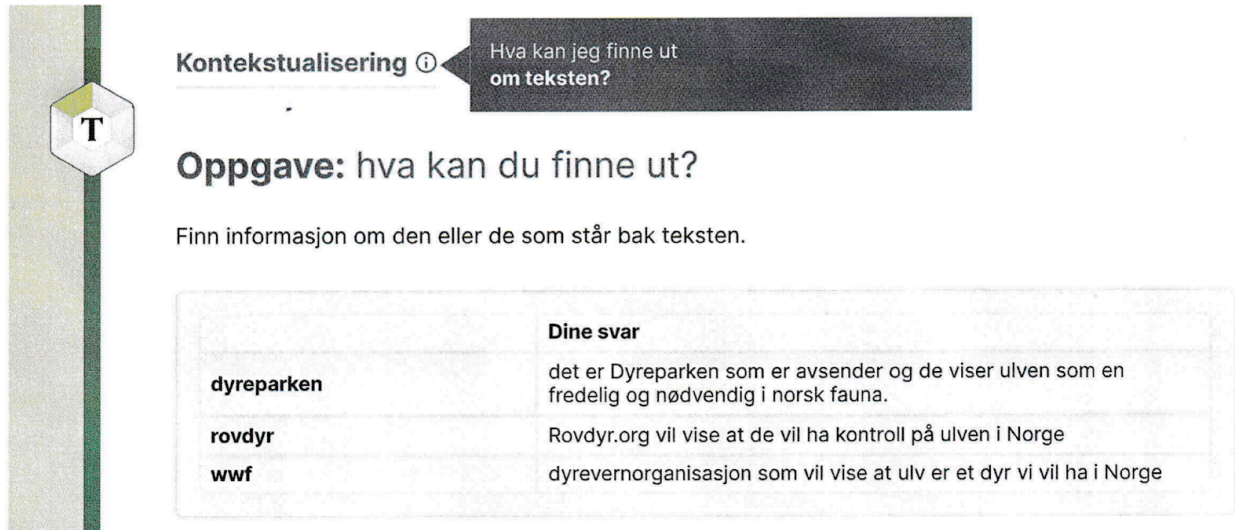
Komponenter	Trinn 1	Trinn 2
Kontekstualisering	Fullført	Fullført
Tekstreaksjon	Fullført	Fullført
Tekstanalyse	Fullført	Fullført
Teksttolking	Fullført	Fullført
Tekstskaping	Fullført	Fullført
Kritisk tekstrefleksjon	Ikke fullført	Fullført

**Tabell 4:** Oversikt over hvilke oppgaver informantene har arbeidet med fra læringsressursen

Videre skal vi presentere og kommentere arbeidsmåter knyttet til oppgaver i kronologisk rekkefølge.

## Trinn 1 – Arbeid med det visuelle i teksten

### 1.1.1 Hva kan du finne ut? (Tekstkritisk, 2023b)



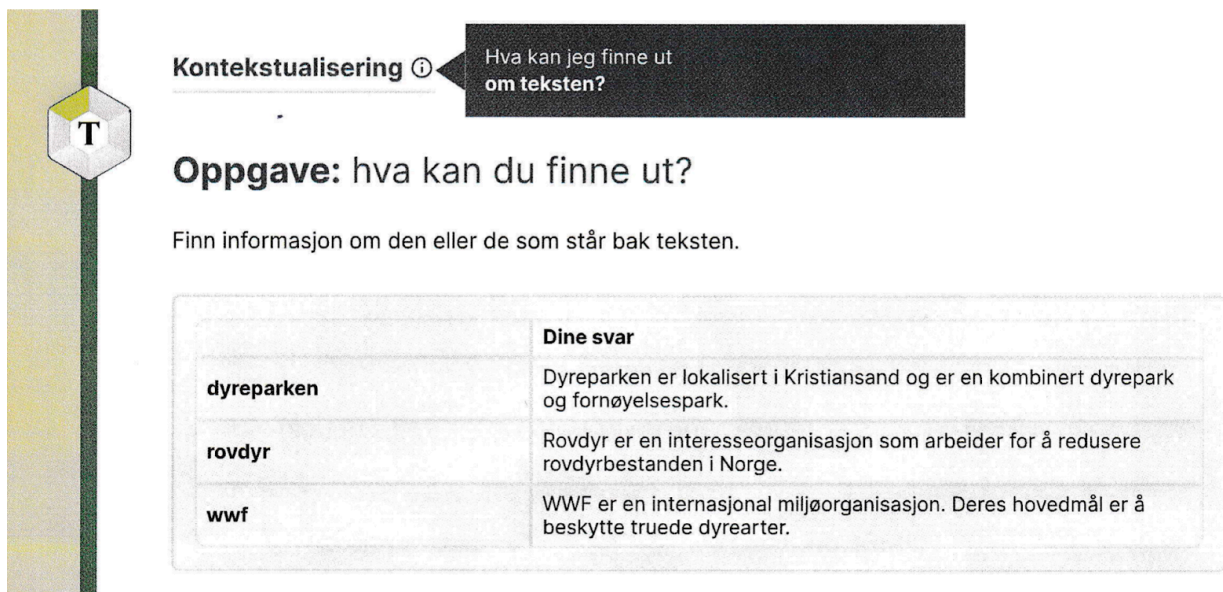
**Kontekstualisering** ⓘ Hva kan jeg finne ut om teksten?

**Oppgave: hva kan du finne ut?**

Finn informasjon om den eller de som står bak teksten.

	Dine svar
<b>dyreparken</b>	det er Dyreparken som er avsender og de viser ulven som en fredelig og nødvendig i norsk fauna.
<b>rovdyr</b>	Rovdyr.org vil vise at de vil ha kontroll på ulven i Norge
<b>wwf</b>	dyrevernorganisasjon som vil vise at ulv er et dyr vi vil ha i Norge

Kristine sin besvarelse på oppgave 1.1.1. *Hva kan du finne ut?* (Tekstkritisk, 2023b)



**Kontekstualisering** ⓘ Hva kan jeg finne ut om teksten?

**Oppgave: hva kan du finne ut?**

Finn informasjon om den eller de som står bak teksten.

	Dine svar
<b>dyreparken</b>	Dyreparken er lokalisert i Kristiansand og er en kombinert dyrepark og fornøyelsespark.
<b>rovdyr</b>	Rovdyr er en interesseorganisasjon som arbeider for å redusere rovdyrbestanden i Norge.
<b>wwf</b>	WWF er en internasjonal miljøorganisasjon. Deres hovedmål er å beskytte truede dyrearter.

Sofie sin besvarelse på oppgave 1.1.1 *Hva kan du finne ut?* (Tekstkritisk, 2023b)

Det første spørsmålet vi spurte for å avdekke hvordan de arbeidet med oppgavene, var om de hadde arbeidet med begge tekstsettene, eller kun ett av dem. Informantene forklarer at de valgte tekstsett om ulv, og derfor gjorde de kun oppgavene knyttet til det. Sofie la føringer for hvilket

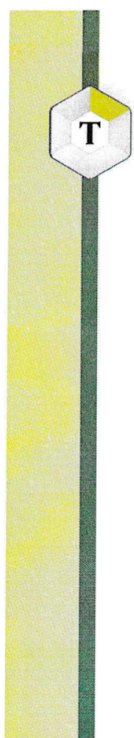


tekstsett det ble, på grunn av hennes kjennskap til tekstene på forhånd. I det etterfølgende spørsmålet ønsket vi å forstå deres arbeidsmåter med kontekstualisering av tekstene, og om de brukte de tre refleksjonsspørsmålene i forhold til tekstene om ulv; “Hvor og når er teksten publisert?” (Tekstkritisk, 2023b), “Hvem er tekstprodusenten?” (Tekstkritisk, 2023b) og “Hva slags virksomhet representerer tekstprodusenten?” (Tekstkritisk, 2023b). Derfor spurte vi dem “brukte dere de spørsmålene når dere leste tekstene? Hadde dere de i bakhodet?”. Informantene forklarer at de brukte spørsmålene, og at de var et nødvendig og godt redskap for å kontekstualisere tekstene. Å ha et verktøy som det, presiseres av Kristine, er nødvendig “For hvis jeg skal sitte og komme på det selv hele tiden i sånt verktøy, blir det kanskje litt krevende?”.

For å avdekke progresjon til informantene i arbeidet med de ulike oppgavene i Trinn 1 startet vi med å spørre dem hvordan de arbeidet med *kontekstualisering*. Her forklarer Kristine at de valgte å gjøre oppgavene “for å se hvilke type aktører det er, og videre at man kjenner igjen hvem som er med i de forskjellige tekstene for å fremme sin sak eller sitt synspunkt”. Videre henviser Sofie til de tre refleksjonsspørsmålene og forklarer at “jeg tenkte det er viktig å ha alle disse tre i bakhodet.”. Det får frem hvordan informantene benyttet seg av spørsmålene knyttet til kontekstualisering, også i oppgaven.

Både Sofie og Kristine har utforsket hvem avsenderen i de ulike tekstene er, i oppgave 1.1.1 *Hva kan du finne ut?* (Tekstkritisk, 2023b), ved å søke etter informasjon. Kristine avdekket blant annet at “rovdyr.org vil vise at de har kontroll på ulven i Norge”, og Sofie at det er en “interesseorganisasjon som arbeider for å redusere rovdyrbestanden i Norge”. Vi kan avdekke at Sofie søker etter informasjon om hvem avsenderen er, mens Kristine forklarer hva avsenderen gjør og derav tolker avsenderens hensikt. Sofie har derfor løst oppgaven i henhold til oppgavebeskrivelsen. I intervjuet kommer det frem hvordan begge informantene har forsøkt å fokusere på målsettingen til samtlige avsendere, og Sofie forklarer at “jeg må finne ut hva folkeaksjonen mot rovdyr er” og videre “Jeg følte at det var viktig å ha dette i bakhodet før jeg setter i gang”. De har tenkt at kildesøking og tolking av avsenders hensikt er viktig for å kontekstualisere, selv om oppgaven ikke legger opp til dette.

### 1.2.1 Hvordan reagerer du? (Tekstkritisk, 2023c)



#### Tekstreaksjon ⓘ

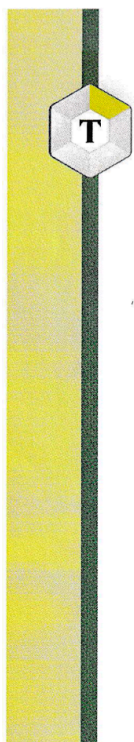
Hvilke følelser, holdninger og meninger møter jeg tekstene med?

#### Oppgave: hvordan reagerer du?

Reagerer du **positivt** eller **negativt** på noe av det teksten framstiller?

	Valgt emoji	Din begrunnelse
dyreparken		jeg er skreptisk til ulv og egentlig redd for dem
rovdyr		synes det er trist at vi må felle ulv fordi vi er redde for den
wwf		fine ulver

Kristine sin besvarelse på oppgave 1.2.1 Hvordan reagerer du? (Tekstkritisk, 2023c)



#### Tekstreaksjon ⓘ

Hvilke følelser, holdninger og meninger møter jeg tekstene med?

#### Oppgave: hvordan reagerer du?

Reagerer du **positivt** eller **negativt** på noe av det teksten framstiller?

	Valgt emoji	Din begrunnelse
dyreparken		Informasjonen som gis er kort og ser ut til å være faktabasert. Bilde viser ulv både i frinatur og i flokk.
rovdyr		Ved å se på bildene og lese fort gjennom teksten, ser ulven farlig ut. Spesielt fokus på de tennene som kommer fram i bilde og at det er felt i Norge i en kommune. Føles nært og kanskje litt skummelt ut.



wwf



kommer klart fram i teksten om at ulv er en truet dyreart som er viktig å bevare og at vi gjør en dårlig jobb for å bevare arten her i Norge. Bildene viser også ulven med noen triste øyne som vekker reaksjon hos meg som leser.


Sofie sin besvarelse på oppgave 1.2.1 *Hvordan reagerer du?* (Tekstkritisk, 2023c)

Begge informantene har løst oppgaven, men reagerer forskjellig på tekstene. Begge har valgt å reagere med tre forskjellige emoji'er på deres egen reaksjon på teksten. Kristine har begrunnet valget med korte kommentarer mens Sofie har skrevet mer utfyllende besvarelser basert på hennes begrunnelse av emoji'er. Vi ser at informantene har rettet oppmerksomheten mot deres reaksjon på tekstene, både de positive og negative fremstillingene. Sofie forteller at fremstillingen skapte inntrykk: "Jeg hadde mye følelser med de bildene". Vi ser altså at informantene ble oppmerksomme på egne følelser.

Tilknyttet den første teksten, *Ulv i Dyreparken*, stiller Sofie seg skeptisk til fremstillingen av ulv mens Kristine mener den er faktabasert. Kristine reflekterer rundt virkningen av å inkludere en slik oppgave: "For meg var reaksjonen viktig, spesielt i forhold til Dyreparken, siden jeg kjenner til avsender fra før. Plutselig leser man mot teksten når du har elementer som utelukkes i bakhodet. Ulven er frie dyr, eller ville, som egentlig lever i fangenskap.". Begge reagerer med en negativt ladet emoji på rovdyr, og setter ord på følelsen redd i henhold til fremstillingen av ulven. Knyttet til teksten fra wwf, begrunner Kristine valg av emoji med "fine ulver". Sofie skriver en mer utfyllende besvarelse om hvordan ulven fremstilles i teksten, og velger emoji'en hjerte som kan indikere en kjærlighet til ulvene.

### 1.3.1 Finn tekstdeltakere (Tekstkritisk, 2023d)

**T**

**Tekstanalyse**  Hvordan framstilles deltakerne i teksten?


## Oppgave: finn tekstdeltakere

Hvem eller hva ser du på bildet? Finn **tekstdeltakere** vi kan undersøke nærmere.

	Dine svar
dyreparken	en ulv ute i naturen. ulven ser skeptisk ut til meg som seer, men ikke veldig skummel
rovdyr	en død ulv. tror den er avlivet
wwf	

Kristine sin besvarelse på oppgave 1.3.1 Finn tekstdeltakere (Tekstkritisk, 2023d)

**T**

**Tekstanalyse**  Hvordan framstilles deltakerne i teksten?

## Oppgave: finn tekstdeltakere

Hvem eller hva ser du på bildet? Finn **tekstdeltakere** vi kan undersøke nærmere.

	Dine svar
dyreparken	Det er bilde av en ensom ulv, ute i vinterlig landskap. Ser ut som den er i sitt rette element.
rovdyr	En død ulv som ligger alene i snøen. Framstilles som et rovdyr som er blitt nøytralisert gjennom å ha blitt skutt.
wwf	to ulver er med på bilde, veldig fokus på ansiktet til ulvene. På grunn av fokus på øynene ser ulvene lite truende ut.

Sofie sin besvarelse på oppgave 1.3.1 Finn tekstdeltakere (Tekstkritisk, 2023d)

I det andre steget av trinn 1 har informantene arbeidet med oppgaver knyttet til blant annet tekstanalyse. I den første oppgaven 1.3.1 Finn tekstdeltakere (Tekstkritisk, 2023d) har informantene besvart noe forskjellig. Sofie har i større grad brukt adjektiver til å beskrive tekstdeltakerne i samtlige tekster, og Kristine har unnlatt å besvare den siste. Her kan vi se at

informantene har ulik tilnærming til hvordan man kan undersøke og beskrive tekstdeltakere, men begge forsøker å gjenfortelle det visuelle ved å produsere tekst. Begge informantene har både sett på representasjonen i bildene og tolket dem på et konnotativt nivå (Barthes, 1977[1964], s.157-158). Dette ser vi i Sofie sin besvarelse om rovdyr: “En død ulv som ligger alene i snøen. Framstilles som et rovdyr som er blitt nøytralisert gjennom å ha blitt skutt.”.

### 1.3.2 Deltakertwist (Tekstkritisk, 2023e)

**Oppgave: deltakertwist**

Hvem vises **ikke** på bildene?  
Og hva gjør det med din reaksjon på tekstene?

<https://tekstkritisk.no/trinn1/oppsummering> 2/4

09.01.2024, 14:57 Tekstkritisk.no

	Hvordan vil du beskrive deltakeren om bildet også viste
<b>dyreparken</b> <b>et gjerde?</b>	da ville jeg tenkt at ulven ikke ville ha meg innenfor gjerdet sitt fordi det var hans område.
<b>rovdyr</b> <b>en jeger?</b>	da ville jeg tenkt at ulven var skutt fordi den var til fare for andre mennesker.
<b>wwf</b> <b>en død sau?</b>	disse ulvene ser mette og gode ut og de har nettopp spist en sau

Kristine sin besvarelse på oppgave 1.3.2 Deltakertwist (Tekstkritisk, 2023e)

## Oppgave: deltakertwist

Hvem vises **ikke** på bildene?

Og hva gjør det med din reaksjon på tekstene?

	Hvordan vil du beskrive deltakeren om bildet også viste
<b>dyreparken</b> <b>et gjerde?</b>	Da vil den nok ikke se ut til å være i sitt rette element, men buret inne.
<b>rovdyr</b> <b>en jeger?</b>	Ville ha blitt mer fokus på at dette er et rovdyr som vi bør jakte på.
<b>wwf</b> <b>en død sau?</b>	Da ville ulven se mer truende ut.

Sofie sin besvarelse på oppgave 1.3.2 *Deltakertwist* (Tekstkritisk, 2023e)

I den neste oppgaven 1.3.2 *Deltakertwist* (Tekstkritisk, 2023e) har informantene arbeidet med hvem som ikke avbildes. I intervjuet reflekterer Kristine over den manglende jegeren i bildet til rovdyr.org. Hun sier “Det var ikke en jeger der, og det var ikke noe blod. Det stussa jeg kanskje litt på”, og videre “Det kunne jo egentlig bare vært en selvdød ulv. Så det reagerte jeg litt på.”. Derfor kan vi avdekke at Kristine har en forståelse for at tekstdeltakere som utelukkes fra bildet, påvirker virkelighetsforståelsen av situasjonen. Vi ser også at Sofie har en forståelse for dette. Hun sier blant annet at “Jeg tenker hvis vi hadde sett en død sau, da hadde ulven sett mer truende ut, eller farlig hvis den hadde blitt avbildet” i forhold til bildet fra wwf.no, og “Det samme hvis Dyreparken hadde hatt med selve gjerdet eller det vi faktisk vi ser på bildet.”. Vi etterfølger med et oppfølgingsspørsmål: "Dere føler at avsender romantiserer bildene?", noe de sier seg enig i.

### 1.3.3 Hvilke egenskaper fremstilles? (Tekstkritisk, 2023f)

#### Kryss av: hvilke egenskaper fremstilles?

Hvilke av disse **adjektivene** synes du passer til de tre ulvene?

	Du krysset av på:
dyreparken	Farlig Vill Glad Fri Levende
rovdyr	Fanget Skadelig
wwf	Menneskevennlig Glad Kosete Levende
Din begrunnelse	de ulike aktørene vil fremme sitt syn på ulv i Norge, spesielt de ideelle som dyreparken og wwf.no

Kristine sin besvarelse på oppgave 1.3.3 Hvilke egenskaper fremstilles? (Tekstkritisk, 2023f)

#### Kryss av: hvilke egenskaper fremstilles?

Hvilke av disse **adjektivene** synes du passer til de tre ulvene?

	Du krysset av på:
dyreparken	Vill Glad Levende Fri
rovdyr	Farlig Vill Uskadeliggjort Fanget Skadelig
wwf	Menneskevennlig Tam Glad Fri Levende
Din begrunnelse	dyreparken: ulven ser fri og vill ut i sitt rette element. De velger nettopp et slikt bilde for å ta vekk fokus fra at den er innsperrert og kanskje ikke har mulighet til å leve i en flokk som er naturlig for dette dyret. WWF: Velger nettopp å ha fokus på et nærbilde. Øynene fanger blikket og gjør ulven mindre farlig, kan minne om andre kjæledyr som f.eks noen hundearter. Framstår mer husdyrvennlig og ikke så farlig og truende. Rovdyr: Viser et dødt dyr, slik bør ulven være altså død og uskadeliggjort.

Sofie sin besvarelse på oppgave 1.3.3 *Hvilke egenskaper fremstilles?* (Tekstkritisk, 2023f)

I den siste oppgaven knyttet til tekstanalyse, 1.3.3 *Hvilke egenskaper fremstilles?* (Tekstkritisk, 2023f), har informantene omtrent lik oppfatning av bildene. For eksempel bruker Sofie adjektivene; vill, glad, levende og fri, noe Kristine også gjør, i tillegg til farlig. Tidligere samarbeidet informantene med oppgavene i læringsressursen før de repeterte arbeidet individuelt, og dette kan spille inn på deres individuelle besvarelser. Videre i oppgaven skal de begrunne valgene sine. Kristine forklarer generelt hva hun tenker er hensikten med å fremstille tekstdeltakerne slik, mens Sofie utdyper fremstillingen av de tre ulvene. Vi ser at begge informantene har forstått hvordan adjektiver også kan påvirke fremstillingen.

1.4.1 *Hvilke tekststrategier brukes?* (Tekstkritisk, 2023g)

Hvordan kan framstillingsmåten bidra til lesers oppfatning av saken?

### Teksttolkning

## Kryss av og skriv: hvilke tekststrategier brukes?

Kryss av aktuelle tekststrategier og fyll inn tekst som begrunner hvorfor du valgte akkurat disse og hvordan de brukes av de ulike aktørene.

	Du krysset av på:
dyreparken	Individualisering Skjønnmaling
rovdyr	Stereotypisering Kollektivisering Distansering
wwf	Skjønnmaling

<https://tekstkritisk.no/trinn1/oppsummering>

3/4

09.01.2024, 14:57

Tekstkritisk.no

Din begrunnelse

de ulike aktørene vil fremme sitt eget syn på ulv i Norge. spesielt de ideelle som dyreparken og wwf.no

Kristine sin besvarelse på oppgave 1.4.1 *Hvilke tekststrategier brukes?* (Tekstkritisk, 2023g)





## Teksttolkning ⓘ

Hvordan kan framstillingsmåten bidra til leasers oppfatning av saken?

### Kryss av og skriv: hvilke tekststrategier brukes?

Kryss av aktuelle tekststrategier og fyll inn tekst som begrunner hvorfor du valgte akkurat disse og hvordan de brukes av de ulike aktørene.

	Du krysset av på:
dyreparken	Stereotypisering Skjønnmaling Distansering Individualisering
rovdyr	Stereotypisering Individualisering
wwf	Skjønnmaling Individualisering Distansering

Din begrunnelse

Bildevalg sier mye i forhold til tekststrategier som er brukt. Spesielt bildevalgene til wwf og dyreparken. Det er med å få et inntrykk at ulven er fri samtidig som kosete og snill. Gir inntrykk av skjønnmaling.

Sofie sin besvarelse på oppgave 1.4.1 Hvilke tekststrategier brukes? (Tekstkritisk, 2023g)

I oppgave 1.4.1 Hvilke tekststrategier brukes? (Tekstkritisk, 2023g) har informantene krysset av for hvilke tekststrategier de mener passer til tekstene, og videre begrunnet valgene sine. Kristine velger å bruke noen strategier for å illustrere hvilke tekstskaperen bruker, mens Sofie velger å bruke flere. Kristine begrunner valget med å forklare hvordan aktørene ønsker å fremme sin sak ved bruk av tekststrategier, mens Sofie tillegger at bildevalg og skjønnmaling spesielt benyttes i tekstene. Vi kan avdekke at samtlige informanter mener at både dyreparken og wwf skjønnmaler ulven, mens rovdyr stereotyperer ulven. Vi kan også avdekke at begge informantene forstår at framstillingsmåten bidrar til å skape en oppfatning av saken hos mottakeren.

I intervjuet forklarer informantene hvordan de reflekterte i arbeidet med tekststrategiene at de kan være krevende i undervisningssammenheng. De begrunner med “vanskelig for de [elevene] å forstå”. Samtidig utfyller de med at tekststrategier er “viktige begreper som de bør ha kontroll på” og hvor viktig det er å kunne ha slike tekststrategier i bakhodet. Informantene måtte bruke mer tid på og sette seg inn i tekststrategiene i tekstaktiviteten, og tror at elevene vil oppleve det samme.

### 1.5.1 Dønn ærlig (Tekstkritisk, 2023h)

**T**

**Tekstskaping** ⓘ Tekstskaping er knyttet til tanken om at det å skape tekst selv gjør det lettere å oppdage hvordan tekster er uttrykk for ulike samfunnsforhold.

**Oppgave: dønn ærlig?**

Trekk hvert deres ulvebilde og delta i debatt om rovdyrpolitikk på vegne av virksomheter som har brukt bildet.

	Hvorfor har du valgt å bruke akkurat dette bildet i din virksomhet?
<b>dyreparken</b>	fordi de vil vise at ulven hører til i norsk fauna og at vi må ta vare på den slik at den kan være trygg og ha et godt liv i Norge.
<b>rovdyr</b>	de vil fortelle at vi ikke kan ha for mange ulver fordi de er farlige for mennesker
<b>wwf</b>	de vil fortelle at ulv har en plass i norsk fauna.

### Kristine sin besvarelse på oppgave 1.5.1 Dønn ærlig (Tekstkritisk, 2023h)

**T**

**Tekstskaping** ⓘ Tekstskaping er knyttet til tanken om at det å skape tekst selv gjør det lettere å oppdage hvordan tekster er uttrykk for ulike samfunnsforhold.

**Oppgave: dønn ærlig?**

Trekk hvert deres ulvebilde og delta i debatt om rovdyrpolitikk på vegne av virksomheter som har brukt bildet.

	Hvorfor har du valgt å bruke akkurat dette bildet i din virksomhet?
<b>dyreparken</b>	du har fokus på en ulv og tar vekk fokus på at det er et flokkdyr. Det gir inntrykk av at dyret lever i vinterlige forhold ute i frisk norsk natur. Leseren for et positivt inntrykk av dyret og dermed bedriften.
<b>rovdyr</b>	Fokus på et dødt dyr, der tennene er et blikkfang. Minner oss om to ting. Dette er et rovdyr som best bør være uskadeliggjort altså død. Som leser ser du et dyr som virker farlig noe som vil gi forståelse for at dyret er farlig.
<b>wwf</b>	Fokus på to dyr, altså at en lever i flokk. Nærbilde har fokus på øynene noe som tar vekk fokus fra andre deler som gjør ulven mer truende og farlig. Ser vennlig ut noe som da vil gi leseren et positivt inntrykk.

### Sofie sin besvarelse på oppgave 1.5.1 Dønn ærlig (Tekstkritisk, 2023h)

I henhold til oppgaven valgte informantene å sitte individuelt å skape tekst til hver av tekstene. Vi ser at informantene ikke forsto hensikten med oppgaven, og heller utarbeidet tekst basert på egne synspunkter i forhold til samtlige tekster. Begge informantene har skrevet korte tekster om hvordan de opplever at tekstskaperen fremstiller ulven. I intervjuet begrunner de valget med begrensinger som tid. Informantene kunne arbeidet ytterligere med oppgaven om de hadde hatt bedre tid og mulighet til å besvare dem slik de var beskrevet. De argumenterer også med tidligere tekstarbeid i skolen, hvor de har fokusert mye på skjønnlitterære tekster, og derfor ikke så hensikten med å skrive fagtekster siden elevgruppen ikke har arbeidet med det tidligere.

Når informantene forklarer dette i intervjuet, stiller Kristine et spørsmål: “Hva er hensikten med oppgaven om tekstskaping?”. Informantene belyser at de synes oppgave 1.5.1 *Dønn ærlig* (Tekstkritisk, 2023h) ikke kunne benyttes i undervisningen, fordi “vi hadde hatt fokus på skjønnlitterære tekster i høst og tenker at elevene ikke vet hva et debattinnlegg er” og at de hadde trengt mer tid for å kunne inkludere oppgaven. Vi ser altså at informantene ikke forstår hensikten med å skape en tekst selv og dermed kunne påvirke mottakers virkelighetsforståelse.

### **1.6.1 Kritisk tekstrefleksjon** (Tekstkritisk, 2023i)

Informantene har valgt å ikke besvare oppgave 1.6.1 *Kritisk tekstrefleksjon* (Tekstkritisk, 2023i). Vi forsøkte å avdekke begrunnelser for arbeidsmåter ved å stille spørsmålet “Så undervisningen var i bakhodet mens dere holdt på med læringsressursen selv?”. Videre forklarer Sofie at “Det var vår intensjon hele veien. Hva er det vi kan ta i bruk? Hvordan kan vi tilpasse elevene? Slik innså vi at det ble for mye og valgte bort”. Etterfulgt med oppfølgingsspørsmålet “Av praktiske årsaker?” og informantene bekrefter det. Vi ser altså at informantene valgte å ikke svare på oppgaven av didaktiske årsaker.

### **Undervisningsopplegg knyttet til trinn 1:**

Informantene har tatt noen valg i arbeidet med trinn 1, og det synliggjøres i undervisningsplaner. I forkant av arbeidet med læringsressursen hadde informantene fokus på “Hva er hovedmålet, og hvordan formidler vi det til elevene?”, forteller Sofie. Vi ser at informantene hele tiden hadde de

didaktiske vurderingene i bakhodet, og at dette påvirket hvilke oppgaver de valgte å arbeide med i ressursen.

Tidlig i intervjuet forsto vi at informantene utarbeidet undervisningsopplegg knyttet til trinn 1 på papir av didaktiske årsaker. De ønsket blant annet å unngå distraksjoner som kan oppstå når elever arbeider digitalt. Sofie forteller at “Vi valgte å kopiere det ut på papir, og ikke gå direkte på nettressursen. Det var rett og slett for å bryte det ned å gjøre det mer forståelig for de i åttende klasse.”, og Kristine følger opp med “For å holde fokus. De forsvinner ut i alle kanaler hvis de kan, så vi ønsket å styre dem.”. Videre valgte de å lage selve opplegget strukturert med inspirasjon fra oppgaver i trinn 1.

I intervjuet kommer det frem at informantene valgte tekstsett om ulv på grunn av tidligere erfaringer og interesser. De tok et valg om å kontekstualisere *Ulv i Norge* tydeligere for elevene, før de fikk tekstsettet presentert. Sofie forklarer vurderingen med: “Siden vi valgte ulv så gjorde vi også et grep her i forkant til elevene. Vi fant ut at vi har fulgt debatten sånn som den blir presentert i media”. De valgte derfor å inkludere en episode om ulv fra Folkeopplysningen. Her ser vi at de valgte å gjøre dette for å kontekstualisere ytterligere. Vi så også hvordan egne kunnskaper om ulv spilte inn for undervisningsplaner.

### **Oppgave 1:**

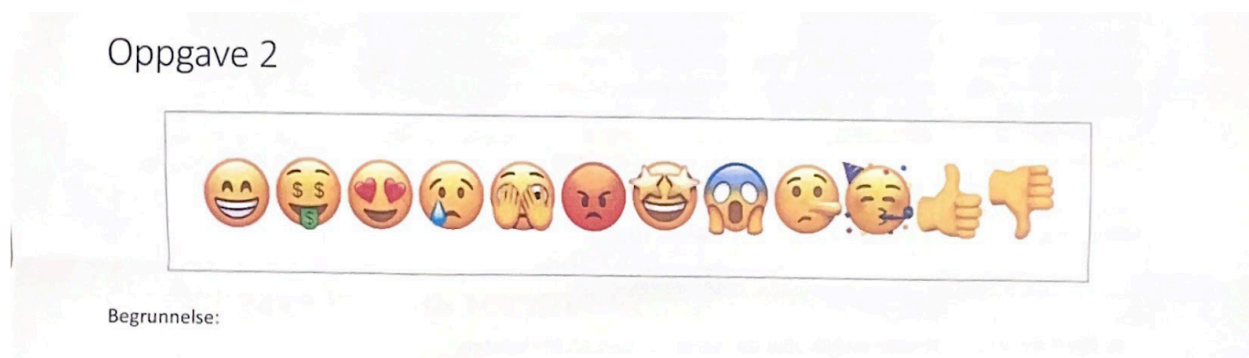
Oppgave 1

- Hvor og når er teksten publisert?
- Hvem er tekstprodusenten?
- Hva slags virksomhet representerer tekstprodusenten?

Svaret vårt:

I intervjuet kom det tydelig frem hvordan informantene brukte spørsmål knyttet til kontekstualisering av tekstene. Her er et eksempel på hvordan de har gjort en didaktisk vurdering ved å inkludere spørsmålene også i undervisningsopplegget, *Oppgave 1*. Her får elevene arbeidet med å lete i kontekst, hvor fokuset er på det rundt teksten. Ved å inkludere dette har informantene vist en forståelse for at kontekstualisering er viktig å starte med i en kritisk tilnærming til tekst.

### **Oppgave 2:**



*Oppgave 2*, som samsvarer med oppgave 1.2.1 *Hvordan reagerer du?* (Tekstkritisk, 2023c), legger til rette for at elevene kan tolke sin egen opplevelse av tekstene ved hjelp av emoji. Elevene får også mulighet til å begrunne sine følelser, holdninger og meninger, som ligger implisitt i oppgaven. Informantene har gjort et utvalg av emoji for å begrense omfanget. Vi ser at informantene har ekskludert flertallet av emojiene de selv valgte å bruke i sine oppgavebesvarelser. Informantene begrunnet valget med ønske om å avgrense valgmulighetene og tror ikke at elevene nødvendigvis hadde brukt disse for å reagere på tekstene.

### Oppgave 3, 4 og 5:

#### Oppgave 3

Hvem/hva er avbildet? Hvordan vil du beskrive denne deltakeren? Bruk gjerne flere adjektiv.

Svaret vårt:

#### Oppgave 4

Sett ring rundt adjektivene dere mener passer til bildene i teksten deres.

Menneskevennlig - Farlig - Vill - Tam - Glad - Fri - Kosete - Levende - Uskadeliggjort - Fanget - Skadelig

#### Oppgave 5

Hvorfor tror dere tekstskaperne har valgt akkurat dette/disse bildene til teksten sin?

Svaret vårt:

*Oppgave 3, 4 og 5* samsvarer med komponenten *Tekstanalyse* i trinn 1. Vi ser at informantene har forsøkt å legge fokus på adjektiver i bildene til tekstene (oppgave 3 og 4), før elevene skal begrunne hvorfor tekstskaperne har valgt akkurat disse (oppgave 5). Det gjør at elevene kan beskrive bildene på detaljnivå før de skal begrunne hvorfor akkurat disse bildene er brukt: slik at elevene får et sterkere fokus mot visuelle elementer i bildet. Informantene har gjort en didaktisk

vurdering ved å lage en oppgave med spørsmålet *Hvorfor tror dere tekstskaperne har valgt akkurat dette/disse bildene til teksten sin? (Oppgave 5)*, og begrunner dette med at spørsmålet samsvarer med kunnskapsnivået til elevgruppen.

I intervjuet begrunner informantene sine didaktiske valg. I tilknytning til spørsmålet “I forhold til de to oppgavene her da (peker på oppgaver), om bildene. Hvilke vurderinger gjorde dere for undervisningsopplegg?”, forteller Sofie at de kun inkluderte *Oppgave 1.3.1 Finn tekstdeltakere* (Tekstkritisk, 2023d) i undervisningsopplegget fordi de ønsket å tilpasse oppgavene til elevgruppens nivå, i tillegg til begrunner de valget med tidsbruk.

Elevgruppen hadde ikke kunnskaper om hvordan et debattinnlegg er strukturert, og derfor valgte informantene å ikke inkludere oppgave *1.5.1 Dønn ærlig* (Tekstkritisk, 2023h) i undervisningsplanen. Sofie forteller blant annet “Vi har hatt fokus på skjønnlitterære tekster i høst og da tenkte vi at de vet ikke hva et debattinnlegg er”, som indikerer at didaktiske vurderinger ligger til grunn for å ekskludere oppgaven. Oppfølgingsspørsmålet, “Da måtte dere ha hatt en større periode eller mer tid til å gjennomføre?”, gjør at vi forsto at informantene behøvde mer tid for å arbeide med debattinnlegg. I tillegg legger Sofie til hvordan en elevgruppe på 10. trinn kunne arbeidet med oppgavene som et tverrfaglig prosjekt.

## Oppgave 6:

### Oppgave 6

<b>Stereotypisering</b> Det brukes illustrasjoner som spiller på bestemte forestillinger om hvordan alle i en gruppe er.  «Alle jenter liker å sminke seg.»	<b>Kollektivisering</b> Tekstdeltakere framstilles ikke som individer, men som en gruppe eller en stor masse.  «Det bor flere samer i Oslo enn i Finnmark.»	<b>Individualisering</b> Illustrasjonene gjør at man ser tekstdeltakerne som individer, for eksempel ved å bruke navnet deres eller ansiktet.  «Mikkel Gaups familie flyttet til Oslo da han var 3 år.»	<b>Distansering</b> Det brukes illustrasjoner som viser avstand og høflighet overfor leseren/ publikum.	<b>Skjønnmaling</b> Det brukes illustrasjoner som gjør at leseren/publikum oppfatter en sak som lite alvorlig og problematisk.
--	--	--	--	---

A) **Kryss** av aktuelle tekststrategier som du mener har blitt brukt i teksten

Tekststrategier	Din tekst
Stereotypisering	
Kollektivisering	
Individualisering	
Distansering	
Skjønnmaling	

B) **Begrunner** hvorfor du valgte akkurat disse og hvordan de brukes av de ulike aktørene.

I oppgave 6 får elevene arbeidet med tekststrategier som ligger til grunn for tekstskaperens fremstilling av saken, som samsvarer med 1.4.1 *Hvilke tekststrategier brukes?* (Tekstkritisk, 2023g). I forkant av å besvare oppgave A) og B), har elevene mulighet for å få kunnskap om tekststrategiene. Informantene har valgt å lage en tabell med oversikt over samtlige strategier fra læringsressursen, men kun ha med eksempler på tre av dem. I oppgave A) skal elevene krysse av aktuelle tekststrategier som de selv mener blir brukt i tekstene, og i oppgave B) skal de begrunne valget sitt. På den måten kan elevene få økt kunnskap om tekststrategier fordi de selv må anvende dem og forstå hvorfor og hvordan de blir brukt.






## Oppgave 7:

Gruppe

### Oppgave 7

"Hvorfor har du valgt å bruke akkurat dette bildet i din virksomhet?"

Tekst	Spørsmål	Debattinnlegg
	Hvorfor har rovdyr.org valgt å bruke dette bildet?	
	Hvorfor har rovdyr.org valgt å bruke dette bildet?	
	Hvorfor har World Wildlife Fund (WWF) valgt å bruke dette bildet?	

Oppgave 7, legger til rette for tekstskaping og tilsvarer oppgave 1.5.1 *Dønn ærlig* (Tekstkritisk, 2023h). Her får elevene beskjed om å besvare tre spørsmål hvor de må skape tre forskjellige debattinnlegg. Slik vil elevene få brukt kunnskapen fra de tidligere oppgavene til selv å produsere en tekst for å argumentere for bildebruken. På denne måten må elevene selv ha en kritisk tilnærming til bildene for å forstå hensikten med dem og hvordan et bilde kan påvirke virkelighetsforståelsen av en sak. Av ulike årsaker valgte informantene å ikke bruke oppgaven likevel.

## Oppgave 8 kritisk tekstrefleksjon:

### Oppgave 8 kritisk tekstrefleksjon


Se på bilde til teksten og svar på spørsmålene.

Spørsmål	Svar
Hvordan representerer bildet noens <b>interesser</b> og <b>virkelighetsforståelse</b> ?	
Hva var det som gjorde at du oppdaget <b>disse</b> interessene?	
Finnes det <b>motstridende</b> interesser på dette feltet i <b>samfunnet</b> ?	

Oppgave 8 i undervisningsopplegget samsvarer med *1.6.1 Kritisk tekstrefleksjon* (Tekstkritisk, 2023i) i trinn 1. Informantene inkluderte denne oppgaven fordi de forstår hvordan denne komponenten er viktig for at elevene får en kritisk tilnærming til tekster. De forstår at tekstkritisk modell må vektlegges i en kronologisk rekkefølge; *kontekstualisering*, *tekstreaksjon*, *tekstanalyse*, *teksttolking*, *tekstskaping* og *kritisk tekstrefleksjon*. Ved å avslutte med kritisk tekstrefleksjon, får elevene anvendt de tilegnede kunnskapene fra de tidligere oppgavene i en mer konkret arbeidsmåte rettet mot kritisk tekstrefleksjon. Likevel valgte informantene å ikke bruke oppgaven.

## Trinn 2 – Arbeid med det språklige i teksten

### 2.1.1 Leting i kontekst (Tekstkritisk, 2023k)

**Kontekstualisering**  Hva kan jeg finne ut om teksten?

**T**

### Oppgave: svarleting i konteksten?

Finn informasjon om den eller de som står bak teksten.

	Dine svar
<b>En vegansk guide for late folk</b> <small>Sophie Elise Isachsen - sophieelise.blogg.no</small>	Hva slags <b>innhold</b> (hvilke temaer) pleier Sophie Elises blogg å inneholde? Du svarte: <b>Livsstil, sminke</b>
	Hvem er <b>målgruppen</b> for Sophie Elises blogg? Du svarte: <b>Unge jenter/kvinner</b>
	Hva slags <b>kilder</b> bruker Sophie Elises blogg? Du svarte: <b>Ingen</b>
<b>Redder vi miljøet om alle blir veganere?</b> <small>Ida Sofie Frøyland - ung.forskning.no</small>	Hva slags <b>innhold</b> (hvilke temaer) pleier ung.forskning.no å publisere? Du svarte: <b>Forskningsresultater, fakta, innhold for yngre lesere, artikler</b>
	Hvem er <b>målgruppen</b> for ung.forskning.no? Du svarte: <b>Yngre mennesker</b>
	Hva slags <b>kilder</b> bruker ung.forskning.no? Du svarte: <b>Professorer, artikler, forskningsresultater</b>


Espen sin besvarelse på oppgave 2.1.1 Leting i konteksten (Tekstkritisk, 2023k)

## Oppgave: svarleting i konteksten?

Finn informasjon om den eller de som står bak teksten.

	Dine svar
<p><b>En vegansk guide for late folk</b></p> <p>Sophie Elise Isachsen - sophieelise.blogg.no</p>	<p>Hva slags <b>innhold</b> (hvilke temaer) pleier Sophie Elises blogg å inneholde?</p> <p>Du svarte: <b>om seg selv og sitt liv</b></p> <p>Hvem er <b>målgruppen</b> for Sophie Elises blogg?</p> <p>Du svarte: <b>samme selvopptatte mennesker som henne, unge, såkalte målbevisste og selvkritiske mennesker</b></p> <p>Hva slags <b>kilder</b> bruker Sophie Elises blogg?</p> <p>Du svarte: <b>matbutikker hvor hun finner produktene sine</b></p>
<p><b>Redder vi miljøet om alle blir veganere?</b></p> <p>Ida Sofie Frøyland - ung.forskning.no</p>	<p>Hva slags <b>innhold</b> (hvilke temaer) pleier ung.forskning.no å publisere?</p> <p>Du svarte: <b>miljø, unge mennesker, hva er sundt, perspektiver på matvalgene vi gjør for å spare miljø og ha en bedre helse.</b></p> <p>Hvem er <b>målgruppen</b> for ung.forskning.no?</p> <p>Du svarte: <b>unge mennesker som vil ta valg for å verne miljøet</b></p> <p>Hva slags <b>kilder</b> bruker ung.forskning.no?</p> <p>Du svarte: <b>mange, forskningsresultater</b></p>

Kristine sin besvarelse på oppgave 2.1.1 *Leting i konteksten* (Tekstkritisk, 2023k)

Kontekstualisering  Hva kan jeg finne ut om teksten?

**T**

**Oppgave: svarleting i konteksten?**

Finn informasjon om den eller de som står bak teksten.

Dine svar	
<p><b>En vegansk guide for late folk</b></p> <p>Sophie Elise Isachsen - sophieelise.blogg.no</p>	<p>Hva slags <b>innhold</b> (hvilke temaer) pleier Sophie Elises blogg å inneholde?</p> <p>Du svarte: <b>reise, reiseblogg, mote, utseende, sminke</b></p> <p>Hvem er <b>målgruppen</b> for Sophie Elises blogg?</p> <p>Du svarte: <b>unge jenter - tenåringer</b></p> <p>Hva slags <b>kilder</b> bruker Sophie Elises blogg?</p> <p>Du svarte: <b>lite kildebruk Lenker til nettbutikker der du kan kjøpe klær eller andre produkter hun går med eller reklamerer for</b></p>
<p><b>Redder vi miljøet om alle blir veganere?</b></p> <p>Ida Sofie Frøyland - ung.forskning.no</p>	<p>Hva slags <b>innhold</b> (hvilke temaer) pleier ung.forskning.no å publisere?</p> <p>Du svarte: <b>bringer nyheter fra forskningsverden og tilpasser det for unge lesere. Informere om ny forskning tilpasset målgruppen. Tar utgangspunkt i forskning.no</b></p>

<https://tekstkritisk.no/trinn2/oppsummering> 1/8

<p>Hvem er <b>målgruppen</b> for ung.forskning.no?</p> <p>Du svarte: <b>barn og ungdom</b></p> <p>Hva slags <b>kilder</b> bruker ung.forskning.no?</p> <p>Du svarte: <b>forskning.no som er en uavhengig nettavis om forskning i Norge og internasjonalt. Det er 80 forsknings- og utdanningsinstitusjoner som er med i samarbeidet med denne nettavisen.</b></p>
---

Sofie sin besvarelse på oppgave 2.1.1 *Leting i konteksten* (Tekstkritisk, 2023k)

Oppgaven om kontekstualisering går ut på å søke etter informasjon om avsender, og videre besvare spørsmål knyttet til innhold, målgruppe og kilder. Informantene forklarte begge i intervjuet at de skrev inn svarene direkte etter at de hadde utforsket de som står bak teksten. Espen svarer for eksempel på spørsmålet: “Hvordan valgte dere da å gjøre oppgaven?”, med “Plottet rett inn etter jeg hadde tatt en sondering på nettsidene.”. Ut fra dette ser vi at oppgaven ikke krever dyptgående søking i konteksten. Grunnen til dette er at noen av svarene er felles for samtlige informanter, blant annet i oppgaven “Hvem er målgruppen for ung.forskning.no?”. Om avsenderne var ukjente, ville forarbeidet krevd ytterligere søk og oppgavesvarene ville i større grad variert. Vi ser derfor at informantene ikke ser behovet for å søke i konteksten når avsenderen er kjent i motsetning til ukjent.

## 2.2.1 Hvordan reagerer du? (Tekstkritisk, 2023)







**T**

**Tekstreaksjon** Hvilke følelser, holdninger og meninger møter jeg tekstene med?

**Oppgave: hvordan reagerer du?**

Reagerer du **positivt** eller **negativt** på noe av det teksten framstiller?

Velg **tre emoji** som oppsummerer følelsene dine etter å ha lest teksten og skriv **én setning** om hva du tenker om innholdet i teksten

	Emoji 1	Emoji 2	Emoji 3	Én setning
<b>En vegansk guide for late folk</b> sophieelise.blogg.no				Utrolig trist å lese om en så selvopptatt klyse.
<b>Redder vi miljøet om alle blir veganere?</b> ung.forskning.no				Godt å lese ulike perspektiver på valgene som vi tar ang. mat

Hvorfor tror du at du reagerer på denne måten på tekstene?

Du svarte:

Kristine sin besvarelse på oppgave 2.2.1 Hvordan reagerer du? (Tekstkritisk, 2023)

**Tekstreaksjon** Hvilke følelser, holdninger og meninger møter jeg tekstene med?

**Oppgave: hvordan reagerer du?**

Reagerer du **positivt** eller **negativt** på noe av det teksten framstiller?

Velg **tre emoji** som oppsummerer følelsene dine etter å ha lest teksten og skriv **én setning** om hva du tenker om innholdet i teksten

Emoji 1	Emoji 2	Emoji 3	Én setning

<b>En vegansk guide for late folk</b> <small>sophieelise.blogg.no</small>				merkingens reklame for lett påvirkelige mennesker
<b>Redder vi miljøet om alle blir veganere?</b> <small>ung.forskning.no</small>				Nyansert og objektivt

Hvorfor tror du at du reagerer på denne måten på tekstene?

Du svarte: **Fordi jeg ikke kan fordra rosa-bloggere**

Espen sin besvarelse på oppgave 2.2.1 *Hvordan reagerer du?* (Tekstkritisk, 20231)

**Tekstreaksjon** Hvilke følelser, holdninger og meninger møter jeg tekstene med?

**Oppgave: hvordan reagerer du?**

Reagerer du **positivt** eller **negativt** på noe av det teksten framstiller?

Velg **tre emoji** som oppsummerer følelsene dine etter å ha lest teksten og skriv **én setning** om hva du tenker om innholdet i teksten

Emoji 1	Emoji 2	Emoji 3	Én setning	
<b>En vegansk guide for late folk</b> <small>sophieelise.blogg.no</small>				lite seriøst, virker mer som hun lister opp produkter som hun har kjøpt og prøvd hjemme.
<b>Redder vi miljøet om alle blir veganere?</b> <small>ung.forskning.no</small>				får fram noen synspunkter i saken, argumenterer ut fra en forskers perspektiv.

Hvorfor tror du at du reagerer på denne måten på tekstene?

Sofie sin besvarelse på oppgave 2.2.1 *Hvordan reagerer du?* (Tekstkritisk, 20231)

I oppgave 2.2.1 *Hvordan reagerer du?* (Tekstkritisk, 2023l) skal informantene velge tre emoji-er til hver tekst ved å reagere på dem. Slik blir informantene oppmerksomme på egne følelser, holdninger og meninger knyttet til begge tekstene. I tillegg skal informantene skrive én setning til hver tekst om hva de tenker om innholdet. Deretter skal de tolke hvorfor de reagerer på denne måten ved å begrunne svaret. Samtlige informanter reagerer med negativt ladede emoji-er til første tekst, *En vegansk guide for late folk*. Den andre teksten, *Redder vi miljøet om alle blir veganere?*, får mer positive reaksjoner. Både Sofie og Kristine har unnlatt å besvare den siste delen hvor de skulle begrunne valget. Ved å unnlate å besvare den siste oppgaven får ikke informantene satt ord på egne reaksjoner. Espen velger å kun begrunne av en negativ ladet emoji som reaksjon på den første teksten.

### 2.3.1 *Deltakerne* (Tekstkritisk, 2023m)

**Tekstanalyse** ⓘ Hvordan framstilles deltakerne i teksten?

## Oppgave: deltakerne

Hvem eller hva ser du på bildet? Finn **tekstdeltakere** vi kan undersøke nærmere.

	Dine svar
sophieelise.blogg.no	Du svarte: <b>Sofie Elise</b>
ung.forskning.no	Du svarte: <b>redaktører</b>

Kristine sin besvarelse på oppgave 2.3.1 *Deltakerne* (Tekstkritisk, 2023m)



Tekstanalyse ⓘ Hvordan framstilles deltakerne i teksten?

**Oppgave: deltakerne**

Hvem eller hva ser du på bildet? Finn **tekstdeltakere** vi kan undersøke nærmere.

	Dine svar
sophieelise.blogg.no	Du svarte: <b>Me, myself, and I. Kommentatorer.</b>
ung.forskning.no	Du svarte: <b>FN, Unge i Norge, Norges befolkning, Birger Svihus</b>

Espen sin besvarelse på oppgave 2.3.1 *Deltakerne* (Tekstkritisk, 2023m)

Tekstanalyse ⓘ Hvordan framstilles deltakerne i teksten?

**Oppgave: deltakerne**

Hvem eller hva ser du på bildet? Finn **tekstdeltakere** vi kan undersøke nærmere.

	Dine svar
sophieelise.blogg.no	Du svarte: <b>Sophie er selv en deltaker i teksten. Helt i begynnelsen bruker hun ordet "noen" som er da en tenkt deltaker</b>
ung.forskning.no	Du svarte: <b>I denne teksten finner man flere deltakere blant annet unge i Norge og professoren i ernæring, Birger Svihus.</b>

Sofie sin besvarelse på oppgave 2.3.1 *Deltakerne* (Tekstkritisk, 2023m)

Her må vi nevne at teksten “Hvem eller hva ser du på bildet? Finn tekstdeltakere vi kan undersøke nærmere” er generert feil når oppgavesvaret presenteres til slutt. Den opprinnelige informasjonsteksten er: “En tekstdeltaker er en person eller gjenstand som blir omtalt i teksten. Deltakere kan man kanskje best identifisere i disse tekstene gjennom en plenumssamtale i klasserommet. Hvilke deltakere finner du?”. Det er denne teksten informantene har sett.

I forkant av første oppgave i tekstanalysen, har informantene lest utdrag fra begge tekstene. Espen forklarte sine arbeidsmåter slik; teksten fra ung.forskning.no var oversiktlig og hadde

“egen boks for kilder”, og at letelesing hjalp ham å tydelig se kildene i teksten; “Jeg fant Svihus raskt, for han var jo ekspert de hadde brukt mye. De refererte til unge Norge på OsloMet og FN”. Tydelig kildehenvisning i verbalteksten kan tydeliggjøre hvem som er tekstdeltakerne slik Espen vektlegger: “I Sophie Elise skrev jeg at deltakerne var “me, myself and I”, pluss de som legger igjen kommentarer.”.

Det var krevende å finne alle tekstdeltakerne. I hjelpeteksten til oppgavene står det at en tekstdeltaker kan være en person eller en gjenstand. Samtlige informanter ser bort fra “veganisme”, “vegansk mat” eller “veganere” som tekstdeltakere. Kristine oppgir Sophie Elise som tekstdeltaker, Espen også at de som skriver i kommentarfeltet er tekstdeltakere og Sofie ser Sophie Elise og “noen” som deltakere i teksten. Samtlige informanter har funnet tekstdeltakere, men de er ikke helt enig om utvalget. I teksten *Redder vi miljøet om alle blir veganere?*, har Espen og Sofie funnet flere tekstdeltakere, mens Kristine har skrevet “redaktører” som eneste. Dette viser at i denne teksten var det tydeligere å finne tekstdeltakere, men også her har ingen svart “veganisme”, “veganere” eller “vegansk mat” som mulige tekstdeltakere.

I “tips underveis”, som informantene kan lese i venstre kolonne, tydeliggjøres tekstdeltakerne i begge tekstene. Det oppnevnes to tekstdeltakere i *En vegansk guide for late folk*; Sophie Elise og “noen”, og en rekke tekstdeltakere i *Redder vi miljøet om alle blir veganere?*; «unge i Norge», «OsloMet» og «Birger Svihus, professor i ernæring». Dette kan anvendes som en gitt fasit, noe vi tolker at informantene har gjort, og derav besvart etter tekstskaernes hensikt med informasjonsteksten.

### 2.3.2 Pronomen og eiendomsord i teksten (Tekstkritisk, 2023n)

**Oppgave: pronomen og eiendomsord i teksten**

<https://tekstkritisk.no/trinn2/oppsummering> 2/6

07.02.2024, 13:26 Tekstkritisk.no

Hvem vises **ikke** på bildene?  
Og hva gjør det med din reaksjon på tekstene?

	Ditt svar
Hvilke <b>pronomen</b> og <b>eiendomsord</b> er brukt mest, og <b>hvor ofte</b> brukes pronomen i tekstene?	Du svarte: <b>jeg/meg/min er brukt mest i Sofie teksten.</b> <b>Pronomen brukes mest i Sofie teksten.</b>

Kristine sin besvarelse på oppgave 2.3.2 *Pronomen og eiendomsord i teksten* (Tekstkritisk, 2023n)

**Oppgave: pronomen og eiendomsord i teksten**

Hvem vises **ikke** på bildene?  
Og hva gjør det med din reaksjon på tekstene?

	Ditt svar
Hvilke <b>pronomen</b> og <b>eiendomsord</b> er brukt mest, og <b>hvor ofte</b> brukes pronomen i tekstene?	Du svarte: <b>Jeg/meg 19 de/dem/deres 5</b>

Espen sin besvarelse på oppgave 2.3.2 *Pronomen og eiendomsord i teksten* (Tekstkritisk, 2023n)

**Oppgave: pronomen og eiendomsord i teksten**

Hvem vises **ikke** på bildene?  
Og hva gjør det med din reaksjon på tekstene?

Ditt svar	
Hvilke <b>pronomen</b> og <b>eiendomsord</b> er brukt mest, og <b>hvor ofte</b> brukes pronomen i tekstene?	Du svarte: I blogginnlegget er jeg, meg og min ordene brukt mest, ca 19 ganger. I artikkelen er f.eks vi/oss/vår brukt tre ganger, de/dem/deres brukt 5 ganger og du/deg og din brukt to

Sofie sin besvarelse på oppgave 2.3.2 *Pronomen og eiendomsord i teksten* (Tekstkritisk, 2023n)

Også her har programmet generert feil spørsmål når oppgavesvarene vises til slutt. Den opprinnelige informasjonsteksten som informantene så er: “Klikk i menyen til venstre, skriv så om hvilke pronomen og eiendomsord som er brukt og hvor ofte de brukes.” (Tekstkritisk, 2023n).

I forkant av oppgavebesvarelsen skal informantene klikke på pronomen og eiendomsord for å fremheve dem i gitte utdrag. Her blir det tydelig at Sophie Elise anvender “jeg/meg/min” 19 ganger og at Ida Sofie Frøyland bruker varierte pronomen.

I intervjuet identifiserte vi stort engasjement blant informantene rundt denne oppgaven. Sofie bemerket at hun fant oppgaven svært interessant og lærerik med tanke på hvordan pronomenbruken påvirker teksten. Det oppstod inngående refleksjoner rundt bruk av pronomen i begge tekstene, spesielt med hensyn til hvilket inntrykk tekstene formidlet med ulike pronomener. Vi så at informantene ikke hadde særlig positivt inntrykk av Sophie Elise på forhånd, og dette inntrykket ble ytterligere forsterket da de leste teksten hennes. Spesielt var informantene kritiske til innholdet i teksten hennes. Sofie uttrykte en videre refleksjon ved å påpeke at pronomenbruken i Sophie Elises tekst bidro til å forsterke det eksisterende negative inntrykket, fordi Sofie opplevde Sophie Elise som selvopptatt.

### 2.3.3 Verdier i teksten (Tekstkritisk, 2023o)

#### Oppgave: verdier i teksten

Framstilles det å være veganer som noe **bra**, noe **dårlig** eller på en **nøytral** måte i tekstene?  
Hvordan framstilles det å spise kjøtt? Er det framstilt som en **positiv** eller **negativ** handling?  
Hvilke kilder brukes? Altså **hvem** mener dette ifølge teksten?

sophieelise.blogg.no	Hva sier ytringen om: det å spise kjøtt og det å være veganer?	Hvem mener dette?
Nå har jeg klart å gå over til et 95% vegansk kosthold.	Du svarte: <b>at kjøtt ikke er bra for vår helse</b>	Du svarte: <b>Sofie</b>
Det finnes ingen unnskyldning for å spise kjøtt hver dag! 😊	Du svarte: <b>du tenker ikke på miljøet når du velge å spise kjøtt</b>	Du svarte: <b>sofie</b>
ung.forskning.no	Hva sier ytringen om: det å spise kjøtt og det å være veganer?	Hvem mener dette?
Unge i Norge sier at de vil spise mer bærekraftig, ifølge en rapport fra OsloMet fra ifjor. Det er særlig kjøtt fra kuer som de unge vil spise mindre av.	Du svarte: <b>de tror at kuer forurenses miljøet med å være kuer</b>	Du svarte: <b>de unge</b>
Svihus mener at balanse i kostholdet er best. - Det beste er å ha litt av begge deler, men mer fokus på grønnsaker og mindre på kjøtt, sier han.	Du svarte: <b>vi bør spise både kjøtt og grønnsaker</b>	Du svarte: <b>ernæringseksper</b>

Kristine sin besvarelse på 2.3.3 Verdier i teksten (Tekstkritisk, 2023o)

## Oppgave: verdier i teksten

**Framstilles** det å være veganer som noe **bra**, noe **dårlig** eller på en **nøytral** måte i tekstene?  
**Hvordan** framstilles det å spise kjøtt? Er det framstilt som en **positiv** eller **negativ** handling?  
**Hvilke kilder** brukes? Altså **hvem** mener dette ifølge teksten?

sophieelise.blogg.no

Hva sier ytringen om:  
 det å spise kjøtt og det å være veganer?

Hvem mener

Nå har jeg klart å gå over til et 95% vegansk kosthold.	Du svarte: <b>At det bra å spise vegansk, men at det krever innsats.</b>	Du svarte: <b>Sophie E</b>
Det finnes ingen unnskyldning for å spise kjøtt hver dag! 😊	Du svarte: <b>At det dumt å spise kjøtt</b>	Du svarte: <b>Sophie E</b>
ung.forskning.no	Hva sier ytringen om: <b>det å spise kjøtt og det å være veganer?</b>	Hvem mener dette?
Unge i Norge sier at de vil spise mer bærekraftig, ifølge en rapport fra OsloMet fra ifjor. Det er særlig kjøtt fra kuer som de unge vil spise mindre av.	Du svarte: <b>At det er et mål å kutte ned på rødt kjøtt for unge</b>	Du svarte: <b>Unge i Norge</b>
Svihus mener at balanse i kostholdet er best. - Det beste er å ha litt av begge deler, men mer fokus på grønnsaker og mindre på kjøtt, sier han.	Du svarte: <b>At det bra å spise balansert</b>	Du svarte: <b>Svihus</b>

Espen sin besvarelse på 2.3.3 Verdier i teksten (Tekstkritisk, 2023o)

## Oppgave: verdier i teksten

Framstilles det å være veganer som noe **bra**, noe **dårlig** eller på en **neøytral** måte i tekstene?  
Hvordan framstilles det å spise kjøtt? Er det framstilt som en **positiv** eller **negativ** handling?  
Hvilke kilder brukes? Altså **hvem** mener dette ifølge teksten?

source	Hva sier ytringen om: det å spise kjøtt og det å være veganer?	Hvem mener dette?
sophieelise.blogg.no Nå har jeg klart å gå over til et 95% vegansk kosthold.	Du svarte: at det er bra å gå over til vegansk kosthold og at det er ikke så vanskelig.	Du svarte: Sophie Elise
Det finnes ingen unnskyldning for å spise kjøtt hver dag! 😊	Du svarte: det at hun bruker ordet "unnskyldning" henger litt med overskriften "late folk", at folk som spiser kjøtt er late for at de gjør det vanskeligere enn det er å spise vegansk.	Du svarte: Sophie Elise
ung.forskning.no Unge i Norge sier at de vil spise mer bærekraftig, ifølge en rapport fra OsloMet fra fjor. Det er særlig kjøtt fra kuer som de unge vil spise mindre av.	Hva sier ytringen om: det å spise kjøtt og det å være veganer?	Hvem mener dette?
	Du svarte: Å spise kjøtt er ikke bærekraftig og mange unge vil spise mindre av det, spesielt kjøtt fra kuer.	Du svarte: unge i Norge
Svihus mener at balanse i kostholdet er best. - Det beste er å ha litt av begge deler, men mer fokus på grønnsaker og mindre på kjøtt, sier han.	Du svarte: ja takk begge deler, tenkte jeg først. Men at det er bra å ha mer fokus på grønnsaker.	Du svarte: Professor i ernæring Svihus

Sofie sin besvarelse på 2.3.3 *Verdier i teksten* (Tekstkritisk, 2023o)

Svarene på oppgave 2.3.3 *verdier i teksten* (Tekstkritisk, 2023o) er tilsvarende like. Dette viser at informantene har forstått verdiladningene som ligger til grunn for argumenter om veganisme. For eksempel i ytringen “Det finnes ingen unnskyldning for å spise kjøtt hver dag 😊” (Tekstkritisk, 2023j), kommenterer alle informantene at ytringen er negativ til dem som spiser kjøtt. Blant annet skriver Kristine at “du tenker ikke på miljøet om man spiser kjøtt.” Informantene valgte som nevnt å arbeide med oppgaven individuelt, men Espen reflekterer rundt arbeidsmåten: “Om vi hadde sittet sammen om det, hadde det vært litt mer interessante diskusjoner og refleksjoner rundt spørsmålene og oppgavene. Det hadde vært spennende å gjort.” Sofie tillegger “Det å gjøre seg bevisst på ordvalgene er vi litt for dårlige til å gjøre av og til” og “for det har faktisk mye å si på inntrykket du har på en tekst.” Svarene viser at informantene forstår virkningen av verdiladning, og at de ser verdien av oppgaven.

## 2.4.1 Tekststrategier (Tekstkritisk, 2023p)

**T**

**Teksttolkning** ⓘ Hvordan kan framstillingsmåten bidra til lesers oppfatning av saken?

### Oppgave: tekststrategier

Vi tar utgangspunkt i tekststrategiene:  
**individualisering, skjønnmaling, ansvarstildeling, ekspertmarkering og passivisering.**  
Hvordan kan dere knytte disse til tekstene dere har analysert?

	Hvilke tekststrategier mener du at tekstskaperen bruker?	Forklar hvordan strategiene er brukt
sophieelise.blogg.no	Du svarte: <b>individualisering, ekspertmarkering, skjønnmaling</b>	Du svarte: <b>vil fremheve sitt eget levesett overfor andre unge mennesker</b>
ung.forskning.no	Du svarte: <b>ansvarsdeling, ekspertmarkering, passivisering</b>	Du svarte: <b>generelle råd som gjelder flere grupper av mennesker</b>

## Kristine sin besvarelse på oppgave 2.4.1 Tekststrategier (Tekstkritisk, 2023p)

**T**

**Teksttolkning** ⓘ Hvordan kan framstillingsmåten bidra til lesers oppfatning av saken?

### Oppgave: tekststrategier


Vi tar utgangspunkt i tekststrategiene:  
**individualisering, skjønnmaling, ansvarstildeling, ekspertmarkering og passivisering.**  
Hvordan kan dere knytte disse til tekstene dere har analysert?

	Hvilke tekststrategier mener du at tekstskaperen bruker?	Forklar hvordan strategiene er brukt
sophieelise.blogg.no	Du svarte: <b>Skjønnmaling og ansvarstildeling</b>	Du svarte: <b>Sophie Elise omtaler veganske produkter mer positivt enn de er. Hun påpeker at det er lett, at det er ingen unnskyldning å ikke gjøre det.</b>
ung.forskning.no	Du svarte: <b>Ekspertmarkering</b>	Du svarte: <b>Blant annet Svihus uttaler seg</b>

## Espen sin besvarelse på oppgave 2.4.1 Tekststrategier (Tekstkritisk, 2023p)



**T**

**Teksttolkning**  Hvordan kan framstillingsmåten bidra til lezers oppfatning av saken?

**Oppgave: tekststrategier**

Vi tar utgangspunkt i tekststrategiene: **individualisering, skjønnmaling, ansvarstildeling, ekspertmarkering og passivisering.**  
 Hvordan kan dere knytte disse til tekstene dere har analysert?

	Hvilke tekststrategier mener du at tekstscreperen bruker?	Forklar hvordan strategiene er brukt
sophieelise.blogg.no	Du svarte: individualisering og ansvarstildeling	Du svarte: det er bloggeren selv sine synspunkter og vurderinger som er i fokus. dette ser vi blant annet gjennom gjentatt bruk av pronomen som f.eks jeg. I tillegg så legger hun ansvar på oss forbrukere som har et ansvar for å finne de veganske produktene i butikkene.
ung.forskning.no	Du svarte: Ekspertmarkering og ansvarstildeling	Du svarte: her har de tatt utgangspunkt hva en professor har uttalt seg om temaet og setter også tillitt til det som uttales som riktig. Han har kunnskap og kan da uttalelse om dette.

Sofie sin besvarelse på oppgave 2.4.1 *Tekststrategier* (Tekstkritisk, 2023p)

I oppgave 2.4.1 *Tekststrategier* (Tekstkritisk, 2023p), skal informantene ta utgangspunkt i fem tekststrategier; *individualisering, skjønnmaling, ansvarstildeling, ekspertmarkering og passivisering*. Tekststrategiene blir et redskap for informantene for å besvare oppgaven.

Informantene har valgt ulike tekststrategier som indikerer at de tolker tekstene forskjellig. Til den siste teksten fra ung.forskning.no, har samtlige informanter valgt *ekspertmarkering* som tekststrategi. Det kan indikere at *ekspertmarkering* er en tydelig strategi å koble til den aktuelle teksten, fordi en tekstdeltaker blir oppgitt som ekspert. Vi ser at tekststrategiene kan oppleves tvetydige og vanskelig å bruke fordi det ikke er tydelige grenser mellom dem. Fremstillingen tolkes forskjellig, og det vil også påvirke hvilke tekststrategier man kobler til tekstene.

## 2.4.2 Hva hevder tekstene? (Tekstkritisk, 2023q)

### Oppgave: hva hevder tekstene?

I mange tekster er det skjulte eller implisitte påstander som er viktig å legge merke til for å kunne reflektere kritisk om dem. I denne oppgaven skal dere tolke hva tekstene faktisk hevder og påstår, implisitt eller eksplisitt.

Knytt minst **to** påstander til hver tekst.

	Du krysset av på:
sophieelise.blogg.no	<ul style="list-style-type: none"><li>Teksten gir uttrykk for personlige verdier.</li><li>Teksten beskriver veganisme som noe bra.</li><li>Teksten sier at det er dumt å spise kjøtt.</li></ul>
ung.forskning.no	<ul style="list-style-type: none"><li>Teksten beskriver kjøttspising som mindre problematisk dersom man spiser lokalt kjøtt.</li><li>Teksten beskriver veganisme som noe bra, men som det ikke er enighet om.</li><li>Teksten er kritisk til veganisme fordi veganere ofte spiser importert frukt.</li></ul>

Kristine sin besvarelse på oppgave 2.4.2 *Hva hevder tekstene?* (Tekstkritisk, 2023q)

## Oppgave: hva hevder tekstene?

I mange tekster er det skjulte eller implisitte påstander som er viktig å legge merke til for å kunne reflektere kritisk om dem. I denne oppgaven skal dere tolke hva tekstene faktisk hevder og påstår, implisitt eller eksplisitt. Knytt minst **to** påstander til hver tekst.

Du krysset av på:

sophieelise.blogg.no	<ul style="list-style-type: none"><li>Teksten gir uttrykk for personlige verdier.</li><li>Teksten sier at det er dumt å spise kjøtt.</li><li>Teksten beskriver veganisme som noe bra.</li></ul>
ung.forskning.no	<ul style="list-style-type: none"><li>Teksten beskriver kjøttspising som mindre problematisk dersom man spiser lokalt kjøtt.</li><li>Teksten beskriver veganisme som noe bra, men som det ikke er enighet om.</li><li>Teksten er kritisk til veganisme fordi veganere ofte spiser importert frukt.</li></ul>

Espen sin besvarelse på oppgave 2.4.2 *Hva hevder tekstene?* (Tekstkritisk, 2023q)

I mange tekster er det skjulte eller implisitte påstander som er viktig å legge merke til for å kunne reflektere kritisk om dem. I denne oppgaven skal dere tolke hva tekstene faktisk hevder og påstår, implisitt eller eksplisitt. Knytt minst **to** påstander til hver tekst.

	Du krysset av på:
sophieelise.blogg.no	<ul style="list-style-type: none"><li>Teksten gir uttrykk for personlige verdier.</li><li>Teksten beskriver veganisme som noe bra.</li></ul>
ung.forskning.no	<ul style="list-style-type: none"><li>Teksten beskriver veganisme som noe bra, men som det ikke er enighet om.</li></ul>

Sofie sin besvarelse på oppgave 2.4.2 *Hva hevder tekstene?* (Tekstkritisk, 2023q)

I denne oppgaven skal informantene reflektere over hvilke implisitte eller eksplisitte påstander som eksisterer i tekstene. Informantene skal knytte minst to av seks påstander til hver av tekstene. Slik kan informantene få en forståelse for hvilke utsagn tekstsakeren velger å bruke for å fremme sin sak, ved å kategorisere innholdet. Informantene besvarer oppgavene noenlunde likt, som indikerer at påstandene i tekstene er tydelige. Når informantene retter fokuset til påstandene, kan de reflektere kritisk over dem. Tekstene kan videre brukes til sammenligning, fordi begge

tekstene implisitt eller eksplisitt beskriver veganisme som noe bra og kjøttspising som problematisk. Dette tydeliggjør påstandene.

### 2.5.1 Tekstskaping (Tekstkritisk, 2023r)

**T**

**Tekstskaping** ⓘ Tekstskaping er knyttet til tanken om at det å skape tekst selv gjør det lettere å oppdage hvordan tekster er uttrykk for ulike samfunnsforhold.

## Oppgave: tekstskaping

Tenk deg at du har en venn som vurderer å bli veganer av miljøhensyn. Hen spør deg om du har noen tips. Du anbefaler disse to tekstene.

**Skriv en e-post** der du bruker argument **fra én eller begge tekstene**.  
Bruk **tekststrategiene** du fant!

Til: min-venn-som-vil-bli-veganer@gmail.com

Du svarte:  
**hei. Når du velger å blir veganer tar du et valg for din egen helse og ikke minst setter du mindre fotavtrykk etter deg selv i miljøperspektiv. individualisering**

Kristine sin besvarelse på oppgave 2.5.1 Tekstskaping (Tekstkritisk, 2023r)

**T**

**Tekstskaping** ⓘ Tekstskaping er knyttet til tanken om at det å skape tekst selv gjør det lettere å oppdage hvordan tekster er uttrykk for ulike samfunnsforhold.

## Oppgave: tekstskaping

Tenk deg at du har en venn som vurderer å bli veganer av miljøhensyn. Hen spør deg om du har noen tips. Du anbefaler disse to tekstene.

**Skriv en e-post** der du bruker argument **fra én eller begge tekstene**.  
Bruk **tekststrategiene** du fant!

Til: min-venn-som-vil-bli-veganer@gmail.com

Du svarte:  
**Hei! Les denne artikkelen, den gir et nyanser og balansert bilde av veganisme. Om du ønsker å gjøre en forskjell gjennom det du spiser kan du få noen gode tips her. Teksten har troverdige kilder som støtter opp under fakta som presenteres.**

## Espen sin besvarelse på oppgave 2.5.1 *Tekstskaping* (Tekstkritisk, 2023r)

**T**

**Tekstskaping** Tekstskaping er knyttet til tanken om at det å skape tekst selv gjør det lettere å oppdage hvordan tekster er uttrykk for ulike samfunnsforhold.

**Oppgave: tekstskaping**

Tenk deg at du har en venn som vurderer å bli veganer av miljøhensyn. Hen spør deg om du har noen tips. Du anbefaler disse to tekstene.

**Skriv en e-post** der du bruker argument fra én eller begge tekstene. Bruk **tekststrategiene** du fant!

Til: min-venn-som-vil-bli-veganer@gmail.com

Du svarte:

Så bra at du vurderer å bli veganer ut fra miljøhensyn. Jeg personlig mener at et balansert kosthold er viktig men at en burde spise mer grønt i hverdagen. En av grunnene til det er at jeg leste en artikkel fr ung.forskning.no om at også rent vegansk kost kunne by på en del klimaavtrykk med hensyn til frakt og f.eks hvordan de blir produsert. Anbefalingen var å tenke på varer som blir produsert lokalt. For noen uker siden bestemte jeg meg for å begynne å handle mer veganske produkter. Heldigvis kom jeg over et blogginnlegg fra Sophie Elise som gav en del tips om produkter en kunne kjøpe og hvor en fikk tak i dem. Anbefale deg å lese den. Så nå har du ingen unnskyldning:) Lykke til!

## Sofie sin besvarelse på oppgave 2.5.1 *Tekstskaping* (Tekstkritisk, 2023r)

I denne oppgaven skal informantene bruke argumenter fra én eller begge tekstene. I tillegg skal kunnskap om tekststrategiene benyttes fra den tidligere oppgaven 2.4.1 *Tekststrategier* (Tekstkritisk, 2023p). Her får informantene derfor brukt ny kunnskap til å produsere egen tekst. Her skal de bruke argumentasjon for å tipse en venn som vurderer å bli veganer. Implisitt legger oppgaven til rette for både positivt og negativt ladede utsagn knyttet til veganisme. Informantene har benyttet seg av tekststrategiene *individualisering*, *ansvarstildeling* og *ekspertmarkering* for å argumentere for sin sak.

## 2.6.1. Hvor passer påstanden? (Tekstkritisk, 2023s)

**Kritisk tekstrefleksjon** ⓘ Hvem sin versjon av forhold i samfunnet finner vi i teksten?

**T**

### Oppgave: Hvor passer påstanden?

**Kryss av** påstander der du synes de hører hjemme – du kan velge samme påstand for flere tekster. Her vil også e-posten du skrev tidligere reflekteres over.

	Du krysset av på:
<b>bloggen</b> sophieelise.blogg.no	<ul style="list-style-type: none"><li>Kan påvirke enkeltpersoners kostholdsvalg.</li><li>Kan påvirke enkeltpersoners selvfølelse.</li><li>Utøver makt ved hjelp av kjendisstatus.</li><li>Kan fungere som enkeltpersoners bekreftelse på at de gjør rett.</li><li>Utøver makt ved å påvirke samfunnsnormer for hva som er "bærekraftig kosthold".</li><li>Kan påføre en følelse av skam for at man gjør noe feil.</li><li>Kan føre til en følelse av at man er fritatt fra å bekymre seg for om kostholdet ens er bærekraftig.</li></ul>
<b>artikkelen</b> ung.forskning.no	<ul style="list-style-type: none"><li>Kan ha som formål å hjelpe/redde verden.</li><li>Kan påvirke forskning på bærekraft og kosthold ved å fremheve perspektiver og områder der det trengs mer forskning.</li></ul>
<b>e-post</b> skrevet av deg	<ul style="list-style-type: none"><li>Utøver makt ved hjelp av kildebruk.</li><li>Kan påvirke medias kommunikasjon om hva som er bærekraftig.</li><li>Kan påvirke enkeltpersoners kostholdsvalg.</li><li>Utøver makt ved hjelp av kjendisstatus.</li></ul>

Kristine sin besvarelse på oppgave 2.6.1. *Hvor passer påstanden?* (Tekstkritisk, 2023s)



## Kritisk tekstrefleksjon ①

Hvem sin versjon av forhold i samfunnet finner vi i teksten?

### Oppgave: Hvor passer påstanden?

**Kryss av** påstander der du synes de hører hjemme - du kan velge samme påstand for flere tekster. Her vil også e-posten du skrev tidligere reflekteres over.

	Du krysset av på:
<b>bloggen</b> sophieelise.blogg.no	<ul style="list-style-type: none"><li>Kan påvirke enkeltpersoners kostholdsvalg.</li><li>Kan påvirke enkeltpersoners selvfølelse.</li><li>Utøver makt ved hjelp av kjendisstatus.</li><li>Kan fungere som enkeltpersoners bekreftelse på at de gjør rett.</li><li>Kan nåføre en følelse av skam for at man gjør noe feil.</li></ul>
<b>artikkelen</b> ung.forskning.no	<ul style="list-style-type: none"><li>Kan påvirke enkeltpersoners kostholdsvalg.</li><li>Kan påvirke forskning på bærekraft og kosthold ved å fremheve perspektiver og områder der det trengs mer forskning.</li><li>Kan fungere som enkeltpersoners bekreftelse på at de gjør rett.</li><li>Kan nåføre en følelse av skam for at man gjør noe feil.</li><li>Utøver makt ved å påvirke samfunnsnormer for hva som er "bærekraftig kosthold".</li><li>Utøver makt ved hjelp av kildebruk.</li><li>Kan påvirke medias kommunikasjon om hva som er bærekraftig.</li></ul>
<b>e-post</b> skrevet av deg	<ul style="list-style-type: none"><li>Kan påvirke enkeltpersoners kostholdsvalg.</li><li>Kan ha som formål å hjelpe/redde verden.</li><li>Kan fungere som enkeltpersoners bekreftelse på at de gjør rett.</li><li>Kan nåføre en følelse av skam for at man gjør noe feil.</li><li>Utøver makt ved hjelp av kildebruk.</li></ul>

Espen sin besvarelse på oppgave 2.6.1. *Hvor passer påstanden?* (Tekstkritisk, 2023s)

Kritisk tekstrefleksjon ⓘ Hvem sin versjon av forhold i samfunnet finner vi i teksten?

**T**

**Oppgave: Hvor passer påstanden?**

Kryss av påstander der du synes de hører hjemme - du kan velge samme påstand for flere tekster. Her vil også e-posten du skrev tidligere reflekteres over.

	Du krysset av på:
<b>bloggen</b> sophieelise.blogg.no	<input checked="" type="checkbox"/> Kan påvirke enkeltpersoners kostholdsvalg. <input checked="" type="checkbox"/> Kan påvirke enkeltpersoners selvfølelse. <input checked="" type="checkbox"/> Kan fungere som enkeltpersoners bekreftelse på at de gjør rett. <input checked="" type="checkbox"/> Kan påføre en følelse av skam for at man gjør noe feil.
<b>artikkelen</b> ung.forskning.no	<input checked="" type="checkbox"/> Kan påvirke enkeltpersoners kostholdsvalg. <input checked="" type="checkbox"/> Utøver makt ved hjelp av kildebruk. <input checked="" type="checkbox"/> Kan påvirke medias kommunikasjon om hva som er bærekraftig.
<b>e-post</b> skrevet av deg	<input checked="" type="checkbox"/> Kan påvirke enkeltpersoners kostholdsvalg. <input checked="" type="checkbox"/> Kan fungere som enkeltpersoners bekreftelse på at de gjør rett. <input checked="" type="checkbox"/> Utøver makt ved hjelp av kildebruk.

Sofie sin besvarelse på oppgave 2.6.1. *Hvor passer påstanden?* (Tekstkritisk, 2023s)

I den siste oppgaven skal informantene blant annet anvende e-posten som ble utarbeidet i oppgave 2.5.1 *Tekstskaping* (Tekstkritisk, 2023r). Her har informantene krysset av hvilke gitte påstander de mener passer til tekstene, som altså inkluderer egen e-post. I intervjuet reflekterer Espen over oppgavebeskrivelsen: “Det kom som en overraskelse at man skulle gjøre det med den e-posten en selv hadde skrevet.”. Oppgaven inkluderte påstander som skapte videre tekstkritisk refleksjoner hos informantene, som for eksempel at tekstene påførte leseren skam eller at teksten utøver makt. Disse reaksjonene ville kanskje ikke oppstått uten inkluderte temaer som skam og makt. Det kommer tydelig frem i Espen sin refleksjon: “Jeg synes noen av påstandene var litt vanskelige, og som jeg kanskje ikke hadde tenkt over før jeg kom til dem. For eksempel den med skam og makt. Jeg så tydelig at Sophie Elise prøvde å påvirke med makt og skam i forhold til utsagnet om “ingen unnskyldning for å spise kjøtt hver dag”.”.

I samtalen etterpå reflekterte informantene rundt inkludering av egen e-post i oppgaven. Espen forklarer herav at det kom overraskende på ham, “Jeg ble overrasket. Jeg var nok litt pekefinger-mann i min e-post.”. Vi ser at informantene forstår at måten de formulerer seg på i e-posten påvirker mottakerens virkelighetsforståelse av temaet. Informantene har også stilt seg kritisk til



sin egen tekst i oppgavebesvarelsen. Espen har blant annet krysset av for påstanden “Påfører en følelse av skam for at man gjør noe feil”, som tydelig viser dette. Ved å inkludere en slik oppgave blir informantene oppmerksomme på hvilke argumenter de selv bruker for å fremme en sak. Ut fra informantenes arbeidsmåter ser vi at oppgave 2.5.1 *Tekstskaping* (Tekstkritisk, 2023r) ikke oppleves som relevant før informantene blir bedt om å benytte seg av e-posten i oppgave 2.6.1. *Hvor passer påstanden?* (Tekstkritisk, 2023s).

### ***Undervisningsplaner knyttet til trinn 2:***

Vi har ikke fått noen konkrete eksempler på undervisningsplaner knyttet til trinn 2 i læringsressursen, men informantene reflekterte i intervjuet over hvordan planene kunne sett ut.

Vi ser at informantene vurderer oppgave 2.5.1 *Tekstskaping* (Tekstkritisk, 2023r) som en god oppsummeringsoppgave i arbeid med fagtekster. Sofie forteller at “Hvis man jobber med en type saktekst er det en lett oppsummeringsoppgave for at de skal klare å hente ut hvilke argumenter som blir brukt her”, og Espen sier seg enig. De forklarer at oppgave 2.6.1 *Hvor passer påstanden* (Tekstkritisk, 2023s) kunne vært en god oppgave for å gjøre elevene bevisst på hvilke argumenter de bruker i sin egen fagtekst.

Trinnet består av mange fagbegreper. Espen forklarer hvordan han ville omkonstruert og forenklet begrepsbruken hvis han skulle anvendt trinn 2 i egne klasser. Han sier blant annet at det kan bli vanskelig for elevene å arbeide med læringsressursen slik den er, da trinnet for eksempel inneholder begreper som “være kritisk til avsender, mottaker, budskap”. I tillegg forteller han “Jeg tror hvis vi skulle satt oss ned og gjennomført et undervisningsopplegg til trinn 2 også, hadde vi fått et mer helhetsperspektivet på plass”, og videre "Da hadde vi forsøkt å trekke ut essensen... Hva er det vi prøver å få til i dette trinnet? Hva har vi ut av denne delen av oppgaven?”. Vi ser at informantene ønsker å tilpasse oppgavene etter elevgruppens nivå.

## 5.0 Drøfting av teori opp mot funn

I masterprosjektet vårt har vi undersøkt hvordan lærere på ungdomstrinnet har brukt læringsressursen “kritisk tekstarbeid i klasserommet”, og her vil vi drøfte funn fra analysene opp mot teori om literacy og kritisk tilnærming til tekst. Vi velger å dele inn diskusjonskapitlet i tre hoveddeler i henhold til forskningsspørsmålene. Kapittel 5.1 vil ta for seg hvordan lærerne arbeidet med kritisk tekstarbeid ved hjelp av læringsressursen. Kapittel 5.2 vil ta for seg lærernes didaktiske tenkning rundt tekstkritiske arbeidsmåter i klasserommet. Kapittel 5.3 vil ta for seg i hvilken grad lærerne har økt kompetanse i kritisk tilnærming til tekst.

### 5.1 Lærernes arbeidsmåter i læringsressursen

#### 5.1.1 Lærernes kritiske lesning

Læringsressursen “Kritisk tekstarbeid i klasserommet” kan utvikle lærernes forståelse av ferdigheten "kritisk lesing" av en tekst. Informantene har tilnærmet seg læringsressursen ved å anvende ferdigheten som utgangspunkt for å arbeide med tekstkritisk modell.

Sett i et kognitivt perspektiv, vil læringsressursen bidra til å øke brukernes kognitive literacy (MacArthur & Graham, 2016). Utover det å lese tekstene som er inkludert, skal informantene også forstå innholdet for videre å kunne anvende kunnskapen som er tilegnet ved å arbeide med komponentene i læringsressursen. Derav kan kunnskapen anvendes i møte med andre tekster utenom ressursen. Sofie bruker undervisningsmetoden tverrfaglig prosjekt som et konkret eksempel på hvordan kunnskapen hun har tilegnet seg kan anvendes videre. I henhold til et sosiokulturelt perspektiv på literacy kan det argumenteres for at lærerne får en dypere innsikt i hvordan tekstene fungerer i samfunnet ved hjelp av spørsmål knyttet til kontekstualitet. Det gjør at lærerne kan utvikle sin forståelse for at teksten eksisterer innenfor en kontekstuell ramme samt at de kan se språket som en sosial praksis. Ved å rette fokuset mot det som er rundt teksten, for eksempel ved å innlede med tre reflekterende spørsmål, kan lærerne utvikle sin forståelse for tekstenes ståsted.

Informantene hadde ulik tilnærming til kritisk lesing i møte med tekstene i læringsressursen. I tekstsettet om veganisme viste informantene visse fordommer knyttet til Sophie Elise og blogg-sjangeren. Det medfører at informantene i dette tilfellet tilnærmer seg kritisk lesing ved å lese *mot* teksten. Ved å bruke denne tilnærmingen til blogginnlegget, er de ikke villige til å vurdere Sophie Elises synspunkter og ideer (Janks, 2019, s. 561). I forhold til den andre teksten i tekstsettet, hadde informantene en tilnærming til kritisk lesing hvor de leste *med* teksten, hvor de i større grad deler synspunktene som blir delt i denne teksten (Janks, 2019, s. 561). I tekstsettet om ulv utforsket informantene konteksten i større grad, og leste både *med* og *mot* tekstene. I analysen avdekket vi at de arbeidet i større grad med konteksten til avsender i trinn 1. Ved å sette seg inn i avsenders hensikt og samtidig reflekterte kritisk over den, anvendes begge tilnærmingene.

Lærernes tidligere arbeidsmåte med kritisk lesing har i stor grad gått ut på å arbeide med kildekritikk. I arbeidet med læringsressursen viser informantene en større forståelse for hva som kritisk lesing innebærer. Informantene har engasjert seg i tekstene og forstår påstander som kan fremme kritisk tekstarbeid (Janks, 2019, s. 561-563). Ved å kontekstualisere tekstene får informantene en forståelse for at tekstene er posisjonert også for å posisjonere leseren, og det anser vi som nødvendig for at de skal kunne besvare kritiske spørsmål til tekstene. I trinn 1 er det visuelle i fokus. Vi avdekket i analysen at informantene først arbeidet med hvilke interesser de ulike avsenderne hadde, og at de videre hadde en kritisk tilnærming til bildet i tekstene. Herav anser vi at informantene først tilnærmet seg kritisk lesing ved å lese *med* teksten, og deretter lese *mot* teksten.

### **5.1.2 Lærernes arbeid med tekstkritisk modell**

De ulike oppgavene i læringsressursen er bygd opp rundt tekstkritisk modell som fungerer som et stillas for å øke didaktisk tenkning rundt tekstkritiske arbeidsmåter. Her velger vi å dele inn i tre underkapitler ut fra de ulike stegene for en strukturert inndeling; rundt teksten, i teksten og ut i samfunnet.

*Kunnskapsløftet 2020* fremmer kritisk tilnærming til tekst i norskfaget, slik at elevene er i stand til “å reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har” (Utdanningsdirektoratet, 2019). Slik vi ser det, forventes det at lærere skal undervise elever slik at de tilnærmer seg tekster med en kritisk og reflektert holdning (Weyergang & Frønes, 2020, s. 168). Kristine og Sofie belyser hvordan undervisningspraksisen deres knyttet til kritisk tilnærming til tekst i norskfaget hovedsakelig har vært rettet mot kildekritikk. Tekstmangfoldet har blitt større og mer komplekst enn tidligere (Veum & Skovholt, 2020, s. 11), som styrker viktigheten av å implementere kritisk tekstarbeid utover kildekritikk i undervisningspraksisen.

### **Steg 1: Rundt teksten**

Formålet med å bruke læringsressursen “Kritisk tekstarbeid i klasserommet” er å gi lærere en mulighet til å arbeide med kritisk tilnærming til tekst utover det å arbeide med kildekritikk (Veum, under arbeid). Teksten “En vegansk guide for late folk” av Sophie Elise Isachsen er et godt eksempel på hvordan hensikten med teksten blir vanskelig å tyde. Slik Linda V. Undrum (2022) også konkluderer at ungdom sliter med, fordi deres kritiske vurdering av blant annet reklame ble svekket når personlig diskurs ble kombinert med kommersiell (s. 18). Informantene utførte ingen dyptgående søking i kontekst fordi de oppga avsenderne som kjente aktører i oppgave 2.1.1 *Leting i kontekst* (Tekstkritisk, 2023k). For elever som derimot opplever avsenderen “som en venn”, kreves det en ytterligere leting i kontekst fordi avsenderens kommersielle formål overses (Undrum, 2022, s. 18).

Kontekstualisering handler også om å oppdage relasjonen mellom mottaker og avsender. Samtlige informanter tolket at målgruppen for begge tekstene var unge mennesker. Både Sofie og Espen spesifiserer at målgruppen var unge kvinner i forhold til teksten *En vegansk guide for late folk*. Teksten henvender seg ikke til unge kvinner i verbalteksten, i motsetning til teksten *Redder vi miljøet om alle blir veganere* som refererer til unge mennesker. Bildene i tekstene representerer unge kvinner, herav Sophie Elise og Ida Sofie, og dette styrker trolig relasjonen avsender forsøker å skape (Veum & Skovholt, 2022, s. 28).

Læringsressursen legger opp til kritisk tenkning ved å blant annet la informantene tolke hvordan konteksten spiller en avgjørende rolle (Veum & Skovholt, 2020, s. 13-14). Knyttet til oppgave

*1.1.1 Hva kan du finne ut?* (Tekstkritisk, 2023b), avdekket vi i analysen at informantene la vekt på søking i kontekst for å ha en bakgrunnsforståelse i forhold til kommende oppgaver i læringsressursen. Arbeidsmåten ga informantene mulighet til å ha en kritisk og reflektert holdning i videre arbeid med å avdekke tekstenes påvirkningskraft og troverdighet, slik kjerneelementet om kritisk tilnærming til tekst i norskfaget vektlegger (Utdanningsdirektoratet, 2019). Oppgaven er med på å rette fokuset til hvordan avsenderens rolle påvirker interaksjonen til mottakeren.

Informantene arbeidet aktivt med kontekstualisering i steg 1: rundt teksten. Arbeid med refleksjonsspørsmålene gjorde at informantene satte seg inn i både den mer generelle kulturkonteksten og en mer konkret situasjonskontekst (Halliday, 2004, s. 32-33). Herav, ved å undersøke hvor og når teksten ble publisert, fokuserer informantene på et overordnet perspektiv som påvirker det språklige i teksten (kulturkonteksten). Ved å undersøke “hva slags virksomhet representerer tekstprodusenten?” (Tekstkritisk, 2023b), avdekket informantene også hvilken rolle mediet eller formidlingskanalen har som videre påvirker hvordan mottakeren oppfatter teksten (situasjonskonteksten) (Veum & Skovholt, 2020, s. 20). Det at tekstene er publisert i læringsressursen, vil også spille inn på situasjonskonteksten til informantene. De forstod formålet med læringsressursen, som påvirker hvordan de tilnærmet seg tekstene – med et kritisk utgangspunkt.

Det språklige i teksten var i fokus da informantene arbeidet med trinn 2. Arbeidsmåter knyttet til oppgave *2.1.1 Leting i konteksten* (Tekstkritisk, 2023k) ble blant annet rettet mot å undersøke hvem som representeres i teksten. I teksten til Ida Sofie Frøyland avdekket vi at informantene fikk inntrykk av at henvisninger til kilder gjorde innholdet troverdig, mens i teksten til Sophie Elise Isachsen fikk de et motsatt inntrykk på grunn av manglende kildehenvisninger. Effekten av dette var at språket i tekstene hadde stor innvirkning på hvordan informantene oppfattet innholdet, og hvilken fremstilling avsenderne hadde på veganisme. I en bredere forstand vil bevisstheten om arbeid med kritisk tilnærming til tekst ha en innvirkning på interaksjonen mellom informanten og avsenderen.

## Steg 2: I teksten

Trinn 1 i læringsressursen fokuserer på det visuelle i teksten, og i arbeid med oppgave *1.3.1 Finn tekstdeltakere* (Tekstkritisk, 2023d) avdekket vi at informantene analyserte bildene utover det å kun beskrive dem. Informantene analyserte bildene på et konnotativt nivå ved å tolke hvordan ulv fremstilles i bildene (Barthes, 1977 [1964], s. 160-162). Arbeidsmåten indikerer at informantene implisitt retter oppmerksomheten mot representasjonen i teksten. Ulike typer objekt i et bilde kan skape negative eller positive assosiasjoner. I en analyse på et konnotativt nivå, avdekkes det hvorfor avsenderen har valgt å unnlate eller tar med ulike objekt, og hvilken interesse avsenderen har ved å fremstille verden på denne måten. I oppgave *1.3.2 Deltakertwist* (Tekstkritisk, 2023e) avdekket vi at Kristine hadde en forståelse for at det som utelukkes fra bildet påvirker virkelighetsforståelsen og derav foretatt seg en kritisk tilnærming til bildene på et konnotativt nivå.

Oppgave *1.3.3 Hvilke egenskaper fremstilles?* (Tekstkritisk, 2023f) retter fokuset mot beskrivelser av representasjonen i bildet, herav adjektiver knyttet til ulv. Vi så at informantene hadde en tilsvarende oppfatning av hvordan ulv fremstilles, på et konnotativt nivå, i bildet (Barthes, 1977 [1964], s. 160-162). Å beskrive representasjonen i bildet med adjektiver bevisstgjør hvilke assosiasjoner informantene får, eller har på forhånd, og må tolkes i sammenheng med konteksten den står i. Sofie beskriver ulven i Dyreparken som “vill”, og bruker i tillegg kunnskap fra de tidligere oppgavene i begrunnelsen “De velger nettopp et slikt bilde for å ta vekk fokus fra at den er innesperret og kanskje ikke har mulighet til å leve i en flokk som er naturlig for dette dyret”. Herav har informanten hatt en kritisk tilnærming til bildet, og forstår hvilke interesser avsenderen kan ha ved å fremstille verden på denne måten (Veum & Skovholt, 2022, s. 32).

I oppgave *2.3.1 Finn tekstdeltakere* (Tekstkritisk, 2023d) har informantene arbeidet med å synliggjøre hvem som representeres i tekstene. Arbeidsmåten gjør informantene oppmerksom på hvordan avsenderen fremstiller personer eller gjenstander i teksten. Fremstillingsmåten blir påvirket av hvordan avsenderen både tiltaler tekstdeltakeren men også hvordan den verdilades, både positivt og/eller negativt. Når oppmerksomheten blir rettet mot fremstillingsmåten, kan man kritisere hvordan teksten kommuniserer med leseren (Veum & Skovholt, 2022, s. 105). Ressursen

tydeliggjør hva en tekstdeltaker er, men oppgavesvarene tyder på at dette var vanskelig å forstå. “Tips underveis” og oppgavebeskrivelsen lest i sammenheng kan oppleves som tvetydig for informantene. Oppgavebeskrivelsen er ikke tydelig på hva en gjenstand er, og “tips underveis” synliggjør ikke hvordan en tekstdeltaker også kan være en gjenstand. Informantene velger navngitte personer som tekstdeltakere i begge tekstene.

Informantene har også fått innsikt hvordan teksten retter seg mot mottakeren. Måten en tekst henvender og tiltaler seg til avsender, avslører hvilken relasjon avsender har til mottakeren, eller vil skape (Veum & Skovholt, 2022, s. 28). I oppgave 2.3.2 *Pronomen og eiendomsord i teksten* (Tekstkritisk, 2023n) ble informantene oppmerksom på hvor ofte forskjellige pronomen og eiendomsord blir brukt i tekstene til Ida Sofie Frøyland og Sophie Elise Isachsen. Dette søkelyset avslører hvordan deltakerne fremstilles i de aktuelle tekstene. Funn fra analysen viser at teksten til Sophie Elise engasjerte mest fordi hun hadde et overdrevent høyt pronomenbruk av “jeg/meg/min”, som skaper en nærhet til avsender, men også skaper et skille mellom “meg og deg”.

I oppgave 2.3.3 *Verdier i teksten* (Tekstkritisk, 2023o) arbeidet informantene med en videre refleksjon knyttet til representasjon i tekst. Her ser vi at de arbeidet med verdiladning i teksten og forstod hvordan dette ligger til grunn for hvordan avsenderen formidler seg om veganisme. Ved å rette fokus mot denne representasjonen, gjør at informantene kan øke forståelsen av ordvalg og dens påvirkningskraft på hvordan personer og fenomen blir oppfattet (Veum & Skovholt, 2022, s. 64). Arbeidsmåten resulterer i en videre tilnærming til kritisk tenkning av tekst.

### **Steg 3: Ut i samfunnet**

Arbeidsmåter knyttet til Steg 3: Ut i samfunnet øker informantenes forståelse av teksters rolle i samfunnet. Hovedfokuset i oppgavene knyttet til komponenten *Kritisk tekstrefleksjon*, i samtlige trinn, er hvordan virkelighetsversjonen i tekstene fremstilles (Løvland et al., under arbeid, s. 11-12). Tidligere refleksjoner bidrar til videre arbeid med oppgave 2.6.1 *Hvor passer påstanden?* (Tekstkritisk, 2023s). Vi så at arbeidsmåter ble knyttet til kritisk tekstrefleksjon rundt inkluderte påstander i tekstene, samt egen e-post, og hvilken betydning dette hadde for mottakers virkelighetsforståelse av veganisme.

## 5.2 Hvilke didaktiske vurderinger gjør lærerne?

I arbeidet med analysen av arbeidsmåter i læringsressursen ser vi ulike trekk ved de didaktiske vurderinger informantene gjorde i arbeidet som vi vil kommentere nærmere.

### **Tekstkritisk modell som stillas for helhetsarbeid**

Informantene fikk en forståelse for omfanget av læringsressursen i innføringsmøtet. Det gjorde at informantene allerede her fikk en oppfatning om hvordan de ønsket å arbeide med den inn mot egen undervisning. I forkant av å arbeide med selve læringsressursen planla informantene tidspunkt for å gjennomføre undervisningsplaner i klassene sine, og dette resulterte i at arbeidet med læringsressursen ble styrt av didaktiske vurderinger. Dette tydeliggjøres i intervjuet da vi spør “Var det noe dere umiddelbart la merke til som påvirket hvordan dere kom til å gjøre oppgaven eller trinnene, i læringsressursen?”, og Sofie svarer “Jeg la merke til at den siste oppgaven, der de skulle produsere selv, kunne bli vanskelig”.

Videre i samtalen forteller Sofie at de valgte bort det siste steget i trinn 1, fordi det hadde vært for krevende for elevgruppen. Sofie argumenterer for at de resterende stegene skapte gode diskusjoner i klassene, mens tekstsaking og kritisk tekstrefleksjon ville gitt større utbytte i 10. klasse. I tillegg argumenterer informantene for at de unnlot å arbeide med det siste steget “fordi vi trenger nødvendigvis ikke å gjøre alle stegene”. Grunnen til dette er at de mener at de to første stegene skapte gode nok kritiske tekstrefleksjoner i klassene. Dermed ser vi at oppgavene ble besvart med elevgruppens ferdigheter i bakhodet, og at dette formet derfor oppgavesvarene i læringsressursen. Informantene reflekterer senere over “Så jeg er nok litt skeptisk, fordi jeg vil at de skal ha noe mer dybdeforståelse for det vi holder på med. Så det var sikkert vår feil at vi kuttet ut litt”. Her ser vi at informantene forstår at viktigheten av å arbeide oppgaver i læringsressursen som en helhet.

Vi spurte informantene om de arbeidet med “hele trinn 1 som en helhet, eller har dere jobbet litt stykkevis?” og “om dere jobbet fra start til slutt, eller valgte dere å ta vekk noen oppgaver?”. Sofie svarte blant annet at “når vi gjennomførte det i klassen, så gjorde vi det på samme tid, samme uke.”. Her rettet informantene fokuset til gjennomførelse i egen klasse. Derfor forsøkte vi



å styre samtalen fra det som skjedde “i klasserommet” til det som skjer før, gjennom oppklaringen “jeg tenkte også litt mer på hvordan *dere* faktisk jobbet”, og videre “Nå er ikke systemmann her, men satt dere sammen og snakka om det etterpå eller var det når dere hadde gjort det så var dere ferdig?”. Sofie forklarer at “Vi gjorde alt på en gang, og så diskuterte vi hvordan vi skulle gjøre dette i klassen. Når vi skulle svare på oppgavene i læringsressursen satt vi alene.”. Kristine forklarer at de ikke diskuterte oppgavesvarene i etterkant av gjennomføringen på egenhånd. Vi ser altså at tanken på kommende undervisning ble styrende for hvordan informantene jobbet med trinn 1.

I arbeidet med trinn 2 hadde informantene i større grad en forståelse for hvem læringsressursen var ment for, og det preget hvordan de arbeidet med den. Informantene arbeidet med hele trinn 2 som en helhet, og gjennomførte det individuelt. Espen legger til et argument for hvorfor de gjorde det slik denne gangen: “Vi er nødvendigvis ikke enig i alt.”. Her ser vi at informantene ønsker å arbeide med trinn 2 individuelt fordi de har forskjellige refleksjoner rundt innholdet. Informantene sier implisitt at det ikke finnes noe fasitsvar på oppgavene, fordi de kommer til å ha forskjellige refleksjoner.

Vi ønsket at informantene skulle forklare hvordan de startet arbeidet med trinn 2, og om de gjorde noe annerledes i forhold til trinn 1. Kristine startet med å fortelle at hun har skumlest tekstene i større grad i denne delen. Tekstene i dette trinnet har et større omfang og fokuset er på det språklige. Men Kristine reflekterer også kritisk over sin egen arbeidsmåte. Hun forteller at “Det ble mye skumlesing og ikke mye nærlesing. Videre begynte jeg rett på oppgavene, og det straffet seg litt hvor jeg var usikker på hva jeg skulle svare.”. Dette viser at informantene ikke brukte den tiden som er nødvendig for å få fullt utbytte av oppgavene og at helheten kanskje blir litt borte.

Informantene hadde to forskjellige “inngangspunkter”, som Sofie forklarer, når de arbeidet med de ulike trinnene. Det resulterte i ulike refleksjoner rundt arbeidet med tekstene. I det første trinnet hadde de didaktiske vurderinger i bakhodet, mens de var mer opptatt av selve læringsressursen på trinn 2. Likevel hadde informantene ulik tilnærminger til både tekstene og oppgavene. Sofie valgte for eksempel bort å lese kommentarfeltet, i motsetning til Espen og

Kristine. Det hadde også forskjellige tilnæringer til hvilken rekkefølge oppgavene ble besvart. Kristine arbeidet med oppgavene i en kronologisk rekkefølge, og Espen valgte å gå tilbake til tidligere besvarelser for å fylle ut eller endre.

Informantene ser et tydelig poeng med å kontekstualisere tekstene i ressursen. De reflekterer over verdien av å arbeide med dette og nødvendigheten av å ha kontekstualiseringsoppgaver i forkant av de andre oppgavene. De ser også hensikten med å implementere kontekstualisering tidlig i undervisningen og verdsetter de tre refleksjonsspørsmålene verdsettes som et verktøy. I undervisningsplanen inkluderte informantene de tre refleksjonsspørsmålene fra trinn 1, selv om de ikke var en del av oppgave 1.1.1 *Hva kan du finne ut?* (Tekstkritisk, 2023b). Kristine forklarer at hun ønsker en slik kvalitet i en ressurs om den skal anvendes, og ved å inkludere slike spørsmål får læringsressursen en tydelig verdi. På den andre siden ser ikke informantene et poeng med å gjennomføre *tekstskaping* før arbeidet med oppgavene i trinn 2. Ut fra refleksjoner og arbeid med ressursen tolker vi at informantene ikke ser på modellen som et helhetsarbeid eller et forløp, men som ulike deler man kan velge uavhengig av hverandre.

Stegene som inngår i tekstkritisk modell presenteres i en kronologisk rekkefølge for å til sammen skape et helhetlig arbeid med kritisk tilnærming til tekst. Informantene har arbeidet med ressursen i en kronologisk rekkefølge, men valgt å utelate kritisk tekstrefleksjon, samt steg tre i undervisningsplanen, knyttet til trinn 1. Årsaken til den manglende forståelsen av helhetsarbeidet hadde bakgrunn i de didaktiske vurderingene informantene gjorde i forkant av gjennomføringen. Tekstkritisk modell ble brukt slik den var tenkt i trinn 2, og dermed så informantene verdien av modellen og hvorfor oppgavene står i den gitte rekkefølgen. I det siste intervjuet reflekterte informantene over viktigheten av å skape tekst selv og så det i sammenheng med elevenes kommende arbeid med trinnet. Bakgrunnen for refleksjonen ble synlig i arbeidet med oppgave 2.6.1 *Hvor passer påstanden?* (Tekstkritisk, 2023s), fordi informantene ble bedt om å kritisk reflektere over egen e-post. På denne måten anser vi at informantene har økt forståelsen av å arbeide med kritisk tilnærming til tekst ved å anvende tekstkritisk modell som et helhetsarbeid.

## Tidsbruk

Informantene bruker mangelen på tid som et argument for hvorfor de ikke har arbeidet med modellen som en helhet. De forklarer i intervjuet at de brukte omtrent én time på å gjennomgå hele trinn 1, og mellom én til halvannen time for å gjennomgå trinn 2. Informantene oppleves som motstridende i sine argumentasjoner for tidsbruk knyttet til både arbeidsmåter med ressursen på egenhånd, og gjennomføringer i egne klasser. Dette skal videre belyses.

I intervjuet oppdaget vi at informantene synes oppgave *1.6.1 Kritisk tekstrefleksjon* (Tekstkritisk, 2023i) var omfattende og at den derfor ble ekskludert. De begrunner valget med tid slik de også begrunnet at de valgte bort steg tre i undervisning. Informantene forklarer at de måtte ha lagt opp til innføring i saktekster om oppgave *1.5.1 Dønn ærlig* (Tekstkritisk, 2023h) skulle være en del av undervisningen, samtidig som *1.6.1 Kritisk tekstrefleksjon* (Tekstkritisk, 2023i) ville krevd mer tid. Informantene forklarer at de brukte tre undervisningstimer for å gjennomføre opplegget i egne klasser, og ekskludering av steg tre som hensiktsmessig i henhold til elevenes kunnskapsnivå og utbytte de ønsket. På den andre siden forklarer informantene at de synes det var et variert, men gjennomførbart innhold i ressursen når de arbeidet med den i forkant av undervisningen. Her tolker vi at informantene opplever ressursen som er mer omfattende i undervisningen, enn når de skal gjennomføre den selv.

I en bredere kontekst forklarer informantene at de kunne lagt opp til et tverrfaglig prosjekt om kritisk tilnærming til tekst. De forklarer begrunnelsen med et ønske om å hente ut perspektiver fra læringsressursen og bruke det i også andre undervisningsfag, for eksempel naturfag og samfunnsfag. Et eksempel er ønske om å velge bort oppgave *1.5.1 Dønn ærlig* (Tekstkritisk, 2023h), men heller bruke perspektiver fra oppgaven for å lage noe eget. Vi tolket at informantene ikke fullt ut ser poenget med å gjennomføre alle stegene i modellen, men heller ønsker å ta ut deler fra modellen å anvende som noe nytt. Informantene motsier seg selv i sin forklaring på tidsperspektivet og gjennomføringer i egne klasser. I første omgang argumenterer de for at de trenger mer tid til å gjennomføre hele modellen i trinn 1, mens i andre omgang hadde de valgt ut deler av den helhetlige modellen for å gjennomføre det som et tverrfaglig prosjekt.

### **En læringsressurs for lærere – hva er poenget med å gjøre oppgavene selv?**

Oppgavene i læringsressursen er laget for at lærere kan anvende dem i undervisning i etterkant. Grunnen til at lærere skal arbeide med oppgavene i forkant av undervisningen er for å øke sin egen forståelse av kritisk tekstarbeid. Det vil derfor være en god fremgangsmåte for å kunne hjelpe elevene i arbeidet og legge opp til undervisning basert på modellen i ressursen. Skaperne av læringsressursen argumenterer også for at bakgrunnen til at lærere skal erfare arbeidsmåter med den, er at læreren er den viktigste veilederen i arbeidet med kritisk tilnærming til tekst i undervisning (Løvland et al., under arbeid, s. 1).

Vi oppdaget en misoppfattelse om hvem læringsressursen var rettet mot, blant informantene. Det er informantene tydelige på i intervjuet, og dette gjorde prosessen med å komme i gang noe komplisert. Sofie forklarer at "Vi trodde vi skulle gjennomføre dette sammen med elevene, og skjønnte etterhvert at det var våre besvarelser", og Kristine sier seg enig. Informantene hadde en forståelse for at læringsressursen skulle bli arbeidet med i klassene sammen med elevgruppen, og ikke at den var for lærere i forkant av undervisningen. Derfor var startprosessen noe uklar. Senere i intervjuet må vi også igjen presisere hvem læringsressursen er laget for, hvor Kristine svarer "Er det det altså?". De påfølgende spørsmålene i intervjuet blir nå rettet mot hvordan informantene arbeidet med oppgavene i trinn 1 av læringsressursen.

Under det andre intervjuet, var vår oppmerksomhet rettet mot arbeidsmåter relatert til oppgavesvar fra trinn 2. Vi innledet intervjuet med "Vi forsøker å holde oss til deres arbeidsmåter og didaktiske vurderinger, før dere trer inn i klasserommet.". Ved å gjøre dette kunne vi påvirke hvilken form intervjuet i større grad skulle ta. Informantene forklarer at de kun har arbeidet med trinn 2 i læringsressursen og ikke utarbeidet undervisningsplaner, slik som når de arbeidet med trinn 1. Dette viser at de hadde en større forståelse for helhetsarbeidet med modellen når de ikke utarbeidet undervisningsplaner.

## 5.3 Økt forståelse av kritisk tekstarbeid

I vårt forskningsprosjekt har vi erfart at informantene trolig har utviklet sin forståelse for hvordan de kan bruke tekstkritisk modell i arbeid med kritisk tilnærming til tekst. Informantene har vurdert didaktisk hvordan arbeidsmåtene kan anvendes i norskfaget. Slik har de brukt læringsressursen som utgangspunkt for ny tilgangskompetanse til kritisk tekstarbeid. Vi har fokusert på to tilnærminger til literacy; danning og tilgangskompetanse.

### **Literacy som danning**

Den første tilnærmingen omhandler danning som en sosialiseringssprosess (Aase, 2003, s 13). Ved å se på literacy i et dannelsingsaspekt kan det argumentes for at de erfaringene og kunnskapene som informantene har tilegnet seg ved å arbeide med ulike tekster og metoder knyttet til dem, kan videreføres til elevene. Derav kan elevene få tilgang til ulike former for kulturelle tekster, som videre kan bidra til å endre deres evne til å tenke, kommunisere og lære. Dette understreker Utdanningsdirektoratet (2019) som en betydningsfull rolle i dannelsen av elever i norskfaget. Tekstene som inkluderes i læringsressursen bidrar til å fremme ulike typer hverdagstekster. Første tekstsett om yrkes- og utdanningsvalg handler henholdsvis om utdanningsinstitusjoners kategorisering av yrker, og rekruttering til dem. Andre tekstsett om ulv handler i en større kontekst, om dyrepolitikk og dyrevelferd. De multiple tekstene om veganisme handler om kosthold, bærekraft, makt og skam, i et større perspektiv. Tekstmangfoldet gir lærere mulighet til å anvende dem som en del av dannelsingsprosessen i norskfaget.

### **Literacy som tilgangskompetanse**

Den andre tilnærmingen til literacy er tilgangskompetanse, og herav omhandler det kompetansen informantene utvikler i forhold til å håndtere læringsressursen på en hensiktsmessig måte (Nicolaysen, 2005, s. 22). Tilgangskompetansen henger tydelig sammen med dannelsingsaspektet. Ved å tilegne seg nye arbeidsmetoder som kan brukes i klasserommet, har lærerne utviklet sin tilgangskompetanse. Dette tydeliggjøres i undervisningsplanen hvor informantene anvendte oppgavene fra læringsressursen som utgangspunkt for å skape noe eget. I henhold til vårt forskningsprosjekt og dets formål, har informantene tilegnet seg bredere tilnærming til kritisk

tenkning, som de kan ta videre til undervisning i norskfaget. Læringsressursen fungerer som et forarbeid for å øke didaktisk tenkning rundt tekstkritiske arbeidsmåter i klasserommet.

Et aspekt ved tilgangskompetanse i henhold til vårt masterprosjekt, er også tilgangen til læringsressursen. Tekstene i læringsressursen virker inkluderende fordi alle har tilgang til dem – det trengs ingen lisens og den er gratis. En svekket tilgangskompetanse oppstår når begreper og innhold kan oppleves som ekskluderende for læreren. Vi så at informantene opplevde enkelte begreper som vanskelige å forstå, og derav ekskluderende. Vi tolker at læringsressursen vil ha ulik grad av ny tilgangskompetanse ut fra lærernes evner til å forstå og håndtere konkret innhold i ressursen som i hovedsak skal skape tekstuell mening. En refleksjon informantene hadde i intervjuet var å forenkle begrepene som en didaktisk vurdering i forkant av undervisningen. På denne måten tilpasses undervisning nivået til elevene, slik at de kan oppnå tilgangskompetanse. Tilsvarende eksempel, knyttet til tilgangskompetanse, er læringsressursen som en digital plattform. Informantene besitter ulik grad av digital kompetanse, og videre kan det ha innvirkning på hvilken grad lærerne får utnyttet læringsressursen. Dette tas også med som en betraktning i didaktiske vurdering, hvor blant annet oppgavene ble skrevet ut på papir – for igjen å øke tilgangskompetansen til elevene.

Vi anser informantenes tilgang til det visuelle i teksten (trinn 1) som større enn tilgangen til det språklige i teksten (trinn 2). Grunnen til dette er fordi de opplever oppgavene i trinn 1 som mindre krevende enn oppgavene i trinn 2. Det kan ha bakgrunn i informantenes høyere engasjement i *En vegansk guide for late folk* enn *Redder vi miljøet om alle blir veganere?*, mens de i trinn 1 engasjerte seg likt i samtlige tekster. I henhold til trinn 1 arbeidet informantene også ytterligere med *kontekstualisering*, hvor de blant annet koblet på forkunnskaper og interesser. Dermed hadde de større tilgang til temaet ulv, enn veganisme.

Et annet poeng er tilgangen til helhetsarbeid med tekstkritisk modell i læringsressursen. Den didaktiske vurderingen å ekskludere siste steg av trinn 1 i undervisning, svekker elevenes tilgangskompetanse til kritisk literacy. Grunnen til dette er fordi elevene ikke får arbeidet med oppgaver knyttet til *Ut i samfunnet* og herav tekstenes rolle i samfunnet. Oppgavene i ressursen skal i sin helhet øke forståelsen av kritisk tekstarbeid i norskfaget, og dette blir derfor svekket.

Elevene får ikke arbeidet aktivt og kritisk med hvordan tekstene er formet og hvordan dette spiller inn for hvilke kontekster tekstene er en del av. Den kritiske refleksjonen inkluderer også egne tekster, og hvordan de kan påvirke samfunnet. For å styrke en helhetlig tilgangskompetanse må modellen anvendes som et stillas for å øke tilgangen til kritisk tekstarbeid i norskfaget.

## 6.0 Konklusjon

I dette forskningsprosjektet har vi forsøkt å belyse hvordan læringsressursen *kritisk tekstarbeid i klasserommet – en læringsressurs for lærere* kan være et utgangspunkt for å øke didaktisk tenkning rundt tekstkritiske arbeidsmåter i klasserommet. For å belyse dette har vi undersøkt hvordan lærere har forstått, opplevd og vurdert arbeidsmåter i læringsressursen.

Dybdeinformasjonen vi innhentet ga oss en bred forståelse for en utforskende tilnærming til kritisk tekstarbeid i norskfaget. Et av hovedfunnene var at informantene trolig utviklet ferdigheten kritisk lesing av tekster ytterligere i arbeidet. Fra et kognitivt perspektiv på literacy fikk informantene økt ferdighet i kritisk lesing ved å anvende leseforståelsen fra tekstene i arbeid med tekstkritisk modell. På denne måten fikk informantene økt forståelse av dybdeinnholdet for også å kunne anvende kunnskapen utenfor læringsressursens rammer. I denne sammenheng forklarer Sofie hvordan hennes kunnskap kunne utformet et tverrfaglig prosjekt knyttet til oppgavene i læringsressursen. Fra et sosiokulturelt perspektiv på literacy ble det avdekket at informantene også utviklet en dypere innsikt i kritisk lesing ved å forstå at konteksten og virkemidlene i tekstene har en betydning for hvordan teksten virker i samfunnet.

Informantenes tidligere undervisningspraksis knyttet til kritisk lesing har i stor grad vært rettet mot kildekritikk. I forskningsarbeidet så vi at lærerne utviklet forståelse og engasjement for didaktisk arbeid med kritisk tilnærming til tekst gjennom oppgaver i læringsressursen. Læringsressursen la til rette for kritisk tekstarbeid med det språklige og det visuelle i tekster. Informantene har tilnærmet seg kritisk lesing ved å både lese *med* og *mot* teksten (Janks, 2019, s. 561). I henhold til arbeidsmåter i læringsressursen avdekket vi hvordan informantene undersøkte avsenders hensikt knyttet til tekstsett om ulv i trinn 1, for videre å kunne reflektere kritisk over den i kommende oppgaver.

Tekstkritisk modell fungerer som et stillas for arbeid med oppgaver i læringsressursen, og skal fungere som et helhetarbeid med kritisk tilnærming til tekst. Vårt andre hovedfunn er knyttet til både arbeidsmåter med oppgaver i læringsressursen, og didaktiske vurderinger av dem i



planlegging av undervisning. Oppgavene i læringsressursen er bygget opp av komponenter hvor samtlige skal anvendes i en helhet. Vi avdekket at informantene ikke forsto helhetsarbeidet med tekstkritisk modell fordi de valgte bort oppgaver knyttet til steg i modellen. Disse valgene ble begrunnet med manglende kunnskapsnivå blant elevgruppen og tidsbruk. Det var først da informantene arbeidet kronologisk med oppgavene i trinn 2 som en helhet de forstod modellens hensikt. Espen forklarer hvordan han forstod det da han i oppgave 2.6.1 *Hvor passer påstanden?* (Tekstkritisk, 2023s) skulle kritisk reflektere over egen tekst.

Det siste funnet representerer informantenes nyutviklede forståelse for kritisk tekstarbeid ut fra to tilnærminger på literacy; danning og tilgangskompetanse. Vi så hvordan informantenes erfaringer og kunnskaper fra arbeidsmåter i læringsressursen kan videreføres til elevene gjennom undervisning. Det tilsvarer dannelsingsaspektet som en sosialiseringssprosess der informantene har tilegnet seg nye metoder for å kunne danne elevene gjennom kritisk tilnærming til tekst. Vi så også hvordan læringsressursen tilbød informantene ny tilgang til kritisk tilnærming til tekst.

# Litteraturliste

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis, En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.

Barthes, R. (1977[1964]). Rhetoric of the Image. I R. Barthes (Red.) , *Image, Music, Text*. Fontana Press.

Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen* (2. utg). Universitetsforlaget.

Cambridge Dictionary. (u.å.). *Literacy*.

<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/literacy>

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.

Halliday, M.A.K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (4. utg.). Routledge.

Janks, H. (2019). Critical Literacy and the Importance of Reading With and Against a Text. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 62(5), s. 561-564. <https://doi.org/10.1002/jaal.94>

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

Kress, G. (2012). Materialiseret meningskabelse: tanker om literacy, læsning og skrivning i konteksten af multimodal kommunikation. *Viden om læsning*, 5(12), 4-15  
<https://videnomlaesning.dk/media/1644/vol12.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015a). *Det kvalitative forskningsinterview* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015b). *Interviews, Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3. utg.). Sage Publications, Inc.

MacArthur, C. A. & Graham, S. (2016). Writing Research from a Cognitive Perspective. I C.A. MacArthur, S. Graham & K. Fitzgerald (red.), *Handbook of writing research* (s. 24-40). The Guilford Press.

Nasjonalt råd for ernæring (2021). *Vegetar- og vegankost - ekspertuttalelse fra Nasjonalt råd for ernæring* [nettdokument]. Helsedirektoratet (siste faglige endring 27. september 2021).

<https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/vegetar-og-vegankost-ekspertuttalelse-fra-nasjonalt-rad-for-ernaering>

Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 50–67). Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.

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

Ryen, E., Jøsok, E., Jegstad, K. M. & Sandvik, M. (2019). *Kritisk tenkning i klasserommet. Bedre skole*, 31(2). 43-47. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelse-laereplaner/kritisk-tenkning-i-klasserommet/207602>

SIKT. (u.å.). *Meldeskjema for personopplysninger i forskning*. Hentet 31. januar 2024 fra <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>

Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2015(1), 1-15 . <https://doi.org/10.17585/njlr.v1.170>

Tekstkritisk (2023a). *Tre tekster om ulv*. Kritisk tekstarbeid i klasserommet – en læringsressurs for lærere. <https://tekstkritisk.no/trinn1/tekstsett?t=ulv>

Tekstkritisk (2023b). *Oppgave: Hva kan du finne ut?*. Kritisk tekstarbeid i klasserommet – en læringsressurs for lærere. <https://tekstkritisk.no/trinn1/kontekstualisering/oppgave-1>

Tekstkritisk (2023c). *Oppgave: Hvordan reagerer du?*. Kritisk tekstarbeid i klasserommet – en læringsressurs for lærere. <https://tekstkritisk.no/trinn1/tekstreaksjon/oppgave-1>

Tekstkritisk (2023d). *Oppgave: Finn tekstdeltakere*. Kritisk tekstarbeid i klasserommet – en læringsressurs for lærere. <https://tekstkritisk.no/trinn1/tekstanalyse/oppgave-1>

Tekstkritisk (2023e). *Oppgave: Deltakertwist*. Kritisk tekstarbeid i klasserommet – en læringsressurs for lærere. <https://tekstkritisk.no/trinn1/tekstanalyse/oppgave-2>

Tekstkritisk (2023f). *Oppgave: Hvilke egenskaper fremstilles?*. Kritisk tekstarbeid i klasserommet – en læringsressurs for lærere. <https://tekstkritisk.no/trinn1/tekstanalyse/oppgave-3>

Tekstkritisk (2023g). *Oppgave: Hvilke tekststrategier brukes?*. Kritisk tekstarbeid i klasserommet – en læringsressurs for lærere. <https://tekstkritisk.no/trinn1/teksttolkning/oppgave-1>

Tekstkritisk (2023h). *Oppgave: Dønn ærlig*. Kritisk tekstarbeid i klasserommet – en læringsressurs for lærere. <https://tekstkritisk.no/trinn1/tekstskaping/oppgave-1>

Tekstkritisk (2023i). *Oppgave: Kritisk tekstrefleksjon*. Kritisk tekstarbeid i klasserommet – en læringsressurs for lærere. <https://tekstkritisk.no/trinn1/kritisk-tekstrefleksjon/oppgave-1>

Tekstkritisk (2023j). *To tekster om veganisme*. Kritisk tekstarbeid i klasserommet – en læringsressurs for lærere. <https://tekstkritisk.no/trinn2/les-tekster>

Tekstkritisk (2023k). *Oppgave: Leting i konteksten*. Kritisk tekstarbeid i klasserommet – en læringsressurs for lærere. <https://tekstkritisk.no/trinn2/kontekstualisering/opp-gave-1>

Tekstkritisk (2023l). *Oppgave: Hvordan reagerer du?*. Kritisk tekstarbeid i klasserommet – en læringsressurs for lærere. <https://tekstkritisk.no/trinn2/tekstreaksjon/opp-gave-1>

Tekstkritisk (2023m). *Oppgave: Deltakerne*. Kritisk tekstarbeid i klasserommet – en læringsressurs for lærere. <https://tekstkritisk.no/trinn2/tekstanalyse/opp-gave-1>

Tekstkritisk (2023n). *Oppgave: Pronomen og eiendomsord i teksten*. Kritisk tekstarbeid i klasserommet – en læringsressurs for lærere. <https://tekstkritisk.no/trinn2/tekstanalyse/opp-gave-2>

Tekstkritisk (2023o). *Oppgave: Verdier i teksten*. Kritisk tekstarbeid i klasserommet – en læringsressurs for lærere. <https://tekstkritisk.no/trinn2/tekstanalyse/opp-gave-3>

Tekstkritisk (2023p). *Oppgave: Tekststrategier*. Kritisk tekstarbeid i klasserommet – en læringsressurs for lærere. <https://tekstkritisk.no/trinn2/teksttolkning/opp-gave-1>

Tekstkritisk (2023q). *Oppgave: Hva hevder tekstene?*. Kritisk tekstarbeid i klasserommet – en læringsressurs for lærere. <https://tekstkritisk.no/trinn2/teksttolkning/opp-gave-2>

Tekstkritisk (2023r). *Oppgave: Tekstskaping*. Kritisk tekstarbeid i klasserommet – en læringsressurs for lærere. <https://tekstkritisk.no/trinn2/tekstskaping/opp-gave-1>

Tekstkritisk (2023s). *Oppgave: Hvor passer påstanden?*. Kritisk tekstarbeid i klasserommet – en læringsressurs for lærere. <https://tekstkritisk.no/trinn2/kritisk-tekstrefleksjon/opp-gave-1>

Tekstkritisk (2023t). *Innsikt: Hvordan kan framstillingsmåten bidra til publikums oppfatning av saken?*. Kritisk tekstarbeid i klasserommet – en læringsressurs for lærere.  
<https://tekstkritisk.no/trinn1/teksttolkning/innsikt>

Tekstkritisk (2023u). *Tekststrategier*. Kritisk tekstarbeid i klasserommet – en læringsressurs for lærere. <https://tekstkritisk.no/trinn1/teksttolkning/les-tekststrategier>

Tekstkritisk (2023v). *Utdrag fra tekstene*. Kritisk tekstarbeid i klasserommet – en læringsressurs for lærere. <https://tekstkritisk.no/trinn2/tekstanalyse/innsikt>

Tekstkritisk (2023w). *Innsikt: Tekstanalyse*. Kritisk tekstarbeid i klasserommet – en læringsressurs for lærere. <https://tekstkritisk.no/trinn2/tekstanalyse/innsikt-2>

Tekstkritisk (2023x). *Tekststrategier*. Kritisk tekstarbeid i klasserommet – en læringsressurs for lærere. <https://tekstkritisk.no/trinn2/teksttolkning/les-tekststrategier>

Tekstkritisk (2023y). *Innsikt: Kritisk tekstrefleksjon*. Kritisk tekstarbeid i klasserommet – en læringsressurs for lærere. <https://tekstkritisk.no/trinn2/kritisk-tekstrefleksjon/innsikt>

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), 24 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.8990>

UNESCO. (2018). *Defining literacy*. [https://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/12/4.6.1\\_07\\_4.6-defining-literacy.pdf](https://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/12/4.6.1_07_4.6-defining-literacy.pdf)

Ung.forskning.no. (2024). *Om ung.forskning.no*. <https://ung.forskning.no/om>

Utdanningsdirektoratet. (2019). Norsk (NOR01-06): *Fagets relevans og sentrale verdier*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/>

Utdanningsdirektoratet. (2023). *Den internasjonale studien PISA*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pisa/#a200995>

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

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

Veum, A. & Skovholt, K. (2022). *Tekstanalyse: Ei innføring*. Cappelen Damm akademisk.

Weyergang, C. & Frønes, T. S. (2020). Å lese kritisk: Elvers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. I C. Weyergang & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse?: 20 år med PISA* (s. 166-195). Universitetsforlaget. DOI:<https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-07>

WWF. (u.å.). *Om WWF*. World Wildlife Fund. <https://www.wwf.no/om-wwf>

Aase, L. (2003). Norsk lærerens selvforståelse. *Norsklæreren*. Nr 4, 2003, s. 13-19

# Vedlegg

## Vedlegg A: Utdrag fra transkripsjon

714	Karen	Ja! Skal vi se... Nå har dere arbeidet dere gjennom trinn 1 og trinn 2, så vi ønsker å snakke om hvordan dere <i>startet</i> å arbeide med trinn 2.. Så hva gjorde dere i prosessen før dere startet på trinnet? Gjorde dere noe annerledes i forhold til trinn 1?
715	Espen	Tenkte du ovenfor oss selv? Eller overfor elever?
716	Karen	Nei, overfor dere
717	Kristine	Jeg hoppet rett i <u>det</u>
718	Espen	[Ja, rett og slett]
719	Kristine	Så skumleste jeg noe fryktelig, og tenkte “nå har jeg fått med meg noe” og så skjønnte jeg at jeg ikke hadde fått med meg alt
720	Karen	Ja?
721	Kristine	Det ble mye skumlesing <u>kjente jeg...</u> Det var ikke mye nærlesing, og at jeg burde sett det og det. Jeg begynte rett på oppgavene.. Det straffet seg litt tror jeg (ler), så kjente etter på “Hmm, hva er det egentlig jeg skal svare nå?”... Ja, men jeg følte nok at jeg skumleste nok litt _
722	Karen	Ja
723	Kristine	_ eller hvertfall i begynnelsen.. <u>Hvertfall</u> de første oppgavene, så det ble litt sånn
724	Karen	Var det litt til forskjell i forhold til det du gjorde på trinn 1 da?
725	Kristine	Ja, jeg synes det! For jeg synes de tekstene var mye mer interessante (ref. trinn 1)... Kanskje det å lese om Sophie Elise er det kjedeligste jeg vet om
726	Sofie	(ler)
727	Kristine	Ja! Men eller sånn... Jeg tenkte at det fenget meg ikke så veldig... kanskje?