



UIT

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning

# ”Men hvorfor skriv dei slik at plastiske operasjonar høyrer bra ut?”

*Ein kvalitativ studie om elevar sin utøving av kritisk literacy*

—

**Tora Braut**

*Integrert Master i Lærerutdanning 5. - 10. trinn*  
*LRU – 3904 Norskdidaktikk*

Mai 2019







## Samandrag

I dette masterprosjektet har problemstillinga vore ”Korleis kan ein få elevar til å utøva kritisk literacy med å arbeida med språkleg medvit”. I tillegg har eg stilt forskingsspørsmålet: ”Kva slags utfordringar møter elevar når dei skal utøva krittisk literacy”. Eg har gjennomført eit undervisningsopplegg i ein 9. klasse kor me arbeida med omgrepa konnotasjon og denotasjon. Elevane skreiv på slutten av undervisningsopplegget ein analyse, som er ein del av min empiri. Metodane eg har brukt er observasjon og semistrukturert intervju med tre elevar.

Resultata i undersøkelsen viser at kompetansen kritisk literacy krevar at ein som lærar har eit fokus på å vera eksplisitt i undervisninga om kritisk lesing, og at modellering av kritisk tenking er til fordel for elevane. I tillegg kan det også vera hensiktsmessig å haeit fokus på språkleg medvit når ein skal læra elevar å utøva kritisk literacy. Eg har også sett at elevane har utfordringar med å vera objektiv når dei skal vurdera tekstar kritisk. Empirien tydar på at det er ein utfordring å finna alternative posisjonar i tekstar og at elevane lesar tekstane med liten distanse.



## **Forord**

Etter fem år ved lærarutdanninga i Tromsø har studietida komt til ein ende. Det har vore fem fantastiske år, kor ein har utvikla seg som menneske og no er klar til å gå inn i læraryrket.

Eg vil starta med å retta ein stor takk til informantane som deltok i prosjektet. Eg vil også takka læraren som viste interesse for prosjektet mitt og lét meg inn i hennar klasserom.

Ein stor takk til min rettleiar Morten Bartnæs. Takk for at støtte og gode samtalar.

Eg vil takke min sambuar Erlend, som har vore tolmodig og støttande dei dagane alt har sett mørkt ut. Eg vil takka kollektivet Rosehagen, som har gitt meg eit sosialt avbrekk - når det har vore nødvendig. Ein stor takk til vener og medstudentar for støtte og oppmuntrande ord. Ein stor takk til mor og far som gjennom heile livet, studietida og masteren alltid har komt med motiverande ord og viser at dei har alltid tru på meg – spesielt i dei periodane ein tvilar på seg sjølv.

Tusen takk!

Tromsø, mai 2019

Tora Braut



# Innholdsliste

1	Innleiing .....	1
1.1	Bakgrunn for prosjektet.....	1
1.2	Problemstilling og avgrensing.....	1
1.3	Disposisjon.....	2
2	Presentasjon av teori .....	3
2.1	Tidlegare forskning .....	3
2.2	Literacy.....	4
2.2.1	Eit historisk blikk, læreplanen og fagfornyinga .....	4
2.3	Kritisk Literacy.....	5
2.3.1	Utvikling av kritisk literacy.....	6
2.3.2	Skulens tekstpraksis på kritisk literacy.....	6
2.4	Kritisk lesing og distanse .....	7
2.5	Konnotasjon og denotasjon .....	7
2.5.1	Konnotasjon og kritisk lesing.....	10
2.5.2	Bruk av konnotasjon i tekstanalyse .....	10
2.6	Lærebøker.....	11
2.6.1	Framstilling av konnotasjon og denotasjon i lærebøker.....	11
2.6.2	Framstilling av kritisk lesing i lærebøker .....	12
3	Metode .....	13
3.1	Tilnærming i prosjektet .....	13
3.2	Innsamling.....	14
3.2.1	Innhenting av informantar .....	14
3.2.2	Utval av informantar.....	14
3.3	Observasjon.....	15
3.3.1	Min rolle som observatør.....	15
3.4	Intervju .....	16
3.5	Undervisning .....	16
3.5.1	Fyrste og andre økt .....	17
3.5.2	Tredje og fjerde økt .....	18
3.5.3	Femte og sjette økt.....	18
3.5.4	Sjuande og åttene økt.....	18

3.5.5	Refleksjonar omkring undervisning .....	19
3.6	Materiale i undervisninga .....	20
3.6.1	Tekstane som blei brukt i undervisninga .....	20
3.7	Etikk og samtykke .....	20
3.8	Tilnærming til analysen .....	21
4	Analyse av empiri .....	23
4.1	Eleva sin refleksjon rundt kritisk lesing .....	23
4.2	Modelltekst .....	25
4.3	Ordval .....	25
4.3.1	Problematikk rundt ordval .....	25
4.3.2	Elevane sine refleksjonar rundt orda .....	28
4.4	Den fyrste teksten - samtalar i klasserommet .....	31
5	Drøfting .....	33
5.1	Distanse .....	33
5.2	Tekstanalyse .....	34
5.2.1	Konnotasjon og denotasjon .....	34
5.3	Kritisk literacy .....	34
5.4	Avsluttande refleksjonar .....	35
	Referanseliste .....	36
	Vedlegg .....	39
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til føresette .....	41
	Vedlegg 2: Intervjuguide .....	45
	Vedlegg 3: Oppgåvetekst .....	47
	Vedlegg 4: Modelltekst .....	49





# 1 Innleiing

## 1.1 Bakgrunn for prosjektet

”No skal dokk laga ein presentasjon om utviklinga av Noreg sitt skriftspråk, gå på nett og finn informasjon. Hugs å vera kjeldekritisk, wikipedia er ikkje ein god kjelde, dobbelsjekk alltid kjeldene dine opp mot andre kjelder”. Desse utsegna er minner eg sitt igjen med frå min eigen skulegang – det evige mantraet som gjekk igjen kvar gong ein skulle finna informasjon på eiga hand – hugs å ver kritisk til det du les! Ein prøvde jo, ein viste at det var viktig, men kva ville det egentlig sei å lesa kritisk. Eg kan minnast at det næraste eg kom av å vurdera ein tekst kritisk på ungdomstrinnet var å sjekka om årstalet eg fann på wikipedia stemte med årstalet som var oppgitt på SNL.no. Å vurdera ein tekst kritisk handlar om mykje meir enn å vurdera faktainformasjon på wikipedia eller SNL.no (Blikstad-Balas 2016:108). Noverande læreplan og framtidig læreplan legger begge vekt på kritisk lesing. Kritisk lesing er altså noko som i utgangspunktet blir verdsatt i styringsdokumenta til skulen. Men praksisen som eg hugsar frå eigen skulegang er noko eg også har lagt meg merke til i praksisen eg har utført som lærarstudent. Det er ein forventning om at elevane skal vurdera tekstane dei les kritisk, elevane veit det, det er eit mantra, men ein ser at elevar sliter med å gjera kritiske vurderingar av tekstar (Blikstad-Balas & Foldevik 2017). Blikstad-Balas (2016:109) peiker på at kritisk lesing er noko ein må lærast opp til, noko ein må få reiskap til å meistra. I boka *Literacy i skolen kjem* Blikstad-Balas med konkrete råd til korleis ein som lærar kan hjelpa elevane til å utvikla kritisk literacy. Motivasjonen for dette prosjektet kjem frå erfaring frå eigen skulegang og praksis som lærarstudent, forskning som peikar på at det er ei utfordring for elevar å vurdera tekstar kritisk og samfunnet i dag som med sin teknologi setter større krav til å vurdera tekstar kritisk.

## 1.2 Problemstilling og avgrensing

I min master har eg, med utgangspunkt i Blikstad-Balas (2016) sine råd for å læra elevar kritisk literacy, problemstillinga: ”Korleis kan ein få elevar til å utøva kritisk literacy med å arbeida med språkleg medvit”. I tillegg har eg stilt forskingsspørsmålet: ”Kva slags utfordringar møter elevar når dei skal utøva krittisk literacy”. Forskinga eg har sett på viser at elevar sliter med å vurdera tekstar på eiga initiativ. På grunn av dette tenker eg at ein inngang for å arbeida med å få elevar til å utøva kritisk literacy er å gje dei oppgåver som eksplisitt

handlar om å lesa kritisk. På denne måten vil elevane berre ha fokus på å vera ein kritisk lesar og dei vil få ei oppleving av kva det vil sei. Dersom elevane vil få denne opplevinga kan det tenkjast at dette kan overførast i arbeidd med andre oppgåver. Å vera ein kritisk lesar kan romme mykje og ein kan tilnærma seg ein tekst kritisk på ulike måtar, til dømes kan ein vera kjeldekritisk, sjå på avsendaren eller gjera ein kritisk diskursanalyse. I mitt prosjekt har eg valt å fokusera på språkleg medvit. Eg har difor valt å laga eit undervisningsopplegg som eksplisitt fokuserer på å vera ein kritisk lesar gjennom å bruka omgrepa konnotasjon og denotasjon. I undervisninga har eg brukt aspektar frå tekstanalyse for å gjera ei tilnærming til omgrepa konnotasjon og denotasjon. Avgrensinga i dette prosjektet er difor lagt til at eg skal undervisa i omgrepa konnotasjon og denotasjon, kor elevane skal bruka desse omgrepa i ein analyse for å svara på problemstilling og forskingsspørsmål.

### **1.3 Disposisjon**

Prosjektet inneheld fem kapittel, kor eg fyrst vil starta med å presentera teorigrunnlaget for oppgåva og definera viktige omgrep som er knyta til prosjektet. Deretter vil eg sjå vidare på metodane eg har nytta i dette prosjektet for så å presentera empirien og analysen. Deretter vil eg drøfta funna og koma med ei oppsummering.

## **2 Presentasjon av teori**

I dette kapitlet skal eg leggja fram teorigrunnlaget for mitt masterprosjekt. Først vil eg presentera tidlegare forskning, som er eit grunnlag for problemstilling og forskingsspørsmål. Deretter vil eg kort presentera omgrepet literacy og sjå på kva slags plass dette omgrepet har hatt, har og kjem til å ha i skulen. Prosjektet byggjer på Blikstad-Balas (2016) sine forslag om korleis ein kan læra elevar å utøva kritisk literacy og Skovholt og Veum (2015) sine forslag til korleis ein kan arbeida med tekstanalyse av sakprega tekstar i skulen, difor vil eg greie ut om dette. Eg skal også presentera kvifor distanse er viktig i møte med tekstar. Ordval i tekstar er noko Skovholt og Veum har fokus på når det kjem til analyse av sakprega tekstar. Ordval i tekstar blir ofte nemnt i samanheng med konnotasjon og denotasjon. For å ha eit spissa fokus i undervisningsopplegget valde eg difor at elevane skulla ha fokus på konnotasjonar og denotasjonar. På grunn av dette er avgrensinga i prosjektet lagt til at elevane skulla ha fokus på desse omgrepa. Dette var for å få ein inngang til å lesa tekstar kritisk, difor ser eg det som hensiktsmessig å ha ein nøye gjennomgang av omgrepa konnotasjon og denotasjon i dette kapitlet. Eg har også sett på fire læreverk i norsk og vil greie ut om korleis dei framstiller omgrepa konnotasjon og denotasjon, samt korleis dei framstiller kritisk lesing. Dette er fordi det kan sjåast i samanheng med kva slags utfordringar elevar står ovanfor når dei skal utøva kritisk literacy. Ved å sjå på korleis ulike læreverk framstiller omgrepa konnotasjon og denotasjon og kritisk lesing kan ein kople dette opp til skulens tekstpraksis når det kjem til å analysa sakprega tekstar.

### **2.1 Tidlegare forskning**

Forskinga eg har sett på viser at elevar slit med å kritisk vurdera sakprega tekstar. Dei fleste ungdommar bruker internett når dei skal leita fram informasjon både til privat bruk, men også til ulike oppgåver i skulen (Kiili 2012). Internettbruken sett endå større krav til at elevane skal kunna gjera kritiske vurderingar av informasjonen dei finn. Elevar stiller sjeldan spørsmål til tekstane dei les på nett. Elevane har ein tendens til å vurdera internettsidene som gode dersom dei er spanande eller gjer nyttig informasjon, og ikkje fordi dei framstår som truverdige (Kiili 2012).

Kaisa Leinos (2006) fann ut at finske femtenåringar opplevde tilgangen til informasjon på internett som den største fordelan ved internett, men at under ti prosent av informantane opplevde irrelevant eller upålitelig informasjon som ei utfordring. Ho seier at ein bør

diskutera og samanlikna ulike kjelder på internett og at ein også bør sjå på syntaktiske semantiske og pragmatisk midlar for at elevane skal læra å evaluera tekstar kritisk.

I ein undersøking for å sjå på kva som kjenneteiknar korleis elevar vurderer tekster skulla elevane vurderer tre ulike tekstar som omhandla kjøtt. I studien fann ein ut at det er få elevar som vurderer tekstar på eige initiativ (Blikstad-Balas & Foldevik 2017). Når elevane vurderer tekstar på eigen hand ligg fokuset på om tekstane er relevante, spennande, og korleis dei sjølv kan bruka dei. I studien viser det seg at elevar er opptekne av fakta. Tendensane i studien viser at elevane anser fakta som einstyndande med kunnskap, og har dermed ikkje noko behov for å undersøka om faktene stemmer.

## **2.2 Literacy**

Literacy handlar om å skapa mening ved hjelp av ulike teikn i eigne og andre sine tekstar. I eit breitt utvida syn på literacy blir det vektlagt at det er mange ulike måtar å skapa mening på i eigne og andre sine tekstar. Literacy skal kunna gjera deg i stand til å identifisera og forstå, kompetansen mogleggjer at ein kan oppnå mål og utvida kunnskap og det krev literacy for å aktivt kunna delta i samfunnet (Blikstad-Balas 2016:16).

### **2.2.1 Eit historisk blikk, læreplanen og fagfornyinga**

Å vera ein kritisk lesar er ikkje noko som berre har hatt fokus ei lita stund. I forkant av læreplanen M74 blei den kritiske lesaren satt på agendaen, på grunn av samfunnssituasjonen som var prega av studentopprør, kvinnerørsle, miljørørsle og meir, kor ein felles ståstad var det antiautoritære og ideologikritikk (Inge 1999:22). Det kom ein kritikk mot undervisninga som sa at elevane blei utdanna til å bli framandgjorte, medvitslause og systemtilpassa. Slik situasjonen var og blei oppfatta førte dette til ei endring på korleis ein skulla tilnærma seg språk og tekst, denne endringa vart synleg i M74. I sentrale avsnitt i denne læreplanen kjem det fram at elevane skal bli frie, systemkritiske og verdikritiske menneske. Sjølv om den overordna delen i M74 la eit grunnlag for kritisknorsk kunna ein ikkje sjå ein raud tråd der dette gjekk igjen i fagplanen (Inge 1999:22). I fagplanen i norsk var fokuset meir retta mot ei uro for tekstflomma i det moderne mediasamfunnet. Læreverket *Norsk i sammenholdte klasser* (NISK) blei utvikla etter M74 og bestod av mange hefte, der eit av dei heit *Kritisk lesing* (Skjelbred 2010:96).

I dagens læreplan er kritisk literacy som kompetanse også framtrudande, K-06 har blitt omtalt som ein literacyreform av Kjell Lars Berge (2005:165) kor han seier at dette særleg er på

grunn av den sterke vektlegginga av lesing og skrivning som grunnleggande ferdigheit. Ut i frå det Berge seier er altså literacy som kompetanse ein stor del av noverande læreplan. Dersom ein ser på fokuset til noverande læreplan er det også eit fokus på kritisk lesing, men dette fokuset er endå meir framtrudande i fagfornyinga som kjem i 2020. I fagfornyinga er det i norskfaget lagt mykje vekt på både kritisk lesing og tenking. Kritisk tilnærming til tekst er satt som eit av kjerneelementa i norskfaget kor:

Elevene skal kunna reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har. De skal kunna bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster. De skal vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre (Kunnskapsdepartementet 2018).

I tillegg til at kritisk tilnærming til tekst er blitt eit av kjerneelementa i norskfaget blir kritisk tilnærming/tenking som ferdigheit også nemnt i fagfornyinga, under læreplanen i norsk, her under verdiar og prinsipp, under den tverrfaglige delen demokrati og medborgarskap og i dei grunnleggande dugleikane blir kritisk tilnærming/tenking omtalt i både å kunna lesa og i digital dugleik.

### **2.3 Kritisk Literacy**

Blikstad-Balas (2016:29) seier at kritisk literacy handlar om å stilla seg kritisk til premissane som er realisert i ulike tekstar. Problemstillinga innanfor literacy-perspektivet er kva sanninga er, korleis sanninga blir presentert og representert, kven eller kva som blir gagna i ulike framstillingar av røynda og kven som bør ha tilgang til ulike tekster – og med kva slags formål. Språk, tekstar og diskursive strukturar blir sett på som dei bærande elementa i å konstruera og oppretthalda ulike røyndsbilete (2016:29). Med kritisk literacy som kompetanse skal ein vera i stand til å møte tekstar med motstand og kritikk, og kjenna igjen underliggande haldningar, motiv og ideologiar. Ein skal også vera i stand til å stilla spørsmål om kven sin versjon av kulturelle, historiske og ideologiske forhold i samtida som blir sett på og framstilt som offisielle sanningar.

Utviklinga av kritisk literacy eit viktig mål med leseopplæringa i skulen (Skovholdt og Veum 2015:14). Ein kan skilja mellom tre domene for læring: daliglivsdomenet, som er språk og tekstar som høyrer til i dagliglivet, det spesialiserte domenet, som er språk og tekstar som høyrer til i dei spesialiserte fagområda på skulen, og refleksjonsdomenet, som har å gjera med

den sosiale verda både i og utanfor skulen. Refleksjonsdomenet dreier seg om at det å kunna lesa er meir enn å kunna avkoda tekstar og forstå innhaldet. Ein skal vera i stand til å reflektera over og stilla seg kritisk til det ein les (Skovholdt og Veum 2015:14). Ein viktig del av leseopplæringa er at elevane skal kunna utfordra posisjonane i teksten og finna alternative posisjonar (Skovholdt og Veum 2015:14). I dette prosjektet var eit mål å læra elevane å bruka refleksjonsdomenet.

### **2.3.1 Utvikling av kritisk literacy**

Utviklinga av elevane sin kritiske literacy betyr at ein skal gjera dei i stand til å møte tekstar med motstand og kritikk. Det handlar om mykje meir enn å vurdere om faktainformasjonen ein til dømes finn på SNL.no stemmer eller ei (Blikstad-Balas 2016:108). Elevane bør få erfaring med å stilla spørsmål til kven sin versjon av kulturelle, historiske og samtidige forhold som blir akta og framstilt som offisielle sanningar. For å utvikla dette må ein som lærar leggja til rette for at elevane kan finna ut av kva forfattaren av ein tekst sitt motiv kan vera, kva vedkommande ønskjer å oppnå med teksten og kva slags informasjon som eventuelt blir heldt tilbake. Blikstad-Balas (2016:109) kjem med døme på korleis ein kan gjera dette. Desse dømene går ut på at ein kan lesa kontroversielle tekstar grundig og diskutera dei, då kan ein samanlikna ulike tekstar med ulike inngangar til eit tema. Ho seier også at læraren med fordel kan modellera kritisk lesing for elevane i ulike situasjonar der tekstar blir lest. I denne masteroppgåva har eg teke utgangspunkt i omgrepa konnotasjon og denotasjon for gjennomføra desse måtane og undervisa i kritisk lesing på.

### **2.3.2 Skulens tekstpraksis på kritisk literacy**

Dei tre ulike studiane som eg har framstilt viser at elevar slit med å sjølvstendig vurdere tekstar kritisk. Blikstad-Balas stiller (2016) seg kritisk til korleis kulturen for arbeid med sakprega tekstar i skulen er, om den er med på å utvikla kritisk literacy hjå elevane. Ho seier at det er ein kultur for at skjønnlitterære tekstar skal analyserast og tolkast, mens tekstpraksisen på sakprega tekstar i skulen handlar meir om å gje att informasjon (Blikstad-Balas 2016:108). Dette viser seg i forskning på eldre og nyare læreverk i skulen, der oppgåvene i desse læreverka i stor grad handlar om å gje att informasjon. I ein studie om forståing av skjønnlitteratur og sakprega i norskfaget sin oppgåvekultur ser ein at det er ein tendens til at ein berre skal gje att innhaldet i sakprega tekstar. Dette er uheldig på grunn av at dersom elevane sosialisierast inn en slik forståing av sakprega i norskfaget vil det vera i strid med læreplanens overordna mål som omhandlar kritisk tenking (Bakken & Andersson-



Bakken, 2016). Blikstad-Balas (2016:108) kommenterer også at denne tekstpraksisen er uheldig fordi elevane då kan få inntrykk av at sakprega tekstar er noko som ikkje trenger å tolkast eller analyserast. Ut i frå dette kan det tenkast at grunnen til at elevane er lite sjølvstendige i prosessen med å lesa kritisk har noko med om dei eksplisitt har blitt lært å møte tekstar kritisk. Dersom dette er tilfelle kan det hende at elevane trenger systematisk rettleiing for å læra seg å vurdere tekstar kritisk. Eit stilas som etterkvart kan rivast ned, slik at elevane kan stå på egne bein og ta sjølvstendige vurderingar av ulike tekstar. Blikstad-Balas (2016: 108) peiker på at literacy og kritisk literacy, som har ein stor plass i læreplanen, ikkje nødvendigvis har det i klasserommet og leseopplæringa, og at det difor må vera eit større fokus på å gje elevane reiskap til å meistra kritisk lesing (Blikstad-Balas 2016:108). I punktet som omhandlar omgrepa i lærebøker og kritisk lesing i lærebøker skal eg sjå nærmare på nokon aspekt som denne kritikken grunnar i.

## **2.4 Kritisk lesing og distanse**

Til no har me sett på kva kompetansen kritisk literacy inneber, og det rommar fleire element. Eit poeng å ta tak i her er at kritisk literacy handlar om å sjå på andre sine framstillingar med eit kritisk blikk, noko som kan handla om kulturelle eller ideologiske framstillingar som ikkje er i samsvar med eins egne. I ein slik samanheng kan det tenkjast at det er viktig korleis ein som lesar møter ulike tekstar, dersom ein berre les ut i frå egne erfaringar kan det kanskje vera vanskeleg å stilla seg kritisk til det ein les. Drangeid (2014:30) skriv om at litterær lesing i skulen ikkje skal bekrefte og forsterka eleven sitt ego, men gje innsyn i andre sine erfaringar, å opna opp for andre sine erfaringar og tankemåtar. I denne samanhengen blir det brukt ein metafor om spegelen og vindauget. Spegelen er ein metafor på lesing som stadfesting av identitet og kultur, mens vindauget er eit motsvarande bilete på lesing som omskaping og opning mot andre sine erfaringar på tvers av kulturelle grenser. Drangeid si bok handlar i hovudsak om litterær lesing i form av skjønnlitteratur, men eg tenkjar at denne måten å møte tekstar på kan overførast til kritisk lesing av sakprega tekstar. Dette er fordi at dersom ein skal lesa tekstar kritisk, kanskje spesielt dersom det er tekstar ein er samd med, men også som ein ikkje er samd med, er det viktig å møte desse tekstane med distanse.

## **2.5 Konnotasjon og denotasjon**

Kritisk literacy har fokus i fagfornyinga, kor det blant anna blir omtalt som kritisk tilnærming til tekst. Literacy og kritisk literacy er kompetansar som er komplekse, og som ein tileignar seg over tid. Eg har sett på Blikstad-Balas (2016:109) sin forslag til korleis ein metodisk kan

arbeida med å gje elevar kritisk literacy, men i metoden må ein også ha eit innhald. Dersom ein skal arbeida med språkleg medvit kan ein gjera dette på fleire måtar. Ein kan ha eit fokus på dei retoriske verkemidla, avsendarmedvit eller metaforar, for å gje nokon dømer. Som nemnt har eg har valt å bruka omgrepa denotasjon og konnotasjon for å gje elevane ein inngang til å arbeida med språkleg medvit for å kunna utøva kritisk literacy.

Denotasjon og konnotasjon handlar om at ein oppfattar ord på to ulike nivå. Enkelt forklar er denotasjon den direkte meininga av eit ord, mens konnotasjon referer til medbetydinga eit ord har. Omgrepa denotasjon og konnotasjon syner eit skilje av korleis me oppfattar eit ord på to ulike nivå, dette er eit analytisk, logisk eller teoretisk skilje. Det er ikkje slik at når ein les ordet kake at ein fyrst oppfattar den denotative betydinga for så deretter å oppfatta den konnotative betydinga, i røynda oppfattar me begge nivåa meir eller mindre samtidig. Det er lingvisten Louis Hjelmselv som er opphavsmannen til dette teoretiske skilje, dette er ein vidareutvikling av Sassure sin strukturelle lingvistikk (Gripsrud 2011:119). På 1960-tallet presenterte Roland Barthes teoretiske og konkrete tekstanalytiske bidrag som handla om forholdet mellom denotasjon og konnotasjon og andre tema innanfor semiologien (Gripsrud 2011:119). Ein grunn for at skilje mellom denotasjon og konnotasjon blei utvikla er på grunn av at eit teikn sitt innhald blir skifta ut i tid og rom. Eit uttrykk kan bety forskjellige ting for forskjellige menneske til forskjellige tider (Gripsrud 2011:119). At noko ein gong har hatt ein positiv konnotasjon trenger ikkje nødvendigvis å vera positivt no lenger. Det er det same med ulike kulturar. Til dømes kan politi i ein kultur gje positive konnotasjonar som tryggleik, mens det i ein anna kultur kan gje ein negativ konnotasjon som korrupsjon.

Omgrepa har blitt definert av fleire, Knut Stene-Johansen (1994) i boka *I tegnets tid* som er omsetjingar av Barthes sine artiklar og essays definert omgrepa ut i frå Louis Hjelmselv. Definisjonane er detaljerte og lyder slik.

Tegnets leksikalske betydning, den ordinære, dagligdagse mening et ord eller tegn har: et tegn er ”denotativt” når det ikke selv fremstår som et annet tegns innholdsplan eller uttrykksplan, altså inngår i andre, sekundære betydningssystemer: på samme måte er et språk ”denotativt” når dets innholdsplan eller uttrykksplan ikke selv danner et språk, slik tilfellet er med litteraturen som er et ”konnotasjonsspråk”, dvs. et språk som uungåelig baserer seg på bibetydningen av å være ”litteratur” (Barthes 1994:142).

Tilleggsbetydning, den sekundære betydninga et tegn har i tillegg til sin primære betydning, denotasjonen, når det settes inn i en ny sammenheng, og eksempelvis tjener som et uttrykk for et nytt innhold slik lingvisten Hjelmselv har forskrevet det.

Teknisk term som slekter på ordet assosiasjon, som også innebærer sekundære betydninger, men som er mer privat. Konnotasjonen er en kulturell assosiasjon av eksempelvis estetisk, etisk, ideologis, relegiøs, emosjonell eller stilistisk art.

Konnotasjonsbegrepet vender stadig tilbake i Barthes tekster, og er bl.a. redgjort for i *Elementes de sémiologie* fra 1965 (Barthes 1994:148).

I tillegg til definisjonene som er framstilt her kjem omgrepa fram i fleire av Barthes sine verk. I boka *Mytologier* analyserar Barthes myter frå kvardagslivet i Frankrike. Med myter meiner Barthes kollektive førestillingar om kulturelle fenomen (Barthes 2002). Her plukkar han i frå kvarandre dei forskjellige kvardagsfenomena, som til dømes *tour de france*, vin og brudepar og viser korleis innlysande sanningar ikkje er noko anna enn konstruerte konnotasjonar som oppfører seg som denotasjonar. I kapittelet *Myten i dag* er det eit notis frå omsetjaren at Barthes seinare framstiller myten som eit konnotasjonsspråk (Barthes 2002:294).

Gripsrud (2011:119) seier at denotasjon refererer til den direkte meininga av eit ord. Denotasjon, eller ein denotativ betydning av eit ord er deskriptiv – det er den direkte betydninga av ordet. Konnotasjon er den indirekte betydninga av ord. Direkte omsett betyr kon-notasjon med-betyding. Omgrepet kan likna på assosiasjon, men må ikkje forvekslast med det. Der assosiasjon i utgangspunktet er på eit meir personleg nivå, altså kva ein som enkeltmenneske assosierer med eit ord, er konnotasjon mynta på kva slags betydning ei gruppe menneske legg i ord og uttrykk (Gripsrud 2011:120). Omgrepet konnotasjon har altså ei kulturell forankring.

Konnotasjon handlar om korleis ein med bruk av ulike typar omgrep, som har same betydning, kan skapa ulike inntrykk. Dei språklege vala ein tekstforfattar gjer påverkar korleis ein mottakar vil oppfatta eit gitt fenomen. Konnotasjon er altså noko som tek for seg dei kulturelle betydningane som blir tillagt eit omgrep (Berger, 2017). Ein denotativ beskriving av til dømes ein Big Mac vil vera at det er ein hamburger som ein kan kjøpa hjå McDonald, som veg x gram og som kjem med ein viss type saus. Ein konnotativ beskriving av ein Big Mac vil vera at den står for eit visst aspekt av den amerikanske kulturen, som til dømes hurtigmat, tidsklemme og ein manglande interesse for å laga mat (Berger, 2017). Ord kan ha same denotasjon, men ulik konnotasjon. Døme på dette er ord som hund og bikkje eller kvinne og kjerring. Hund og bikkje har same denotasjon då begge beskriv eit dyr med fire føter, pels og

som lograr med halen når den er glad, mens bikkje kan også gje ein konnotasjon som er meir negativ. Når ein høyrer ordet bikkje ser ein ikkje føre seg ein søt pelsdott som lograr med halen når ein kjem heim, men kanskje eit skummelt beist som står og bjeffar. Det er det same med kvinne og kjerring, begge to beskriv eit menneske som blir definert som det kvinnelige kjønn, mens kvinne er ein meir nøytral beskriving av dette fenomenet er kjerring noko som gjer negative konnotasjonar. Når det kjem til ordet kvinne kan ein leggja til at dette også kan ha ei kulturell forankring, der det kanskje har ein meir negativ konnotasjon i den sørlige delen av Noreg kontra den nordlige delen.

### **2.5.1 Konnotasjon og kritisk lesing**

Slik omgrepet konnotasjon har blitt definert kan altså fleire ord ha same denotasjon, men veldig ulik konnotasjonar. Orda ein vel å bruka i ein tekst kan styra ein tekst i ein retning og seia noko om eit fenomen på ein heilt anna måte enn dersom ein vel å bruka eit anna ord. Med ulike omgrep vil ein skapa ulike inntrykk, og ein kan til dømes kategorisera ulike fenomen ved å bruka ord som har ein gitt konnotasjon. Det ligger mykje makt i å kunna kategorisera ulike fenomen (Skovholt og Veum 2014:35). Dersom ein som lesar forstår at orda som blir brukt til å kategorisera ulike fenomen handlar om korleis forfattaren oppfattar fenomenet vil dette vera ein inngang til å kunna stilla seg kritisk til ulike framstillingar av røynda.

### **2.5.2 Bruk av konnotasjon i tekstanalyse**

Når ein skal analysera ein sakprega tekst kan ein ha fokus på fleire områder, eg har i dette prosjektet valt å ha fokus på ordval. I boka *tekstanalyse* av Skovholt og Veum (2014), som handlar om korleis ein kan analysera sakprega tekstar kritisk, er ordval og konnotasjonar nemnt fleire gonger i samanheng med tekstanalyse. Desse omgrepa er særleg nemnt i forbindelse med ideasjonelle metafunksjonar og det ideasjonelle nivået i ein analyse. Ideasjonelle metafunksjonar handlar om at me bruker språket til å fortelja noko om verda (Skovholt og Veum 2014:25). Dette vil seia at ein bruker språket til skissera ulike fenomen i verda – og ut i frå korleis me bruker språket kan desse fenomen bli skissert på ulike måtar. Dei språklege vala ein gjer i ein tekst har konsekvensar for kva slags røyndomsbilete som blir skapt (Skovholt og Veum 2014:51). Når ein analyser det ideasjonelle nivået i ein tekst kan ein sjå på kva slags ord som blir brukt for å beskriva røyndommen (Skovholt og Veum 2014:156).

## 2.6 Lærebøker

Til no har me sett på omgrepa konnotasjon og denotasjon og korleis dei kan anvendast til å gje språkleg medvit for deretter å lesa tekstar kritisk. Me har også sett på at Blikstad-Balas (2016) retter eit kritisk blikk mot skulens tekstpraksis når det kjem til sakprega tekstar. I og med at dette prosjektet handlar om korleis ein kan få elever til å utøva kritisk literacy gjennom språkleg medvit er det interessant å sjå på om, og eventuelt korleis, ulike læreverv framstiller omgrepa konnotasjon og denotasjon, og kritisk lesing.

### 2.6.1 Framstilling av konnotasjon og denotasjon i lærebøker

I ulike læreverv i norsk finn ein døme på at omgrepa denotasjon og konnotasjon dukkar opp både eksplisitt og implisitt. Eg har sett på læreverv *Neon*, *NB!*, *Kontekst* og *På norsk grunnbok*. I norskboka *Neon10* dukkar omgrepa opp, men då i samanheng med sjangeren kåseri. I *Neon 10* blir omgrepa konnotasjon og denotasjon eksplisitt brukt og forklart, i tillegg til at dei forklarar skilnaden på konnotasjon og assosiasjon. Denotasjon blir forklart som grunnbetydningen til eit ord, mens konnotasjon blir forklart som medbetydningen til eit ord (Aske, Jetne, Løkke, & Rossland 2008:48). Sjølv om omgrepa blir brukt i denne boka trekker dei ikkje trådar til at det har noko med kritisk lesing å gjera. Sjølv om det ikkje kjem fram i denne samanhengen er konnotasjon og denotasjon implisitt nemnt i samanheng med analyse og retorikk i alle lærebøkene eg har sett på, forutanom *Kontekst 8-10*. Omgrepa blir ikkje brukt eksplisitt, men blir kalla for ordval, og dei blir ofte omtalt som pluss- og minusord. Som kan overførast til negativ og positiv konnotasjon. Når det handlar om retorikk i *Neon 9* blir ordval nemnt som eit retorisk reiskap, då i samanheng med synonym. Her blir det forklart at orda ein vel å bruka seier noko om kva ein meiner. Boka kjem med eit døme på at nokon bruker ordet folkemord på det ein motstandar kan kalla eit angrep (Aske, Jetne, Larsen, Løkke, & Rossland 2007:25). I *NB! 10* blir ordval teke opp i samanheng med tekstanalyse, plussord og minusord blir forklart som språklege verkemidlar. Minusord blir forklart som *negativt ladet ord, som gir negative assosiasjoner* (Asdal & Justdal 2008:75). Plussord blir forklart som *positivt ladet ord som gir positive assosiasjoner* (Asdal & Justdal 2008:75). Eg tenkar at å bruka assosiasjonar i denne samanhengen kan vera uheldig når ein skal analysere og stilla seg kritisk til tekstar. Når ein skal analysere er eit mål å prøva å sjå ut av vindaug og ikkje inn i spegelen, som handlar om at ein ikkje berre skal gå ut i frå sine egne erfaringar, assosiasjon handlar nettopp om egne erfaringar. Assosiasjon blir også brukt i samanheng med plussord i boka *På norsk grunnbok*. Her blir det brukt i samanheng med reklame kor det blir forklart at ein skal bruke masse plussord i reklamar og at det er ord som gjer gode

assosiasjonar (Rolland, Spiten, & Sundby 2008:101). I forbindelse med bruk av fagomgrep i skulen skriv Blikstad-Balas (2016:99) at det er problematisk å koma med nedtona betydningar av fagomgrepa. Sjølv om ein gjer dette med gode intensjonar kan det vera med på å tilsløra faget sitt språk. I slike oversettingar kan vesentlege nyansar gå tapt. Eg tenkjer også at å forenkla orda på den måten som blir gjort i *NB! 10* og *På norsk grunnbok* gjer at ein mistar eit metaspråk i forbindelse med ordval, spesielt når dei seier at det handlar om assosiasjonar. Dette kan vera uheldig fordi for å kunna ha ein kritisk tilnærming til tekst krev dette at elevane har eit metaspråk (Skovholt og Veum: 15).

### **2.6.2 Framstilling av kritisk lesing i lærebøker**

Kritisk lesing blir omtala i læreverka *Kontekst 8-10*, *NB! 8* og *Neon 9*. I *Kontekst 8-10* er temaet kjeldekritikk, korleis ein skal vera ein kritisk lesa, og korleis ein kan sei noko om kva som er fakta eller vurderingar (Blichfeldt, Heggem, Larsen, & Elle 2006:59). Her er det tips til spørsmål ein kan stilla seg sjølv under lesinga. I tillegg er det eit fokus på fakta og vurdering, som eg tolkar som å vera subjektiv eller objektiv. Det står i læreverket at ein tekst alltid vil vera farga av forfattarens eige syn. I *Neon 9* omtalar dei korleis ein skal lesa faktatekstar. Dei skriv at når ein skal lesa ein faktatekst, så leser ein teksten som ein subjektiv eller objektiv faktatekst (Asdal & Justdal 2007:49). Dette blir kalla for ein faktiv lese måte. I ein anna del av dette læreverket blir kritisk lesing omtala meir eksplisitt, kor forfattarens objektivitet og subjektivitet blir djupare forklart. I denne delen er eit døme på kritiske spørsmål ein kan stilla til ein teks om forfattere bruker vurderingsord som er positivt eller negativt lada (Asdal & Justdal 2007:56). I *NB! 8* blir faktatekstar omtala i kapittelet som omhandlar skriving, faktatekst blir forklart som eit synonym til sakprega tekstar (Asdal & Justdal 2006:97). Definisjonen på ein sakprega tekst er ein tekst kor adressaten, ut frå sine forventningar, oppfattar som direkte ytringar om røynda. Forventningane blir blant anna skapt ut frå den samanhengen teksten inngår i. Det er slik at ein sakprega tekst ikkje framstiller fakta om røynda, men ytringar om røynda (Tønneson 2008). At sakprega tekstar blir omtalt som faktatekstar kan vera uheldig med tanke på at sakprega tekstar ikkje nødvendigvis framstiller fakta.

### 3 Metode

I dette kapitlet skal eg gå gjennom metoden i min masteroppgåve. I mitt prosjekt har eg eit kvalitativt forskningsdesign. Den kvalitative metoden handlar om å finna ut og å forstå meininga eit individ eller ei gruppe tillegger eit sosialt eller menneskeleg problem (Cresswell 2014). I denne prosessen samlar ein vanlegvis inn data i deltakaren sitt miljø, og ein forsøker å analysere datamaterialet som er ein del av det spesielle til det generelle (Cresswell 2014). Kvalitativ forskning har altså eit fokus på individet, at det er ei substans og kompleksitet i ulike situasjonar - som ein må gå i djupna på. For å kunna svara på problemstillinga: ”Korleis kan ein få elevar til å utøva kritisk literacy med å arbeida med språkleg medvit” og forskingsspørsmålet: ”Kva slags utfordringar møter elevar når dei skal utøva krittisk literacy” .?, må ein gå i djupna. Å utøva kritisk literacy krev mange nivå av kompetansar og kunnskap difor er det hensiktsmessig med ein kvalitativ studie for å svara på problemstilling og forskingsspørsmål..

#### 3.1 Tilnærming i prosjektet

Tilnærminga eg bruker i mitt prosjekt er fenomenologisk. Denne strategien beskriv erfaringane til fleire individ, der alle har opplevd det same fenomenet, som i dette tilfellet er å utøva kritisk literacy (Cresswell 2014). I ein fenomenologisk forskingsstrategi skal ein utforska ein prosess eller ein kvardagsaktivitet, som er avslutta når forskaren startar forskingsarbeidet (Postholm 2010). I denne strategien må informantane ha opplevd og ha erfaring med fenomenet som skal undersøkast. Her inngår intervju som ein metode (Postholm 2010). I den fenomenologiske forskingsstrategien skil ein mellom sosial-fenomenologi og psykologisk-fenomenologi. Der den sosiale handlar om å undersøka grupper av individ og korleis desse utviklar meining i sosial interaksjon, mens psykologisk handlar om å gripa tak i enkelmenneske si oppleving og samtidig finna ut korleis denne erfaringa av det same fenomenet blir opplevd av fleire enkeltindivid (Postholm 2010). I mitt prosjekt vil det vera nærliggande, ut i frå problemstilling og forskingsspørsmål, å bruka den sistnemnte. I tillegg til at intervju inngår som metode i denne tilnærminga såg eg det som nødvendig ut i frå problemstillinga å bruka observasjon som metode. Eg har valt å svara på problemstilling og forskingsspørsmål ved gjennomføra eit undervisningsopplegg der elevane skulla levera inn ein analyse, difor såg eg det som nødvendig å bruka observasjon som metode i tillegg til intervju.



I min empiriske innsamling var eg i ein 9. klasse på ungdomstrinnet, kor eg gjennomførte eit undervisningsopplegg. Eg hadde åtte klokketimar med undervisning, der me i hovudsak arbeida med omgrepa konnotasjon og denotasjon. Eg gjorde observasjonar mens eg undervisa, i tillegg til observasjonane har elevane skreve ein analyse som er ein del av min empiri, her har eg samla inn åtte elevtekstar. Eg har også intervjuar tre elevar om analysen dei skreiv og undervisningsopplegget. Grunnen til at eg har brukt både observasjon og intervju som metode er på grunn av at eg såg at det var fleire aspekt som måtte undersøkast for å svara på problemstilling og forskingsspørsmål i dette prosjektet.

## **3.2 Innsamling**

### **3.2.1 Innhenting av informantar**

Informantane i min studie var elevar i ein 9. klasse. Kriteriene for studien min var at det måtte vere ein ungdomsskuleklasse som skulla delta i prosjektet. Å få tilgang til informantar kan vera ei utfordring, fordi ein må koma i kontakt med dei reelle informantane og prosjektet også må vera gjennomførbart (Christoffersen og Johannesen 2012:53). Eg tok kontakt med fleire ungdomsskoler for å høyra om det var ein interesse for å delta i mitt prosjekt. Eg tok kontakt med rektorar på tre ulike skular, kor eg fekk tilbakemelding frå ein. Eg blei satt i kontakt med ein lærar som hadde interesse for at hennar klasse skulla delta i mitt prosjekt. Då eg var blitt satt i kontakt med læraren hadde eg skissert korleis eg skulla gjennomføra undervisningsopplegget. I dialog med klassen sin lærar fortalte eg at eg hadde sett av to veker til å gjennomføra undervisningsopplegget og då fekk eg veta kor mange skuletimar eg hadde til rådighet i hennar klasse.

### **3.2.2 Utval av informantar**

I kvalitativ metode forsøker ein å få mykje informasjon om eit avgrensa tal personer (Christoffersen og Johannesen 2012:49). Kor mange informantar ein skal ha, eller kor stort utval ein skal ha er avhengig av problemstillinga (Christoffersen og Johannesen 2012:78). Eg har i min undersøking gjennomført tre intervju med tre elevar. Måten eg valde ut elevane som blei intervjuar var at eg tok utgangspunkt i elevtekstane dei hadde levert inn. Her valde eg ut tre tekstar som eg vurderte til å ha løyst oppgåva på ulike måtar. Dette gjorde eg fordi eg ville ha eit mangfald i intervjuar. Strategien eg brukte var kvoteutveljing (Christoffersen og Johannesen 2012:51), som vil seia at eg gjennom analysen utforma tre kategoriar som eg valde ut informantane frå. Kategoriane gjekk som sagt ut på korleis elevane hadde valt å løysa oppgåva. Eg ser det som hensiktsmessig å ha eit slikt utgangspunkt for å kunna svara på

forskingsspørsmålet: ”Kva slags utfordringar møter elevane når dei skal utøva krittisk literacy”. Dette er fordi at ein møter ulike elevane med ulike utfordringar i skulen. For meg var det viktig å kunna belysa mangfaldet ved å sjå på kva dei enkelte elevane såg på som utfordrande med krittisk literacy.

### **3.3 Observasjon**

I min studie gjorde eg observasjonar som ein deltakande observatør. Eg gjorde observasjonar mens eg underviste og rettleia elevane. Å vera ein deltakande observatør inneberer at forskaren er tilstade i sosiale situasjonar og systematisk iaktttek korleis personar handlar (Thagaard 2009:69). Denne måten å observera på blir ein komplementær og sidestilt aktivitet til den primære oppgåva, som i dette tilfellet var å undervisa (Bjørndalen 2002:32). Eg tok ingen spesifikke feltnotat forutan sitat frå elevane då eg var i samtalar med dei i undervisninga. Eg gjorde vurderinga av å ikkje ta feltnotat då eg fann ut at eg fekk tilstrekkeleg med datamateriale gjennom elevtekstane eg samla inn, og intervjuet eg gjorde.

#### **3.3.1 Min rolle som observatør**

Min rolle som deltakande observatør var som sagt at eg var lærar for elevane. Klassen eg var i kjende eg ikkje til på førehand, eg hadde difor ingen relasjonar til elevane då eg starta med undervisninga. Eg hadde heller ingen kjennskap til dynamikken i denne klassen, eller nivået til elevane. At eg gjennomførte undervisninga i denne situasjonen har både utfordringar og moglegheita. På den eine sida kan det gje avgrensingar når det kjem til å tilpassa opplæringa for elevane. I tillegg hadde eg ikkje nokon kunnskap om kva slags forkunnskapar elevane allereie hadde, noko som var utfordrande då eg skulle velja tekstlar som elevane skulle lesa. Grunnen til at eg valde tekstlar som omhandla plastiske operasjonar var fordi dette er ein debatt som har pågått ei stund, eg tenkte at dette var noko elevane hadde fått med seg både i privat- og skulesamanheng. I ein situasjon der ein er lærar på ein skule ville det kanskje vore meir naturleg å velja tekstlar ut i frå kva ein veit elevane kan noko om. Kanskje ein kan velja tekstlar som har tema som elevane til dømes arbeider med i andre fag også. På den andre sida kan det at eg ikkje visste noko om elevane på forhand, forutan kva klasse dei gjekk og kor mange elevane som gjekk i klassen, også gje nokon fordelar. I møte med elevane kan dette eliminere eventuelle føredømande tankar ein kan ha om elevane som ein kjenner til. På denne måten møter ein elevane med eit ope sinn som kan gje dei eit nytt utgangspunkt. I tillegg gjer det meg som lærer eit utgangspunkt for å analysere datamaterialet med eit objektivt blikk.

### **3.4 Intervju**

Intervjua eg gjennomførte var basert på elevtekstane eg hadde samla inn. Difor utarbeida eg ein intervjuguide (sjå vedlegg 2) etter at eg var ferdig med undervisningsopplegget og hadde lest elevtekstane. Dette var fordi at eg tenkte at etter end undervisning ville eg ha ei eit betre perspektiv på kva slags retning eg ville ta i intervjuet. Eg gjennomførte eit semistrukturert intervju. Fordelen med eit semistrukturert intervju er at elevane får ein fridom til å uttrykkja seg. Menneske sine erfaringar kjem best fram når informantane kan vera med å bestemma kva som blir teke opp i intervjuet (Christoffersen og Johannesen 2012:78). I kvalitative intervju blir informantane, i dette tilfellet elevane, bedt om å rekonstruera hendingar, noko som det ikkje er mogleg å gjera ved hjelp av observasjon eller spørjeskjema (Christoffersen og Johannesen 2012:78). På grunn av at sosiale fenomen er komplekse, er det vanskeleg å få fram desse med til dømes observasjon åleine, kvalitative intervju gjer det mogleg å få fram kompleksiteten og nyansane i ein slik situasjon (Christoffersen og Johannesen 2012: 79). I eit semistrukturert intervju er det ein overordna intervjuguide, men spørsmål, tema og rekkefølge kan variera - ein beveger seg fram og tilbake i intervjuet (Christoffersen og Johannesen 2012:79). Grunnen til at eg valde å bruka intervju som metode er fordi at dersom eg berre skulla sett på elevtekstane åleine gav dette ingen moglegheiter til å stilla oppfølgingsspørsmål rundt tankeprosessane elevane hadde hatt under skriveprosessen. Ved å berre sjå på elevtekstane ville dette medført at ein ikkje kunna få like konkrete svar. Difor gav intervju i mykje større grad moglegheiter til å høyra kva slags tankeprosessar elevane hadde hatt i prosessen med å skriva analysen. I tillegg til at ein kunna gå inn i elevtakstane på eit djupare nivå gav også intervjua moglegheiter til stilla spørsmål om kva som eventuelt var utfordrande i prosessen og korleis elevane oppfatta kritisk lesing. Under intervjua brukte eg lydopptak for å fange opp intervjua. Dette er ein av dei vanlegaste måtane å fanga opp eit intervju på og mogleggjer at ein som intervjuar kan konsentrera seg om intervjuet sitt emne og dynamikk (Kvale og Brinkmann2015:205). Rollen som intervjuar var ei ny setting for meg og det var ei utfordring å koma med oppfølgingsspørsmål, noko eg legger merke til i arbeid med analysen av intervjua.

### **3.5 Undervisning**

Måten eg har samla inn empirien min på er gjennom å ha eit undervisningsopplegg. Eg ser det som hensiktsmessig å ha ein nøye gjennomgang av kva eg gjorde i undervisinga og kva slags refleksjonar eg gjorde rundt undervisinga, for å gje ein forståing av korleis elevtekstane blei produsert og fordi dette vil vera viktig for analysen og drøftinga.

Gjennom undervisningsopplegget gjorde eg eit forsøk på å setta tekstane i rørsle for elevane og å få elevane til å bevega seg i tekstane (Blikstad-Balas 2016). Konnotasjon og denotasjon har i undervisningsopplegget blitt brukt som utgangspunkt for å finna ut kva slags framstillingar av røynda tekstane hadde. Måten dette blei gjort på var at me gjekk inn i dei ulike tekstane og såg på orda som var blitt brukt. Ut i frå dei orda me fann såg me på kva den konnotative betydinga av ordet var. Dette brukte me som utgangspunkt for å gjera ein analyse av dei to kronikkane. Ved å sjå på kva slags konnotasjonar orda hadde og eventuelt vurderer kva slags ord med same denotasjon, men andre konnotasjonar som kunna blitt brukt i staden blei det mogleg å sei noko om kva slags syn dei ulike tekstane hadde på fenomenet som var framstilt.

Undervisinga i kritisk literacy blei gjennomført på åtte timar i løpet av to veker, kor det til saman var fire dobbelttimar kor elevane jobba. Målet med undervisinga gjennom desse åtte øktene var at elevane skulla veta kva konnotasjon og denotasjon var og bruka desse omgrepa sjølvstendig i ein analyse. For dette masterprosjektet var det viktig å gjennomføra undervisningsopplegget på denne måten. Dette er fordi at dersom elevane skulla ha eit grunnlag for å skriva ein analyse, som skulla vera ein del av min empiri, om temaet var det ein føresetnad at eg gav dei nokon forkunnskapar om emnet. For at eg skulla gjennomføra intervjuar som i hovudsak handla om elevtekstane måtte dei også ha skreve ein analyse som ein kunna ha eit intervju om.

### **3.5.1 Fyrste og andre økt**

I den fyrste undervisningsøkta følte eg det var nødvendig å bli betre kjent med elevane, i og med at dette var fyrste gong eg var i denne klassen. Den fyrste økta blei også brukt til formalitetar som at elevane fekk informasjon om forskingsprosjektet og utdelt samtykkeskjema (sjå vedlegg 1). Det var viktig for meg å bruka den fyrste økta på å læra namn og å gje elevane god informasjon om kvifor eg skulla vera der, kva me skulla gjera og kva det innebar for dei. I tillegg var den første aktiviteten eg gjorde med elevane noko som eg såg på som viktig for å skape skapa tillit og relasjon mellom meg og elevane (Christoffersen & Johannessen 2012:80). Det var viktig for meg å gi uttrykk for at eg såg på elevane som nettopp elevar, og ikkje bare nokon som skulla forskast på. I den andre økta starta me på sjølve undervisinga som omhandla kritisk literacy. Her hadde eg ein samtale med elevane om kva det betyr å lesa kritisk og kva slags tankar dei hadde om det. Deretter byrja eg å undervisa om omgrepa konnotasjon og denotasjon.

### **3.5.2 Tredje og fjerde økt**

I den tredje økta arbeida elevane med eit skjema der dei skulla beskrive den denotative og konnotative betydinga til diverse ord, uttrykk og setningar, i fjerde økt gjekk me gjennom skjemaet i plenum. Dette var for at elevane skulla læra seg skilnaden på denotasjon og konnotasjon, og bruka omgrepa i ein samanheng.

### **3.5.3 Femte og sjette økt**

I den femte økta skulla eg laga ein modelltekst (sjå vedlegg 4) i saman med elevane, denne skulla dei bruka når dei skulla skriva analyse. Grunnen til at eg valte å laga ein modelltekst saman med elevane var fordi eg tenkte at dersom dei fekk eit innblikk i tankeprosessen og i tillegg fekk eit eigarskap til modellteksten ville det også bli enklare for elevane å bruka modellteksten i analysen. Måten me laga modellteksten på var at eg brukte kronikken *Plastisk kirurgi kan vera god medisin*. Fyrst gjekk me gjennom kva ein tekst med denne overskrifta kunna handla om. Deretter fekk elevane utdelt teksten slik dei kunna følgje med når eg las den høgt. Etter at me hadde lese teksten skulla elevane diskutera kva innhaldet i teksten var og dei skulla søka opp forfattarane av teksten for å finna ut kven dei var. Desse to momenta gjekk me gjennom i plenum og eg skreiv deretter ei innleiing til analysen av det elevane hadde funne ut. Deretter skulla me sjå på spesifikke ord, elevane skulla finne ord i teksten som beskreib plastisk kirurgi, folk som tok plastisk kirurgi og kva det ville seia å vera misnøgd med eget utsjånad. Orda elevane hadde funne i teksten skreiv eg opp på tavla. Deretter valde eg nokon av orda for å modellera ein tankeprosess til korleis eg kom fram til ulike konnotasjonar til orda, og skreiv det deretter inn i modellteksten. Etter at eg hadde modellert dette fekk elevane ein oppgåve, då skulla dei i grupper formulera ein setning til tre av orda på tavla. Det var totalt sju grupper der gruppe 1 og 2 fekk det fyrste ordet, gruppe 3 og 4 fekk det andre ordet og gruppe 5, 6 og 7 fekk det tredje ordet. Etter at gruppene hadde formulert setninga si las dei den opp og eg skreiv alle setningane inn i dokumentet som skulla bli ein modelltekst. Deretter gjekk eg gjennom kvar av setninga for å kommentera korleis dei hadde løyst oppgåva.

### **3.5.4 Sjuande og åttene økt**

I sjuande og åttene undervisningsøkt skulla elevane skriva ein analyse av kronikken *Lepper så store at dei knapt klarer å smile*. Ved å analysera tekstar opparbeider ein seg ein tekstkompetanse, det er gjennom praktiske analysar at ein blir at ein blir ein meir kritisk lesar (Skovholt og Veum: 15). Før elevane starta skriveprosessen fekk dei utdelt oppgåveteksten

(sjå vedlegg 3) og kronikken. Eg gjekk gjennom oppgåveteksten, der dei i hovuddelen av analysen skulla analysere orda i teksten, der dei valde ut minst fem ord som dei skulla analysere. Dei skulla seie noko om korleis orda forfattaren hadde valt var med på å visa forfattaren sin framstilling av fenomenet. I teksten skulla dei bruka omgrepa konnotasjon, konnoterer og positiv/negativ konnotasjon for å gje dømer på korleis forfattaren sitt synspunkt kom fram gjennom ordvala. Dei skulla bruka eksempel frå ord og setningar i teksten. Deretter las eg kronikken høgt for elevane for så å setta dei i gang med skrivinga. Mens elevane skreiv gjekk eg rundt og rettleia dei og var aktiv. Etter denne skriveøkta hadde nesten alle elevane ein ferdigprodusert tekst. Læraren til klassen skreiv ut tekstane til elevane som hadde levert samtykkeskjema (sjå vedlegg 1) og gav dei til meg. At elevane fekk to timar til rådigheit på å skriva analysen ser eg på som ei utfordring. Dersom dette hadde vore ein situasjon der eg skulla jobba med dette i min eigen klasse ville analysen dei leverte blitt sett på som eit fyrsteutkast. Eg ville då hatt moglegheita til å kunna gje tilbakemeldingar til elevane. Eit anna aspekt som ein bør ta med her er at dersom ein hadde hatt meir tid til rådigheit, ville eg sett kor eg eventuelt måtte spole tilbake for å gjenta og forklare djupare i undervisningsopplegget. Dette hadde vore ein fordel i og med at eg ikkje kjende til klassen på førehand. I klassen var det 4 av 30 elevar som var munnleg aktive i undervisninga, så difor fekk eg ikkje stadfesta om elevane skjønnte kva det var me heldt på med. Den stadfestinga fekk eg ikkje før eg fekk analysen elevane hadde skrive. Som ein fast lærar vil ein kjenna klassen betre å veta om ein kanskje må tilpassa, men det var ei utfordring i dette prosjektet. På grunn av dette ville det difor vore ein fordel å kunna la elevane skriva vidare etter å ha gitt dei tilbakemelding på tekstane.

### **3.5.5 Refleksjonar omkring undervisning**

I undervisningsopplegget var det eit fokus på å modellere tankeprosessar for elevane, noko Blikstad-Balas la vekt på i sine forslag til korleis ein skulla utvikle kritisk literacy hjå elevane. Eit anna aspekt som er viktig er å gradvegs utløysa ansvar (Drangeid 2014:104). Dette handlar om at ein i stor grad startar med lærarstyrt undervisning for deretter å gå over i meir elevstyrt undervisning. I mitt undervisningsopplegg starta eg til dømes fyrst med å modellere tankeprosessen omkring konnotasjonar og skreiv det inn i ein tekst, deretter skulla elevane gjera dette saman, for så å skriva ein analyse åleine.

## 3.6 Materiale i undervisninga

I undervisninga brukte eg to kronikkar, ein modelltekst (sjå vedlegg 5), som eg skreiv saman med elevane for deretter å revidera den, og oppgåveteksten elevane brukte då dei skulla skriva analysen. Her vil eg greie ut om innhaldet dei i to kronikkane fordi det vil vera relevant for analysen og drøftinga.

### 3.6.1 Tekstane som blei brukt i undervisninga

Tekstane eg som eg brukte i undervisninga var begge tekstar som omhandla plastiske operasjonar og debatten om dette temaet. Grunnen til at eg valde tekstar som omhandla dette temaet var fordi at dette er eit emne som ofte omhandlar unge og eg var ganske sikker på at dette var noko elevane kjente til frå før. Då eg snakka med læraren til klassen sa ho at dette var eit emne dei hadde snakka om i timane. Den fyrste teksten var ein tekst av Bjørn E. Rosenberg og Kjersti Ausen som heita *Plastisk kirurgi kan vera god medisin*. Teksten handla korleis plastiske operasjonar kan vera til hjelp på ulike måtar. Denne teksten blei som sagt brukt til å forbereda elevane på analysen dei skulla gjera. I analysen brukte elevane ein tekst av Kristin Gjeldsvik som heita *lepper så store at de knapt klarer å smile*. Denne teksten handla om korleis blogggarar og påverkarar reklamerar for plastiske operasjonar, fiksar på utsjånaden sin og korleis dette kan påverka ungdom. Desse to tekstane står i ganske stor kontrast til kvarandre, noko som var grunnen til at eg valde desse tekstane. Ein måte å tileigna seg kritisk literacy er å lesa kontroversielle tekstar grundig og å diskutera dei, då kan ein samanlikna tekstar med ulike inngangar til eit tema (Blikstad-Balas 2016). Ved å bruka desse to tekstane som eg tenkar er kontroversielle blei det ein indirekte samanlikning. Målet med undervisningsopplegget var ikkje i utgangspunktet å samanlikna, då tekstane blei brukt i to ulike oppgåver, men eg tenkte at i og med at me las tekstane så tett opp mot kvarandre at det ville bli ein implisitt samanlikning.

## 3.7 Etikk og samtykke

Dei etiske grunnlaget i dette prosjektet var at enkeltindividet si sjølvbestemming og autonomi skulla bli ivareteken. Dei som blir spurt om å delta, dei som deltok og dei som tidlegare har delteke i ei undersøking, skal kunna bestemma over sin eigen deltaking (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 41). Vedkommande skal gi uttrykkeleg informert og frivillig samtykke til å delta og skal på uansett gitt tidspunkt kunna trekkja seg utan å grunngje det og utan nokon form for ubehag eller negative konsekvensar (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 41). I og med at det er elevar som er informatar er det andre retningslinjer enn for vaksne, då



dei ikkje er myndige. Hovudregelen etter lova om personopplysning er at føresette samtykker på vegne av barn som ikkje er fylt 18 år (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 45). Dette gjelder dersom ein innhentar sensitiv informasjon. Dersom ein ikkje skal innhenta sensitiv informasjon kan ungdom sjølv samtykka frå dei er fylt 15 år. Prosjektet er godkjent av NSD, Norsk senter for forskningsdata.

Elevane fekk utdelt samtykkeskjema (sjå vedlegg 1) – som eg gjekk nøye igjennom med elevane. Eg fekk inn ti samtykke i ein klasse på 30 elevar, der åtte elevar leverte inn .teksten sin. Samtykke gjaldt både for elevtekstane og intervju. Etter å ha undervist i klassen i ei veka merka eg at nokon elevar kanskje syntest det var vanskeleg å bli intervjua, men at dei ikkje hadde noko i mot å levera inn analysen sin, difor gav eg tydelig beskjed om at dersom nokon av dei som hadde levert inn samtykke ikkje ønska å bli intervjua så var det heilt i orden, samtidig som eg også var tydelig på at dei kunna trekkja seg frå studien uansett tidspunkt utan å sei ein grunn. Tekstane elevane leverte inn hadde namn på seg, slik at eg kunna lesa dei og ut i frå det velja ut kven eg skulla intervju. Etter at eg hadde valt ut kven av informantane som skulla bli intervjua fjerna eg namna på dei resterande tekstane og erstatta tekstane til dei som skulla bli intervjua med fiktive namn, for at eg skulla ivareta elevane sin anonymitet. Som nemnt brukte eg fiktive namn i elevintervju for å sikra elevane sin anonymitet, mens eg har valt å nummerera elevtekstane, utanom elevtekstane til dei elevane som eg intervju, dette har eg gjort for at det skal koma fram eit tydelig skilje på kva slags elevtekstar eg har fått ein djupare innsikt i, gjennom intervju.

### **3.8 Tilnærming til analysen**

Analysen av datamaterialet bygger på utsegn frå elevar i undervisninga, elevtekstar og transkriberte intervju. Den analytiske prosessen blir ofte prega av at ein vekslar mellom å utforska meiningsinnhaldet i empirien og å innarbeida teoretiske omgrep (Thagaard 2009:181). I ein analytisk prosess skiftar ein mellom å utforska meiningsinnhaldet i empirien og innarbeida teoretiske omgrep (Thagaard 2009). Prosessen blir prega av induktive og deduktive tilnærmingar, i min analyse har eg brukt ein deduktiv tilnærming som vil seia at eg knyt teori frå anna teori til min analyse. Tilnærminga eg bruker er temabasert, som betyr at eg rettar eit blikk mot temaa som blir presentert i prosjektet (Thagaard 2009:187). Ut i frå empirien har eg utforma kategoriar og kodar som blir framstilt i analysedelen. En kritikk mot temasentrert analyse er at det ikkje tek vare på eit heilskapleg perspektiv i og med at utsnitt frå ulike informantar samanliknast, ein plukkar i frå kvarandre tekstene og den blir ikkje lenger

ein del av ein heilskapleg samanheng (Thagaard 2009:171). Difor er det viktig at kvart utsnitt blir satt inn i den samanhengen teksten er ein del av. Dette er ein grunn for at eg har greidd ut om undervisningsopplegget og eg har forsøkt å gjera dette aspektet klart i analysekapitlet.

## 4 Analyse av empiri

I dette kapitlet skal eg presentera empirien eg har samla inn, som bygger på observasjonar i undervisninga, elevtekstar og intervju. Når eg skal leggja fram den relevante empirien vil eg fyrst presentera kva elevane sa om kritisk lesing. Deretter vil eg presentera korleis ord elevane valde å ha med i analysen, og korleis dei har valt å knyta eventuelle konnotasjonar til desse orda, her tek eg utgangspunkt i både elevintervju og elevtekstar. Til slutt vil eg presentera observasjonane i klasserommet. Då vil fokuset liggja på elevane sin distanse til den første teksten som me las i undervisningsopplegget.

### 4.1 Elevar sin refleksjon rundt kritisk lesing

I intervjuet spurte eg informantane om dei såg eit samband mellom omgrepa konnotasjon og denotasjon og kritisk lesing. I spørsmålet om korleis Nina synst det hadde vore å jobba med omgrepa konnotasjon og denotasjon gjennom undervisningsopplegget svarta ho:

*Nina: Mm, i starten skjønnte eg ikkje heilt kva det skulle ha med kritisk tenking å gjer fordi det var liksom sånn at det var ikkje heilt ein samanheng følte eg, men etter kvart så skjønna eg liksom at det er jo ganske stor skilnad på ein måte på kva noko er og kva me forbinder det med. Så eg synst eigentleg at det var ganske greitt å læra det på den måten me gjorde, fordi då lærte me fyrst at det på ein måte bare var ut i frå nokon heilt vanlege ord også etterpå sat me det inn i ein tekst på ein måte, og det gjorde at me kjente det litt igjen liksom.*

Her gjer Nina nokon interessante refleksjonar rundt samanhengen med å ha ein språkleg medvit og å vera ein kritisk lesar. Ho viser at i prosessen i undervisningsopplegget gjorde at ho såg at det var ein skilnad på kva slags denotasjonar og konnotasjonar eit ord har. Vidare kommenterar Nina at me brukte omgrepa konnotasjon og denotasjon for å sei noko om framstillinga av synet på fenomenet plastisk kirurgi og kosmetiske inngrep, og at det gjorde det enklare å forstå omgrepa. I tillegg kjem det fram at Nina syntest det var positivt å setta omgrepa inn i ein samanheng, at dette gjorde det meir konkret og at det blei enklare å forstå. Eg syntest at kommentaren til Nina om at ho i starten ikkje forsto korleis omgrepa skulle ha eit samband med kritisk lesing å gjera var interessante. Til dette stilte eg eit oppfølgingsspørsmål om kva som gjorde at ho følte at omgrepa no hadde ein forbindelse med kritisk lesing. Til dette svarta Nina at:

*Det er kanskje litt i starten det er jo på ein måte det sama at kva du forbinde med det og kva det er, men nå er det litt meir sånn at viss det er nokon som har eit litt meir spesielt forhold til*

*noko skrive om det så kan dei skriva det på ein heilt anna måte enn viss det er nokon andre så skrive om det. Og begge deler kan jo på ein måte ver sant at det er liksom det du har konnotasjon til, men ingen av delane er eigentleg det som det faktisk er på ein måte då.*

Her uttrykker Nina at det kan vera ein skilnad på kva denotasjonen til eit ord er og konnotasjonen. At ho før hadde tenkt at dette eigentleg var det same, men eleven viser at ho har ein medvit om at ut frå kva slags syn ein avsendar har om eit fenomen kan forma korleis fenomenet blir framstilt. Og at ved å sjå på ordvala kan ein sei noko om korleis fenomenet blir framstilt. I tillegg kjem det fram at Nina har forstått at ein tekst aldri vil vera heilt objektiv og at tekstar kan framstilla ulike sanningar. I intervjuet med Trine stilte eg også spørsmålet om kva ho tenkte at konnotasjon og denotasjon hadde med kritisk lesing å gjera, til dette svara ho:

*Sidan at når du må jo ver kritisk når dei bruke sånne konnotasjonar, for dei prøve på ein måte å få deg te å føla det same som dei og då føle dei på ein måte noko negativt, der du føle negativt du og. Men når me leste dei som hadde skreve at det (kosmetiske inngrep) var medisinsk så følte du på ein måte at det var meir positivt. Ja så du bør jo eigentleg ver kritisk på korleis dei skrive, for dei vil jo at du ska meina det sama som dei.*

I dette svaret referer Trine til teksten *Plastisk kirurgi kan vera god medisin* og korleis den framstilte fenomenet på ein anna måte en teksten *Lepper så store at dei knapt klarer å smile*. Her bruker ho dømet der dei i den fyrste teksten omtala plastiske operasjonar som medisinske og at det kunna gje konnotasjonar til at ein var sjuk og at dette sat fenomenet plastiske operasjonar i eit positivt lys kontra den siste teksten som sat fenomenet i eit negativt lys. Trine viser også ein medvit om at ordvala til avsendaren ikkje er tilfeldige og er med på å styra ein tekst i ulike retningar når dei omtalar ulike fenomen.

Då Henrik skulla seia kva han tenkte det betydde å lesa kritisk trakk han fram kjeldekritikk, til dømes at wikipedia ikkje var ein god kjelde. Henrik gjorde få refleksjonar rundt kva det ville sei å lesa kritisk. Dette trenger ikkje bety at han ikkje hadde meir refleksjonar om kritisk lesing, men at han hadde eit behov for å gje eit svar som var ”rett”. Gjennom intervjuet med Nina, Trine og Henrik fekk eg intrykket av at det var enklare for Nina og Trine svara meir ut i frå kva dei sjølv syntest og gjorde sjølvstendige refleksjonar, mens Henrik var meir oppteken av å svara etter kva han trudde eg forventet å høyra.

## 4.2 Modelltekst

Alle elevane eg intervjuar kommenterte at dei syntest at det var vanskeleg å skriva analysen då eg spurte om korleis dei syntest at det hadde gått å skriva teksten. Grunnen alle gav var at dei aldri hadde skreive ein analyse før. Nina og Trine kommenterer vidare at det gjorde det enklare å skriva analysen når dei hadde ein modelltekst (sjå vedlegg 4). Elev 3 valde å ikkje bruka modellteksten, ein kan også sjå på dei resterande elevtekstane at det er variert kven av elevane som har valt å bruka modellteksten då dei skreiv analysen.

## 4.3 Ordval

Her skal eg sjå på kva slags ord elevane har valt å bruka i analysen sin for å sei noko om korleis konnotasjonane til orda seier noko om teksten sitt syn på fenomenet plastiske operasjonar og kosmetiske inngrep. Her vil eg fyrst ha fokus på at det var vanskeleg for elevane å velja ut ord som hadde tydelige konnotasjonar, her tek eg utgangspunkt i dei transkriberte intervjuar og elevtekstane. Deretter vil eg sjå på refleksjonane elevane har gjort rundt konnotasjonane til orda dei har valt, her vil fokuset ligge på om dei har gjort konnotasjonar eller assosiasjonar og om dei har sett på teksten med eit subjektivt eller objektivt blikk.

### 4.3.1 Problematikk rundt ordval

#### 4.3.1.1 Intervju

Elevane i intervjuar uttrykker at dei syntest det var vanskeleg å veta kva slags ord som hadde negative eller positive konnotasjonar om fenomenet plastiske operasjonar. Henrik seier i intervjuet at ein av hovudgrunnane til at han syntest det var vanskeleg å skriva analysen var at det var vanskeleg å finna ord som han kunna bruka i teksten. Vidare kjem det fram at Nina og Trine også syntest det var vanskeleg å finna ut kva slags ord dei skulle bruka i analysen. Når me i starten av intervjuar snakka om kvifor dei hadde valt ut dei spesifikke orda i analysen sin uttrykker både Nina og Trine at dei er usikre på orda dei hadde valt å analysere. I samtalen med Nina der me snakka om kvifor ho hadde valt å bruka dei orda ho gjorde gjer ho uttrykk for at ho er spesielt usikker på det fyrste uttrykket ho valde å bruka:

*Ja på den fyrste der trur eg at eg misforsto kva du meinte me å finna eit ord med kva ho meinte då. Der skreiv eg ordtaket tastetrykk unna, fordi at, eg tenkte då at hu meinte at det (kosmetiske inngrep) var så lett å få tak i det. Men på dei andre orda så tenkte eg at ho brukte litt meir sånn tabuord, at ho fekk det (kosmetiske inngrep) til å høyrast meir dumt ut enn det*

*kanskje egentlig var på ein måte. Eller at ho brukte ord for å forsterka kva ho synst om det då.*

Her ser ein at Nina er usikker på valet av å bruka uttrykket *tastetrykk unna*. I det fyrste uttrykket eleven valde å analysera ser det ut til at ho meir har prøvd å forklara kva uttrykket betyr og kanskje ikkje kva som er konnotasjonen. Dersom Nina hadde hatt meir tid på analysen kan det tenkjast at ho hadde brukt meir tid på å velja ut ord, men det kan tenkjast at sidan det var ganske knapp tid at eleven valde å la uttrykket *tastetrykk unna* bli i teksten. I resten av analysen valde eleven å sjå på orda *lovlaus, trist utvikling, uekte ideale, umenneskeleg kroppspress og det største samfunnsproblemet*. I desse omgrepa ser ein at eleven har funne ord som meir seier noko om fenomenen plastiske operasjonar, bloggarar/influensarar og kroppspress. Her viser også eleven at ho har valt ord og uttrykk som gjer konnotasjonar til fenomenen. Og som Nina sjølv seier at ho har valt meir ”tabuord”, dette har eg valt å tolka som at ho har sett på ord som har ein tydelig negativ konnotasjon i framstillinga av plastiske operasjonar. I samtalen med Trine uttrykkar ho også ein usikkerheit då det kjem til ordet *botox* ho seier at:

*Botox valde eg, sånn litt sånn usikker på om eg kunna velja for du kan jo ta det medisinsk og. Viss du har for eksempel, viss fjeset er ikkje sånn det ska ver og andre ting då. Men eg ser på ordet som negativt, viss at du bruke det når du egentleg er fine og normale frå før av.*

Trine uttrykker også at ho er usikker på valet av å sjå på ordet *botox*. Samtidig viser ho at ho har gjort nokon refleksjonar omkring kva slags konnotasjonar som ligg i ordet *botox*. Vidare har Trine valt orda *ugjenkjenneleg, vaksen sjukepleier, gjennomoperert, sexdukke og umenneskeleg kroppspress*, desse kjem eg tilbake til. Poenget er at eleven viser at den er usikker omkring ordvalet *botox*, men ikkje dei resterande orda.

Henrik uttrykker som nemn at han synst det var vanskeleg å velja ord som hadde tydelige konnotasjonar, i intervjuet uttrykker eleven at han er usikker på orda han har valt å analysera, men klarar ikkje å setta ord på kvifor han har valt dei orda han har valt. Orda eleven har valt å bruka i teksten er *knapt, uekte, unormal, bekymringsmelding og utveg*. Grunnen til at Henrik valte desse orda var fordi at han ikkje syntest dei høyrtes noko positive ut. Dersom ein ser på orda i seg sjølv er eg eining med Henrik i at desse orda ikkje har noko særleg positive konnotasjonar. Men dersom ein skal sei noko om korleis kronikken framstiller fenomenet kosmetiske inngrep så er ikkje desse orda så skiladrande. Det kan tenkjast at Henrik ikkje har

forstått korleis han skulle bruka omgrepa konnotasjon og denotasjon i analysen. Grunnen til dette kjem eg tilbake til når eg omtalar problematikk rundt ordval i elevtekstane, då dette er eit tema her og.

#### 4.3.1.2 Elevtekstar

I dei åtte elevtekstane eg har sett på skulle elevane velja 3-5 ord som dei skulle analysere å sjå på kva slags konnotasjonar orda hadde og ut i frå det sei noko om kva slags mening forfattaren uttrykka gjennom val av ord. Nedanfor er orda elevane valde å bruke i tekstane sine presentert, tekst 1-3 er tekstane til elevane som eg intervjuar, mens tekst 4-8 er dei resterande tekstane:

Teks 1 (Nina): Tastetrykk unna, lovlaus, trist, uekte ideal, umenneskeleg kroppspress, samfunnsproblem.

Telst 2 (Trine): Botox, ugjenkjenneleg, vaksen sjukepleiar, gjennomoperert, sexdukke og umenneskeleg kroppspress.

Tekst 3 (Henrik): Knappt, uekte, unormal, bekymringsmelding og utvei.

Tekst 4: Annonsering, rabattkode, normaliseing.

Tekst 5: Feil, perfekt, unormal, bloggare, forbilde.

Tekst 6: Perfekt

Tekst 7: Ugjenkjennelig, unormal, normal.

Tekst 8: Fillersreklame, selvbilde, blogger.

Dersom ein ser på orda elevane har valt er det ganske stor variasjon i elevtakstane. I oppgåveteksten (sjå vedlegg 3) hadde eg teke med eit tips om kva slags type ord dei kunna sjå etter. Tipset gjekk ut på at dei kunna sjå etter ord som beskrev plastisk kirurgi, dei som tek plastisk kirurgi og å vera misnøgd med eget utsjånad. Det kan tenkjast at fleire av elevane ikkje har teke utgangspunkt i å finna ord som beskriv dei ulike fenomen som eg nemnte i oppgåveteksten. Det er viktig å nemna at fleire elevar ser ut til å ikkje ha tilstrekkelig forståing av omgrepa denotasjon og konnotasjon, då fleire av elevane brukt omgrepa på ein måte som gav uttrykk for det. Her vil eg retta eit kritisk blick mod meg sjølv, der undervisninga kanskje ikkje har vore tilstrekkeleg nok for å famna alle elevane. Som nemnt tidligare var det vanskeleg verifisera kor mykje elevane hadde forstått av undervisninga før heilt i slutten, då eg fekk lest elevtekstane. Dersom ein hadde vore i ein eigen klasse ville det vore andre moglegheiter for å fanga det opp og i tillegg leggja til rette undervisninga meir. I tillegg burde ein stilla spørsmål rundt valet om å bruka omgrepa konnotasjon og denotasjon,

då desse orda er abstrakte. Det er kanskje ein grunn for at dei læreverka eg har sett på heller opererer med ordval som dei omtalar som minusord og plussord. Det ville kanskje vore meir forståeleg for elevane dersom eg hadde tilpassa orda, men heller lagt vekt på å unngå assosiasjonsaspektet.

### 4.3.2 Elevane sine refleksjonar rundt orda

#### 4.3.2.1 Intervju

Som nemnt prata eg med elevane i intervjuet om kvifor dei hadde valt orda i tekstane sine, kor både Nina og Trine var usikre på det fyrste ordet dei hadde valt, mens dei resterande orda har dei gjort nokon interessante refleksjonar rundt kva slags konnotasjonar dei ulike orda har. I intervjuet forklarar Nina kva ho tenker om bruken av ordet samfunnsproblem, som er brukt i den samanhengen at bloggarar reklamerer for diverse inngrep ein kan gjera for å fiksa på utsjånaden:

*Ho skreiv at det var eit av dei største samfunnsproblema , og eg meiner at det ikkje er det, fordi me har jo ganske mange andre samfunnsproblem, mens ho får det til å høyrast ut som at det er eit ganske stort problem fordi du tenker jo at er over alt på ein måte.*

Her beskriv Nina at ho er ueinig i det Kristin Gjeldsvik har sagt i samheng med at fenomenet blir omtala som det største samfunnsproblemet. Her tek Nina uttrykket *største samfunnsproblem* og samanliknar det med andre forhold i samfunnet - med det grunnlaget beskriv ho si mening. I teksten til Nina kjem ikkje meininga hennar fram på den måten som det gjorde i intervjuet. Men argumentet som ho bruker i intervjuet der ho samanliknar reklame for plastiske operasjonar med andre problem i samfunnet er tydeleg i teksten hennar. Det som er interessant med ordet Nina har brukt er at ho ser at ordet har ein tydelig negativ konnotasjon, men at ho ikkje heilt klarar å setta ord på dette på ein spesifikk måte. Teksten til Nina viser at ho er objektiv, ho ser på nyansane ved å stilla seg kritisk framstillinga Gjeldsvik gjer av fenomenet. Trine forklarar kvifor ho valde ordet *ugjenkjennelig*, det forklarar ho slik:

*Trine: Ugjenkjennelig blei brukt og ho bruka det som noko negativt, men det kan også bli brukt som noko positivt, dersom noko er så fint at det er ugjenkjennelig. Men ho brukte det som at dei blei heilt rare og ugjenkjennelige liksom. Av å ta så mykje plastikk i seg på ein måte.*



Som vist i tidligare i teksten der Trine reflekterer rundt ordet *botox* og ser på kva slags kontekst ordet er brukt i for å sei noko om kva ordet konnoterer, gjer ho det same med ordet *ugjenkjennelig*. Ho ser på ordet og konteksten det er brukt i og reflekterer om korleis ordet kunna gitt ein positiv konnotasjon dersom det blei brukt i ein anna samanheng. Ved å sjå på ordet å kva det kan bety i ulike kontekstar kjem ho fram til konnotasjonen til ordet som er brukt i teksten. Trine gjer også nokon interessante refleksjonar i teksten der ho skriv om ein *voksen sjukepleier*, i kronikken blir dette teke opp i samanheng med ein sjukepleiar som hadde publisert ein fillers-reklame på instagram. Trine skriv at:

*En voksen kosmetisk sykepleier blir nevnt i kronikken. En voksen gir konnotasjoner på det å ta gode valg og en du kan stole på. Sykepleieren gir og konnotasjon på noe som skal kunna hjelpe deg og en du skal kunna stole på, men i teksten viser det seg at du kanskje ikke kan stole på denne kosmetiske sykepleieren, det ser heller ut til at de vil tjene mer penger enn å få gode resultat.*

Her tek Trine tak i korleis avsendaren har brukt ord som i utgangspunktet gir konnotasjonar til tryggleik og tillit, men at ho har brukt desse orda på ein måte som skapar ein kontrast. Trine ser her ut til å ha sett på framstillinga Gjeldsvik (2018) har av dei som reklamerar for plastiske operasjonar og kosmetiske inngrep, og ser på korleis ordet *vaksen* og *sjukepleier* blir brukt i denne konteksten.

#### **4.3.2.2 Elevtekst**

I dei resterande elevtekstane gjer elevane refleksjonar rundt kva slags konnotasjonar dei ulike orda dei har valt har, eg har teke ut eit døme frå kvar tekst då måten elevane reflekterer på rundt dei ulike orda er ganske lik på kvart ord. I tekst nummer fire skriv ein elev om ordet *normalisering*, dette er i forbindelse med at Gjeldsvik skriv at å fiksa på eget utsjånad er blitt normalisert, eleven forklarar ordet slik:

*Tekst 4: Denotasjonen av ordet normalisering er egentlig bare at ting blir meir normalt i samfunnet. Eg meiner personlig at det er ein negativ konnotasjon.*

Eleven skriv at ordet *normalisering* har ein negativ konnotasjon, måten eleven har kome fram til dette på ser ut til å vera i frå sin eigen personlege meining – slik han skriv. Eleven skriv ikkje at han ser ordet *normalisering* i samanheng med konteksten det er brukt i, men det ser ut til at det er det eleven har fokus på, då *normalisering* ikkje nødvendigvis er eit ord som har ein

negativ konnotasjon. I tekst 5 har ein elev sett på ordet perfekt måten eleven har valt å forklara konnotasjonen til ordet ser slik ut:

*Tekst 5: Ordet perfekt kan gi både negative og positive konnotasjonar fordi det kan være negativt fordi i teksten seier dei at viss du er perfekt så er du falsk. Men det kan også være positivt fordi ordet perfekt er at alt er bra med deg og kanskje vil du bli den perfekte sjølv om det er falskt.*

Her har eleven sett på kva slags ulike typer kontekster ordet perfekt kan blir brukt til og ut i frå det funne ut om ordet har ein negativ eller positiv konnotasjon. I tekst seks ser eleven også på ordet perfekt:

*Tekst 6: I kronikken blir ordet perfekt beskrivning for unge som blir utsatt for kroppspress, dei unge jenter vil bli perfekte, dette ordet gjer eit negativt konnotasjon fordi alle oss er perfekte, ingen burde tenke på denne måten, ingen burde tenke at dei ikkje er perfekte. Når ei jente seier at ho vil operere noko i kroppen bare for å vere perfekt så er det veldig negativt ting å seia fordi ingen bør operere noko i kroppen sin for å vera perfekte.*

I denne analysen kjem eleven sin eigen meining tydeleg fram. I staden for å sjå på kva konnotasjonar orda har, uttrykker eleven at ho samtykker med det som står i teksten til Gjelsvik (2018). I tekst sju ser eleven på ordet ukjenkjennelig, her skriv elven at:

*Tekst 7: ... hun bruker ordet ukjenkjennelig i beskrivelsen av resultata plastiske operasjoner gjør. Når Gjelsvik bruker ugjenkjennelig i sammenheng med plastiske operasjoner, gjør dette konnotasjonar til å ta plastiske operasjoner ikkje er bra.*

Eleven skriv at ordet ugjenkjennelig har negative konnotasjonar, men seiar ikkje noko om korleis ho har kome fram til dette. I tekst åtte har ein elev valt å sjå på ordet fillersreklame, det ser slik ut:

*Tekst 8: Eg synst fillersreklame er negativ konnotasjon. Det skaper press og folk bruker masse masse penger på det. Mange blir ikkje fornøyde og synst det ser falskt ut mens andre vert veldig fornøyd. Men eg synst vertfall ordet fillersreklame gjer negativ konnotasjon.*

Her beskriv eleven ordet fillersreklame som eit ord som har ein negativ konnotasjon, i analysen av dette ordet ser det ut til at eleven har gått ut i frå sin subjektive oppfatning. Med å sei at ho sjølv syns at ordet har ein negativ konnotasjon. Ho argumenterer for kvifor ho syns

at ordet har ein negativ konnotasjon, men det ser også ut til at denne argumentasjonen er basert på kva ho sjølv syns og trur.

#### **4.4 Den fyrste teksten - samtalar i klasserommet**

Når me arbeida med teksten *Plastisk kirurgi kan vera god medisin i klassen* var elevane engasjerte i temaet og det var tydeleg at dei kjende til temaet på førehand. Eg opplevde også at denne teksten stritta ganske mykje imot dei oppfatningane elevane hadde rundt fenomenet plastiske operasjonar. For å illustrera dette kjem eg med to døme på samtalar eg hadde med elevane i klasseromet kor eg gjekk rundt å rettleia då dei skulla finna ord i den fyrste teksten som hadde konnotasjonar.

I det fyrste dømet er det ein elev som var tydelig frustrert og spurte: ”Men kvifor skriv dei slik at plastiske operasjonar høyrer bra ut?” Denne eleven viste at ho ser at den fyrste teksten viser eit syn på fenomenet plastiske operasjonar som blir dratt i ein positiv retning, og dette er tydelig på grunn av at ho kanskje ikkje delar dette synet med avsenderane. Eleven har sjølv ei formeining om at ein slik praksis ikkje er noko bra, og var frustrert over framstillinga denne teksten viste. Sjølv om denne eleven tydeleg såg at teksten framstiller ei anna røynd på fenomenet plastiske operasjonar var det vanskelig for eleven å forklara kvifor dei fekk det til å høyrast ut på denne måten ved å sjå på ordvala til forfattaren.

I det andre dømet er eg i samtale med anna ein elev, kor me diskuterer bruken av ordet normal i den fyrste teksten. I teksten var det uttrykt at dei som tok plastiske operasjonar var normale menneske og at andelen av menneske i Noreg som tok operasjonar var 5 %. I samtale med denne eleven viste han ein tydelig frustrasjon over bruken av ordet normal i denne teksten. Han stilte spørsmålet: ”kvifor vel dei å bruka ordet normalt når det bare er 5% som gjer det? Det er ikkje normalt, ingenting er normalt.” Her ser ein at eleven har gjort refleksjonar rundt bruken av omgrepet normalt og kva slags kontekst ordet er brukt i. Det var tydeleg at eleven hadde si eiga oppfatning av fenomenet, men samtidig tek han tak i eit ord som har tydelige konnotasjonar og som er med på å leia teksten mot eit positivt syn på plastiske operasjonar.

I arbeid med den fyrste teksten oppleva eg at elevane syntest det var lettare å finna ord som hadde tydelige konnotasjonar om fenomenet, og at dei på mange måtar klarte å stilla seg meir kritisk til den fyrste teksten i motsetning til den andre teksten. Eg tenkjer at dette kan ha noko med at det er lettare å kritisera noko som ein i utgangspunktet har eit kritisk forhold til.

Dersom fenomenet blir framstilt i eit anna lys vil det kanskje vera lettare å peika på ord som

gjer at det blir framstilt som noko positivt. Då me arbeida med den fyrste teksten var dette også ein oppgåve der elevane samarbeida, dette kan også vore med på å gjera det enklare å stilla seg kritisk til teksten, mens i analysen skulla dei jobba sjølvstendig.

## 5 Drøfting

I dette kapitlet vil eg leggja fram funna i analysen og drøfta dei opp mot teorien. Eg har gjort tre funn i dette prosjektet. Det første funnet handlar om at elevane lesar teksten ut frå ein subjektiv oppfatning som er ei utfordring når ein skal ha ei kritisk tilnærming til tekst. Det andre funnet er at tekstanalyse med utgangspunkt i omgrepa konnotasjon og denotasjon var utfordrande for fleire elevar. Det tredje funnet viser at Blikstad-Balas (2016) sine forslag til korleis ein kan undervisa i kritisk lesing og ein språklig tilnærming kan ha noko for seg når ein skal læra elevar å utøva kritisk literacy.

### 5.1 Distanse

Gjennom intervju, elevtekstane og observasjon har det kome fram nokon utfordringar som elevane møter når dei skal utøve kritisk literacy. Det kjem fram eksplisitt i utsegn frå elevane gjennom intervju og implisitt gjennom analysen av empirien. I mitt datamateriale ser eg spesielt to utfordringar. Dette handlar om distansen elevane har til tekstane dei les og skilnader på elevane. Det som kjem fram i empirien er skilnaden på dei to ulike tekstane eg brukte i undervisninga. Det er tendensar til at det var enklare å finna ord som elevane kunna stilla seg kritisk til i den første teksten dersom ein samanliknar med empirien frå den andre teksten. Eg hadde eit inntrykk av at klassen i sin heilheit hadde formeiningar om at kosmetisk kirurgi og plastiske operasjonar ikkje var noko dei syntes var bra. Dette kan vera ein grunn til at dei lettare kom fram til ord som hadde tydelige konnotasjonar i den første teksten, og at elevane heller uttrykker ein einigheit med teksten til Gjelsvik (2018) i elevtekstane. Drangeid (2014:45) seier at ein kan lesa tekstar som speglingar av seg sjølv og si eiga røynd, og då har ein liten grad av tilgangskompetanse, som er ein del av literacy. I den første teksten elevane las stritta teksten i mot kva dei tenkte om fenomenet, mens i den andre teksten bekrefta den elevane sitt syn. Noko som vil seia at dei kan ha opplevd desse tekstane som speglingar av si eiga røynd, dette gjorde at dei ikkje utfordra dei ulike posisjonane i teksten. Eit anna aspekt som må tilførast her er måten me arbeida med dei ulike tekstane på, som kan ha vore ein grunn til korleis elevane tilnærma seg dei ulike tekstane. Elevane samarbeida i mykje større grad i arbeid med den første teksten, i tillegg til at min rolle som lærar var mykje meir rettleiande i dette arbeidet. Det kan tenkjast at me burde ha jobba meir på denne måten og at overgangen der elevane gradvegs skulla få meir ansvar blei for brå. Aspektet med at elevane også hadde dårleg tid på å skriva tekstane bør også trekkjast inn her det kan også vera ein faktor for at refleksjonane elevane gjorde i tekstane ser ut slik dei gjer.

## **5.2 Tekstanalyse**

Elevane skulla få ein kritisk tilnærming til tekst gjennom å få ein språkleg medvit, ved bruk av orda konnotasjon og denotasjon skulla dei analysere kronikken til Gjelsvik (2018).

Skovholt og Veum (2015:15) seier at ein blir ein meir kritisk lesar gjennom praktiske analysar. Det som var utfordrande i dette prosjektet var at gjennomgangen av analyse kanskje ikkje var tilstrekkeleg, då elevane eg intervjuar sa at dei ikkje hadde skriva ein analyse før dei skulla gjera det i mitt prosjekt. Sjølv om eg gjennom produksjonen av modellteksten og før dei skulla skriva analysen hadde gjennomgang av korleis dei skulla skriva denne analysen er det mogleg at elevane hadde hatt behov for ein grundigare gjennomgang.

### **5.2.1 Konnotasjon og denotasjon**

Omgrepa konnotasjon og denotasjon var ein sentral del gjennom heile undervisningsopplegget, eg valte å bruke desse omgrepa på grunnlag av at eg meiner at desse orda viser eit meir nyansert bilde av nivåa av meining eit ord har. Dersom ein ser på empirien er det få elevar som brukar omgrepa rett. Ingen av læreverka eg har sett på har valt å bruke desse omgrepa, med unntak av eitt, men då i ein kontekst som omhandlar kåseri. Omgrepa er abstrakte og det er kanskje difor lærebøkene ikkje har brukt dei. For at elevane skulla ha fått ein betre forståing for omgrepa burde ein kanskje i første omgang operert med ein forenkla versjon av omgrepa, for deretter å introdusert dei for omgrepa. I nokon av læreverka er det som nemnt skriva at positive og negative ordval er kva slags assosiasjonar ein legg i orda. Sett i samanheng med at det ser ut som fleire av elevane brukar assosiasjonar i staden for konnotasjonar kan dette vera uheldig – spesielt med tanke på at dei også mulig lesar tekstane som speglingar av seg sjølv. På grunnlag av at elevane meir ser til assosiasjona i staden for konnotasjonar bør ein kanskje ha eit fokus på å konkretisera nøyaktig kva skilnaden på desse er.

## **5.3 Kritisk literacy**

Ein ser ut frå empirien at fleire elevar i liten grad har utøvd kritisk literacy i arbeid med språkleg medvit, samtidig må ei trekkja fram at i ein klasse på 30 elevar har eg hatt åtte informantar som eg fekk inn elevtekstar av, kor eg intervjuar tre av dei. Korleis resultatet ville blitt dersom eg hadde hatt fleire informantar skal eg ikkje spekulera i. Men eg ønskjer i trekkja fram Nina og Trine i drøftinga. I intervjuar viste begge ein refleksjon rundt kva det vil seia å vera ein kritisk lesar – og korleis ein ikkje kan lesa tekstar som objektive sanningar. Dei visar også ein sterk evne til å reflektera rundt dei ulike orda dei har velt. I tillegg visar dei, særskilt Nina, ein evne til å utfordra posisjonen i den andre teksten.

## 5.4 Avsluttande refleksjonar

Funna eg har gjort er at dersom ein skal læra elevar å utøve kritisk literacy er det hensiktsmessig og viktig med konkretisering i form av at ein eksplisitt forklarar og modellerer tankeprosessar til elevane. Undervisningsopplegget har på fleire punkt manglar, men poenget er at når ein har sett på kva forskinga seier om elevar sin evne til å vurdere tekstar kritisk så kan ein ikkje unngå å tenkja at det krevjer tiltak for å få dei til å utøva kritisk literacy.

Undervisningsopplegget var eit forsøk på å sjå om dette var mogleg. Gjennom elevtekstane og intervjuar kan ein sjå at elevane, dei som har mindre utfyllande analyser, men også dei som har meir utfyllande svar sliter med å bruka omgrepa konnotasjon og denotasjon. Gjennom intervjuar blir det bekrefta frå alle elevane at dei syns det er vanskeleg og lesa kritisk, og korleis dei skal stilla seg kritiske til det dei les. Det blir også bekrefta at dei kanskje skjønner litt meir etter endt undervisningsopplegg. Men det funna viser er at det er komplisert å læra elevane kritisk literacy, noko det også er. Det er mange aspekter som skal med når ein vurderar ein tekst kritisk, i tillegg til at det krevjer ein del forkunnskapar. At elevane syns det er vanskeleg gjer det ikkje noko mindre viktig, det er heller motsatt. Med utgangspunkt i forskinga ser ein at dette er noko som kanskje bør ha meir fokus i skulen. I denne mastaren har eg på grunn av tidsomfanget berre hatt fokus på nokon få aspekt ved ein tekstanalyse, og ein ser tendensar til at det å eksplisitt undervisa i kritisk lesing kan ha noko for seg.

I vidare arbeid med elevar sin utvikling av kritisk literacy kan det ut i frå det eg har funne ut i dette prosjektet vera interressant å ha ei tilnærming som er meir retta mot å ha ein distanse mot tekstane dei les. I dette prosjektet brukte eg to tekstar som presanerte eit fenomen på to ulike måtar, men i undervisningsopplegget gjorde eg ikkje ein eksplisitt samanlikning av tekstane. Dersom eg skal gjera eit liknade opplegg igjen ville eg hatt eit større fokus på å kopla dei to tekstane opp mot kvarandre for å illustrera korleis dei ulike avsendarane skriv om fenomenet. Elevane hadde også lettare for å sjå korleis ein tekst omtala fenomenet plastiske operasjonar, når det blei skriva om på ein måte som ikkje samsvarte med kva dei meinte. Dersom ein skal gje elevar ein inngang til å utøva kritisk literacy gjennom språkleg medvit bør kanskje fokuset ligga på slike tekstar ei god stund – før ein overfører eventuelle metaspråklege omgrep til andre tekster.

## Referanseliste

- Asdal, F. A., & Justdal, H. (2008). *Norskboka 10, NB!* Cappelen Damm.
- Asdal, F. A., & Justdal, H. (2006). *Norskboka 8, NB!* N.W. Damm & Søn.
- Asdal, F. A., & Justdal, H. (2007). *Norskboka 9, NB!* N.W. Damm & Søn.
- Aske, J., Jetne, Ø., Larsen, S., Løkke, M., & Rosslund, K. *Neon 9, Studiebok*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Aske, J., Jetne, Ø., Løkke, M., & Rosslund, K. (2008). *Neon 10, Studiebok*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelse av skjønnlitteratur i sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Tidsskriftet sakprosa* .
- Barthes, R. (1994). *I tegnets tid, utvalgte artikler og essays*. (K. Stene-Johansen, Overs.) Oslo: Pax Forlag.
- Barthes, R. (2002). *Mytologier, med et innledende essay av Mari Lending*. (E. Eggen, Overs.) Oslo: De norske bokklubbene.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnlegande ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier. I J. A. Arne, & S. Nome, *Det nye norskfaget* (ss. vol. nr. 161, s. 161-188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Berger, A. A. (2017). *Media and Communication Research Methods: An Introduction to Qualitative and Quantitative Approaches*. San Francisco : Sage Publications.
- Bjørndal, C. R. (2013). *Det vurderende øye, Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G., Larsen, & Ellen. (2006). *Kontekst, Basisbok*. Oslo: Gyldendal.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget .



- Blikstad-Balas, M., & Foldevik, M. C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget, hva legger elever vekt på når de vurderer tekster i norskfaget. *Norsklæraren* (41), 28-39.
- Christoffersen, L., & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design*. London: Sage publications.
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gjeldvik, K. (2018). Lepper så store at de knapt klarer smile. Botox i ikke-eksisterende rynker. Puppejobber og neseoperasjoner. Hva får unge jenter til å gjøre sånt? *Aftenposten* .
- Gripsrud, J. (2007). *Mediekultur, mediesamfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Inge, M. (1999). Norsklærer. I M. Inge, *Norskdidaktikk1, ei grunnbok* (ss. 17-36). Oslo: Tano Aschenhoug.
- Kiili, C. (2012). *Online reading as an Individual and social practice*. Jyväskylä: University.
- Kunnskapsdepartementet (2018) *Kjerneelementer i fag*. Henta 05.05.2019 frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Leino, K. (2006). Reading the Web-Students' Perceptions about Internet. *Scandinavian Journal of Educational Research* (50), 541-557.
- Postholm, M. B., & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen, metodebok for, lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode, en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rolland, J., Spiten, R. A., & Sundby, H. (2008). *På norsk grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm.
- Rosenberg, B. E., & Ausen, K. (2018). Kosmetisk kirurgi kan være god medisin. *Aftenposten* .

Skjelbred, D. (2010). *Fra fadervår til facebook, skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget .

Skovholt, K., & Veum, A. (2015). *Tekstanalyse ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Tønneson, J. (2008). *Hva er sakprosa*. Oslo: Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

# **Vedlegg**

**Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til føresette**

**Vedlegg 2: Intervjuguide**

**Vedlegg 3: Oppgåvetekst til tekstanalyse**

**Vedlegg 4: Modelltekst**



## **Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til føresette**

### **Førespurnad om deltaking i forskingsprosjekt**

#### **Kritisk lesing**

##### **Bakgrunn og formål**

Prosjektet er ein masteroppgåve i lærarutdanning 5-10, ved instituttet for lærarutdanning og pedagogikk i Tromsø. Formålet med dette prosjektet er å finna ut om elevar kan praktisera kritisk lesing ved systematisk jobbing med omgrep som handlar om språkleg medvit.

##### **Kva inneberer deltaking i studien?**

Det er frivillig å delta i studien. Studien inneberer at elevane skal delta i 4-5 undervisningstimer, her skal me arbeida med diverse omgrep og ulike tekstar. Elevane skal også skriva ein kort analyse av ein tekst, som er ein del av mitt datamateriale. Etter at analysane er skrivne vil eg plukka ut 3-5 elevar til eit intervju om teksten deira og korleis sei syns det er å lesa tekstar med eit kritisk blikk. I intervjuet vil eg nytta meg av lydopptak, desse vil bli transkribert om til skrift, for så å bli bruk som eksemplar i min avhandling, alle elevane vil bli anonymisert. Dersom nokon elevar ikkje ønskjer å delta i studien, vil dei vera med på undervisningsopplegget, men skjermast frå å bli tekne ut til intervju.

##### **Kva skjer med informasjonen om elevane?**

Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt. Det er eg og min rettleiar som har tilgang til personopplysningane. I mitt prosjekt vil det ikkje samlast inn andre opplysningar enn elevanes alder og kjønn, som vil koma fram i forbindelse med lydopptaka. Tekstane elevane skriv vil ha namn på seg i første omgang, då eg skal kunna velje ut nokon elevar til intervju, men namna som førkjem på tekstane vil bli klippa bort og destruert etter at intervjuet er gjennomført. Alle mine notater vil være skriftlige, eller lagra på min datamaskin. Lydfilene blir kryptert ved lagring og oversending. Det same gjeld tekstfilene.

I mastergradsavhandlinga vil alle deltakarane og skulens namn vera anonyme, men eg vil kunna bruka utdrag frå lydopptaka. Skulen vil omtalast på ein slik måte at den ikkje kan identifiserast.

Prosjektet skal etter planen vera ferdig 01.06.2019. Datamatreiale som er innsamla vil vera anonyme ved prosjektslutt, og alle digitale lydopptak vil bli sletta.

### **Frivillig Deltaking**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekka ditt samtykke utan å gje nokon grunn. Dersom du trekk deg , vil alle opplysningar om deg bli anonymisert. Dersom du ikkje deltek i studien, eller du trekker samtykke, vil det ikkje ha nokon verknad på elevens sin vurdering i faget.

Dersom du har spørsmål til studien, kan du ta kontakt med meg eller min rettleiar på telefonnummer eller e-post oppgitt nedanfor.

Vennleg helsing

Tora Braut

Student ved integrert master i lærarutdanning 5.-10. Trinn

Telefon: 98118601

E-post: [tbr044@uit.no](mailto:tbr044@uit.no)

Kontaktinformasjon rettleiar

Morten Bartnæs

Førsteamanuensis

Telefon: 77660737

E-post: [morten.bartnæs@uit.no](mailto:morten.bartnæs@uit.no)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – norsk senter for forskningsdata AS.

#### Samtykke til deltaking i studien

Eg har motteke informasjon om studien *Kritisk lesing*, og samtykker hermed til at mitt born kan delta som informant i prosjektet. Eg samtykear med dette også til at den kan samlast inn lydopptak og observasjonsnotat av borne mitt, som kan brukast i vitskapeleg samanheng (masteroppgåve og masterkonferanse. Mitt born kan trekka seg frå prosjektet når som helst før prosjektslutt juni 2019. På vegne av mitt born kan eg trekka han/henne frå studien før prosjektslutt utan å gje nokon grunn.

---

(Stad og dato, signatur føresett)

Namn på born:

Telefon og e-post til føresett:





## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide

- Inngangsspørsmål
- Informasjon om prosjektet og eleven sinne rettigheitar.

Samtale om tekst:

Me skal sjå litt på orda som du valte å ha fokus på i din tekst, kvifor velte du desse orda?

1. Korleis har det vore å jobba med denotasjon og konnotasjon?
2. Kva har du lært?
3. Er dette kunnskap du kjem til å bruka i andre samanhengar?
4. Tenkjer du over konnotasjon og denotasjon når du les tekstar som ikkje er i skulesamheng?
5. Kva tenkjer du det vil sei å lesa kritisk?



## Vedlegg 3: Oppgåvetekst

### Tekstanalyse

Du skal skriva ein tekst der du analyserar kronikken ”Lepper så store at de knap klarer å smile...” av **Kristin Gjelsvik**. Den skal vera på minst ei side der du har:

- Skriftstorleik: 12
- Skrifttype: Times New roman
- Linjeavstand: 1,5

Analysen skal ha ei innleiing, hovuddel og avslutning.

**Innleiinga** skal innehalde kva kronikken til **Gjelsvik** handlar om og kven forfattaren er. I **hovuddelen** skal du analysere orda i teksten, du vel deg ut minst **fem** ord som du skal analysere. Du skal seia noko om korleis orda forfattaren har valt er med på å visa forfattaren sin ståstad i saken. I teksten skal du bruka omgrepa **konnotasjon, konnoterer** og **positiv/negativ konnotasjon** for å gje døme på korleis forfattaren sitt synspunkt kjem fram gjennom ordvala. Du må bruka eksempel frå ord og setningar i teksten.

I avslutninga skal du summera opp kva som er forfattaren sin ståstad og korleis du har kome fram til ein slik konklusjon. Bruk modellteksten som ligg på nettet.

Tips:

For å finna ord du kan bruka i analysen kan du ta utgangspunkt i:

- Kva slags ord som beskriv bloggarar/influensarar
- Kva slags ord som beskriv plastiske operasjonar
- Kva slags ord som beskriv unge som blir utsatt for kroppspress

#### **Definisjonar:**

*Denotasjon* – den bokstavlege meininga av eit ord. Denotasjonen til ordet hester eit planteetande klovdyr med fire bein, dyrearten med det latinske namnet Equus caballus.

*Konnotasjon* – Når du høyrer ordet hest, dukkar det også opp førestellingar som er felles for nesten alle menneske. Desse førestellingane heiter konnotasjonar eller felles medbetydingar.

Konnotasjonar til ordet hest kan vera riding, veddeløp og knegging. Konnotasjon handlar om korleis ein med bruk av ulike typar omgrep, som har same betyding, kan skapa ulike inntrykk. Dei språklege vala ein tekstforfattar gjer påverkar korleis ein mottakar vil oppfatta eit gitt fenomen.

## Vedlegg 4: Modelltekst

### Analyse av artikkelen «Kosmetisk kirurgi kan være god medisin»

Artikkelen «Kosmetisk kirurgi kan være god medisin» handlar om kosmetisk kirurgi. Den tek opp korleis plastiske operasjonar kan ha ein positiv verknad på folk. Det er Bjørn E.

Rosenberg og Kjersti Ausen som har skrive artikkelen. Begge forfattarane er spesialister innan plastisk kirurgi. Sidan begge innleggsforfattarane arbeider med plastisk kirurgi kan det tenkjast at dei får eit positivt utbytte av at det blir færre negative haldningar til plastisk kirurgi.

Artikkelen bruker ord for å sei noko om kva plastisk kirurgi er, kven det er som tek plastisk kirurgi og kva det vil seia å verda misnøgd med eget utsjånad. Tittelen «kosmetisk kirurgi kan vera god medisin» seier at kosmetisk kirurgi er det same som medisin. Medisin er eit ord som har konnotasjonar til sjukdom eller noko som skal gjera deg frisk. Når kosmetisk kirurgi blir det same som medisin i denne artikkelen, blir altså kosmetisk kirurgi noko som kan kurere sjukdom. Det å verda misnøgd med eigen utsjånad blir altså samanlikna med å ha ein sjukdom.

Rosenberg og Ausen beskriv plastiske operasjonar som noko som er positivt, i setninga «Forskning på kosmetisk kirurgi viser positive og varige resultat av behandling, gitt at rett pasient får riktig behandling». Her bruker dei ordet positivt i beskrivinga av resultatata plastiske operasjonar gjer. Når ein bruker ordet positivt i samanheng med plastiske operasjonar har dette konnotasjonar til at å ta plastiske operasjonar er bra.

I setningen «våre pasienter er vanlige, voksne, mennesker» beskriv Rosenberg og Ausen kven det er som tek plastiske operasjonar. Når dei blir kaldt for pasientar så har dette konnotasjonar til personar som er sjuke, men dersom dei hadde blitt kaldt for kundar så ville ein heller tenkt at dei hadde kjøpt eit produkt, ikkje at dei var sjuke. I samanhengen med plastiske operasjonar vil pasientar og kundar ha same denotasjon, men orda gjer ulike konnotasjonar.

I teksten bruker dei ordet vanleg for å beskriva dei som tek plastiske operasjonar, då trur ein at det er vanleg/normalt å ta plastisk kirurgi. Dette kan påverke til å ta plastisk kirurgi fordi vanleg er noko ein vil vera. Når Rosenberg og Ausen seier at folk som får behandling er vanlige er det ein positiv konnotasjonar sidan det er sett på som positivt å vera vanleg.

Ordet vaksne har positive konnotasjonar som at dei som tek plastiske operasjonar er fornuftige. Dei seier vaksen på grunn av at når ein tenkjer på vaksne så tenkjer ein at dei er ansvarlege, og då høyrer det ut som dei som tek plastisk kirurgi er ansvarlege. Når dei seier at det er flest vaksne som tek plastiske operasjonar, så tenker me at det er eit gjennomtenkt og lurt val.

I denne teksten har me sett at forfattarane bruker ord som har positive konnotasjonar når dei beskriv plastiske operasjonar og dei som tek plastiske operasjonar, mens dei bruker ord som har negative konnotasjonar når dei beskriv kva det vil seia å vera misnøgd med eigen utsjånad. Dersom ein tek i betraktning at begge forfattarane er plastiske kirurgar og kva slags ord dei bruker om dei ulike emna, kan det tenkjast at dei har eit formål der dei ønskjer at plastiske operasjonar skal vera noko som er normalt og ikkje blir sett på som farleg.



