



## MASTEROPPGAVE

«Vi er sjukt mye sterkere om vi står sammen»: En analyse av kjønn og kritisk literacy i *Jenteloven*

«Vi er sjukt mye sterkere om vi står sammen»: An analysis of gender and critical literacy in *Jenteloven*

**Karoline Halsnøy**

Master Barne- og ungdomslitteratur

MBUL550-1 19H Masteroppgave

Fakultet for lærerutdanning, kunst og idrett (FLKI) Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

Veileder: Nina Goga

Innleveringsdato: 15 mai 2020

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet

## **Abstract**

This master's thesis has examined how representation of gender can contribute to promote critical literacy in the nonfiction book *Jenteloven. Feministisk førstehjelp* (2018). The aim of this study was to examine whether the book opens up to or opposes critical literacy. The thesis is based on the following research question: How can representations of gender and gender expectation help to promote critical literacy in *Jenteloven*?

The thesis theoretical framework is based on nonfiction theory, gender theory and critical literacy theory. The research question was answered by a self-developed nonfiction analysis based on the theory chapter. In the analysis I examined tendencies in gender representations in the peritexts, the verbal text and in the illustrations. In addition to investigating *Jenteloven*'s potential to promote critical literacy. The aim of the final discussion was to examine which potential *Jenteloven* may have to promote critical literacy.

The main findings of the thesis showed that the book both opens up for and opposes critical literacy. By launching various answer alternatives, tips and exercises, the book opens up for the female-reader to make opinions about the subject material. However, boys are mainly portrayed indirectly through «girl problems». The book addresses boys in a rather harsh way, which means that boys are presented unilaterally and given less room to stand up for themselves. The authoritative and direct language may lead the reader to adopt the authors' perspective which may result in the text opposing rather than opening up for dialogue between text and reader, especially towards potential male-readers. This affects the readers ability to ask questions to nonfiction literature. The text would therefore benefit from being more open and welcoming of discussion towards the reader, as well as having a more balanced representation of genders in order to promote critical literacy to a greater extent.

## **Førord**

Arbeidet med masteroppgaven har vært interessant, lærerikt og utfordrende på flere måter. Interessant og lærerikt fordi det har gitt meg mulighet til å fordype meg i en problemstilling som jeg synes er både aktuell og viktig, noe som har gjort at jeg har tilegnet meg masse ny kunnskap. Utfordrende fordi det har krevd mye innsats. I den forbindelse har jeg flere å takke, for å ha gitt meg god støtte underveis i prosessen.

Først og fremst vil jeg takke veilederen min Nina Goga, for gode kommentarer, innspill og støtte gjennom denne prosessen. Din erfaring og kunnskap har vært til god hjelp underveis i prosessen. Du har også vært tilgjengelig og vist interesse for oppgaven min, noe som har vært motiverende.

Jeg vil også takke Ida Neverdahl og «Bransjen» som har gitt meg tillatelse til å gjengi illustrasjoner fra *Jenteloven. Feministisk førstehjelp* (2018).

Sist, men ikke minst vil jeg takke seminargruppen min! Dere har kommet med gode innspill, tips og forslag på seminarene, noe som har beriket oppgaven min. Tusen takk for all hjelp og støtte!

God lesing!

Randaberg 15. mai 2020

Karoline Halsnøy

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning</b> .....	<b>6</b>
1.1 Et tekstbasert samfunn .....	6
1.2 Begrunnelse for valg av tema.....	7
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	8
1.4 Sentral forskning.....	9
1.5 Oppgavens litteraturutvalg.....	10
<b>2. Bakgrunn for oppgaven</b> .....	<b>11</b>
2.1 Kritisk literacy i læreplanen .....	11
2.2 Kritisk literacy i fremtidens skole.....	13
<b>3. Teoretisk rammeverk: kritisk literacy, sakprosa og kjønnsteori</b> .....	<b>15</b>
3.1 Sakprosa og kritisk literacy .....	15
3.1.1 Kritisk literacy som lesekompetanse.....	21
3.1.2 Oppøving av kritisk bevissthet hos leseren gjennom sakprosa .....	21
3.1.3 Dialog mellom tekst og leser .....	22
3.1.4 Tekst, språk og makt .....	24
3.1.5 Hvordan periteksten oppfordrer til kritisk lesing .....	26
3.1.6 Illustrasjoner og visuell kunnskapsformidling .....	27
3.2 Kjønnsteori.....	31
<b>4. Metode: Sakprosaanalyse</b> .....	<b>37</b>
4.1 Sakprosaanalyse.....	38
4.2 Analyseverktøy .....	39
4.2.1 Peritekst.....	39
4.2.2 Verbaltekst.....	40
4.2.3 Det visuelle og samspillet mellom modalitetene .....	42
4.3 Reliabilitet, validitet og redelighet .....	43
<b>5. Analyse av Jenteloven</b> .....	<b>43</b>
5.1 Bokas utforming og struktur .....	43
5.2 En illustrert bok .....	45
5.3 Peritekstene .....	45
5.3.1 For- og baksiden .....	46
5.3.2 Innsidepermen .....	49
5.3.3 Forordet.....	50
5.4 Tendenser i verbalteksten .....	55
5.4.1 Henvendelser og relasjoner i teksten .....	55
5.4.2 Kjønnstereotyper om jenter .....	61
5.4.3 Kjønnstereotyper om gutter .....	66

5.4.4 <i>Oppfordring til engasjement</i> .....	69
5.5 Tendenser i illustrasjonene og deres samspill med verbalteksten.....	72
<b>6. Drøfting av hovedfunn.....</b>	<b>77</b>
6.1 Hovedfunn peritekst.....	78
6.2 Hovedfunn verbal kunnskapsformidling.....	80
6.3 Hovedfunn kjønnsstereotyper om jenter .....	81
6.4 Hovedfunn kjønnsstereotyper om gutter.....	82
6.5 Hovedfunn illustrasjoner .....	84
6.6 Hovedfunn kritisk literacy .....	85
6.7 Samlet drøfting av hovedfunn.....	86
<b>7. Avsluttende refleksjoner.....</b>	<b>89</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>92</b>

## 1. Innledning

### 1.1 Et tekstbasert samfunn

I dagens samfunn møter vi mange og ulike tekster i mange og ulike sammenhenger. En av skolens viktigste oppgaver er å forberede elevene på de teksttypene de kommer til å møte som samfunnsborgere. I dagens læreplan fremheves viktigheten av å oppøve elevene som ytrende samfunnsborgere, så vel som oppøvelse til å vurdere andres meninger (Kalleberg & Kleiveland, 2010, s. 14). For å delta aktivt i samfunnet må elever derfor kunne mestre samfunnets tekster, noe som i stor grad involverer saktekster (Skovholt & Veum, 2014, s. 12). Med sakprosaens sentrale plass i samfunnet er det viktig at elever utvikler en forståelse av sakprosa som en bred sjanger. Evnen og kompetansen til å lese og tolke ulike tekster kalles literacy, og handler om å skape mening i egne og andre tekster (Blikstad-Balas, 2016, s. 9-10).

Å forholde oss til tekst handler også om maktforhold, interesser og kommunikasjon mellom tekst og leser. Når elever skal navigere i store mengder tekst, vil det være hensiktsmessig å ha en kritisk tilnærming til det en leser. Kritisk literacy er en retning innenfor literacy-forskningen som handler om å ha kritisk tilnærming til tekst. Feltet er opptatt av å studere hvilke versjoner av virkeligheten som fremstilles, og er særlig opptatt av å vurdere teksters troverdighet (Janks, 2010, s. 13). Viktigheten av kritisk tekstforståelse ble fremhevet i Ludvigsen-utvalgets NOU- rapport *Fremtidens skole* (2015) og i Stortingsmelding 28. Både overordnet del i den nye læreplanen (LK20), og det nye norskfagets kjerneelementer viser at kritisk literacy får en sentral rolle i fremtidens skole.

Styringsdokumentene i skolen legger altså vekt på kritisk lesing, men forskning viser at det kan være vanskelig å utøve dette i praksis, fordi elever har for stor tillitt til tekster de møter i lærebøker, på nettsider og i sosiale medier (Blikstad-Balas, 2016, s 31). Dette gir et inntrykk av at elever mangler strategier for å vurdere ulike tekster, noe professor i norskdidaktikk Marte Blikstad-Balas (2016, s. 108) støtter. Hun hevder at kritisk lesing er noe en må læres opp i, altså noe en må få redskap til å mestre. Det er derfor viktig at elever får erfaring med å stille spørsmål ved fremstillingen av et gitt kunnskapsstoff. For selv om sakprosa regnes som utsagn om virkeligheten, impliserer ikke dette at sakprosaen fremstiller virkeligheten objektivt og nøytralt (Blikstad-Balas, 2016, s. 109). Med valg av sakprosa som forskningsobjekt blir det viktig å sette søkelys på kritisk literacy som kompetanse. I denne oppgaven skal jeg derfor undersøke om og eventuelt hvordan sakprosaboka *Jenteloven. Feministisk førstehjelp* (2018)

evner å fremme kritisk literacy som kompetanse hos ungdomsleseren. Nærmere bestemt skal jeg analysere bokas fremstilling av kjønn og undersøke tekstens potensiale til å fremme kritisk literacy med tanke på engasjement, aktiv lesing og kritisk tenkning.

## 1.2 Begrunnelse for valg av tema

I denne oppgaven skal jeg å analysere *Jenteloven* av Ulrikke Falch og Sofie Frøysaa med tanke på hvilket potensial teksten har til å fremme kritisk literacy. Jeg har valgt å skrive om en tekst som tematiserer kjønn og forventninger til kjønn, fordi det er et aktuelt tema, noe som gjenspeiles i en bølge av feministisk litteratur utgitt de siste årene (Sørum, 2019, s. 23). Populariteten til denne typen litteratur bekreftes av kulturrådet som viser til at innkjøpsprosenten for bøker skrevet av kvinner, kvinnelige biografier og bøker med feministiske emner lå over gjennomsnittet i 2018 (Skre, 2019, s 31). Både feministiske bøker som *Jenteloven*, *Mensen*, *Skamløs* og bloggbøker som *Naken* og *Forbilde*, handler om personlige erfaringer, og om hvordan det er å være ung akkurat nå (Emanuelson, 2019, s. 10). Kulturrådets fagbokpris ble i 2018 tildelt *Kvinner i kamp. 150 år med frihet, likhet, søsterskap*. I 2019 ble den tildelt nok en «jentebok», nemlig *Jentaboka. Ellen og Ninas guide til puberteten* skrevet av legene Nina Brochmann og Ellen Støkken Dahl. Denne tar i likhet med *Jenteloven* opp tema som mensen, følelser og grensesetting og gir leseren tips, triks og deler historier fra virkeligheten (Norsk barnebokinstituttet, 2019). De feministiske bøkene og memoarene baserer seg på virkelige historier og forteller om annerledeshet og utilstrekkelighet, noe som kan vekke leserens nysgjerrighet. Guri Fjeldberg (2019, s. 17) fremhever at leseren i denne type bøker blir gitt en langt viktigere rolle enn leseren får i skjønnlitteratur.

*Jenteloven* tar opp kampen for likestilling, og ønsker å vise eksempler på urettferdighet jenter har møtt og møter på grunn av etablerte strukturer og forestillinger om kjønn i samfunnet. Historisk sett vet vi se at kjønn har skapt både muligheter og satt grenser for livsutfoldelsen (NOU 2019:19). Teksten fremhever at kampen for likestilling ikke er over. En rapport fra Barneombudet viser at seksuell trakassering blant ungdom øker (Nordaas, 2018). Trakassering på grunnlag av kjønn har imidlertid funnet sted lenge. Forfatterne fremhever at forestillinger om kjønn er innskrevet i samfunnsstrukturene våre, noe som igjen påvirker folks syn på kjønn. Forfatterne ønsker å få slutt på urettferdighetene og slår et slag for likestilling. Ifølge Linda Noor (2018) har feminismen et godt rettighetspråk for utfordringer kvinner møter i sammenheng med likestilling, som for eksempel trange kjønnsroller og forventninger

som hemmer og undertrykker kvinner. *Jenteloven* er et godt eksempel på bruken av et slikt rettighetspråk. Boka bruker feminisme til å kritisere og sette søkelys på områder som virker hemmende og undertrykkende for jenter. På en annen side må det påpekes at det ikke finnes et tilsvarende språk for menns kjønnsproblematikk. For å få menn til å engasjere seg bør muligens likestillingskampen være inkluderende. For kampen kan trolig ikke vinnes uten at begge kjønn er inkludert og delaktige (Noor, 2018).

Den kampen for likestilling som *Jenteloven* fremmer, er også en kamp som utkjempes i språket. På bakgrunn av dette skal jeg undersøke *Jentelovens* fremstillinger av kjønn, både verbalt og visuelt. Oppgaven skal også undersøke i hvilken grad teksten kan bidra til å fremme kritisk literacy.

### **1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Denne oppgaven har følgende problemstilling som utgangspunkt:

Hvordan kan fremstillinger av kjønn og av forventninger til kjønn bidra til å fremme kritisk literacy i *Jenteloven*?

Problemstillingen har videre ført til at jeg har tatt utgangspunkt i tre underliggende forskningsspørsmål

1. Hvilke verbale strategier tas i bruk i fremstillingen av jenter og gutter i *Jenteloven*?
2. Hvilke visuelle strategier tas i bruk i fremstillingen av jenter og gutter i *Jenteloven*?
3. Hvilket potensial har *Jenteloven* til å fremme kritisk literacy?

For å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg valgt å foreta en sakprosaanalyse av *Jenteloven*. Jeg kommer også til å undersøke om fremstilling av kjønn i sakprosaen åpner for kritisk tilnærming til tekst, eller nærmere bestemt er med på å invitere leseren til å engasjere seg, undersøke og stille spørsmål i møte med et gitt kunnskapsstoff.

Jeg analyserer teksten ved hjelp av analysekategorier jeg konstruerer med utgangspunkt i både sakprosateori, kjønnsteori og kritisk literacy teori. I analysen vil jeg se på om ulike fremstillinger og tekststrategier fremkaller stereotyper, og om kjønnene fremstilles ulikt med tanke på blant annet påstander, ordvalg og i illustrasjoner. Funnene i analysen vil deretter bli



drøftet med tanke på om fremstillingen av kjønn og forventninger til kjønn inviterer leseren til en engasjert- og kritisk lesing og kan bidra til å bevisstgjøre potensielle lesere om nødvendigheten av å ha en kritisk tilnærming til tekst.

#### 1.4 Sentral forskning

Literacy er et vidt begrep, men er ofte forstått som lese -og skrivekyndighet, og handler om å skape mening ved hjelp av skriften som ressurs. Literacy har etablert seg som fagbegrep på norsk. Det har også fått fotfeste i utdanningspolitikken nasjonalt og internasjonalt (Blikstad-Balas, 2016, s. 15). Ved å sette ordet *kritisk* foran literacy signaliserer vi at det handler om å stille spørsmål angående forhold som blir realisert i ulike tekster (Janks, 2010, s. 12). Kritisk literacy-forskning er en ung akademisk tradisjon, og forskere, fagfolk, litteraturvitere og lærere har skrevet seg inn i tradisjonen med ulike bakgrunner. Derfor blir det viktig å grunngi og ha belegg for å bruke de ulike referansene i oppgaven. Paulo Freire, Hilary Janks og Joe Sutliff Sanders har påvirket feltet gjennom forskning på kritisk literacy, blant annet i en pedagogisk kontekst, og vil være sentrale i denne oppgaven. Freire sees på som opphavsmann til begrepet kritisk literacy i en pedagogisk kontekst, og hans pedagogiske modell fremmer kritisk – og dialogisk tekstarbeid. Janks har vært en sentral bidragsyter innenfor kritisk literacy- feltet, blant annet med boka *Literacy and Power* (2010) og den mer didaktisk orienterte boka *Doing Critical Literacy* (2013), som jeg kommer til å støtte meg på i oppgaven.

Når det kommer til utarbeidelsen av analyseverktøyet vil Sanders bok *A Literature of Questions* (2017) være sentral, da han viser til ulike strategier som inviterer lesere til å engasjere seg og stille spørsmål i møte med sakprosa for barn og unge. Hans søkelys på dialogiske aspekter vil være til hjelp i utarbeidelsen av et analyseverktøy. Sanders sitt fokus på peritekst vil også få innpass i teoridelen.

I artikkelen «Hvordan kan vi analysere sakprosa for barn og unge?» (2019) fremhever Nina Goga hva som særmerker sakprosa for barn og unge, før hun lanserer et analyseverktøy som kan brukes når en skal analysere sakprosa for barn og unge. Analyseverktøyet vil være til hjelp når jeg ser på definisjoner av sakprosa og når jeg skal utarbeide et eget analyseverktøy. I oppgaven støtter jeg mer også på Karianne Skovholt- og Aslaug Veums bok *Tekstanalyse ei innføring* (2014). Boka presenterer en analysemodell, hvor det er utarbeidet analysekategorier

som en kan bruke når en skal analysere sakprosa tekster. I utarbeidelsen av egne analysekategorier kommer jeg til å hente element derfra.

I analysen skal jeg undersøke hvordan verbale og visuelle strategier tas i bruk i fremstillingen av kjønn i *Jenteloven*. Illustrasjoner som modalitet har de siste tiårene fått økt oppmerksomhet og vi har fått et endret syn på kunnskapsformidling. I *The Routledge Companion to Picturebooks* tar Nikola Von Merveldt (2017) og flere for seg bildeboka som forskningsfelt. Her viser Merveldt (2017, s. 231-232) til at det visuelle nå blir ansett som viktig for hvordan kunnskap bli organisert og regulert. Når illustrasjoner og tekst sammen skal formidle kunnskap, vil det derfor være interessant å se om en av modalitetene posisjonere den andre modaliteten til å tolkes på en bestemt måte. I analysen kommer jeg også til å undersøke hvilke perspektiv illustrasjonen representerer, dette gjøre blant annet ved å se på synsvinkelen som ligger i illustrasjonen. Kerry Mallan og Amy Cross (2014, s. 44) påpeker i sin artikkel «The artful interpretation of science through picture books» at å studere synsvinkelbruken er en god inngang til å undersøke hvilke perspektiv som fremstilles.

I oppgaven tar jeg også for meg kjønnsteori, hovedsakelig basert på Ellen Mortensen og medforfatterens bok *Kjønnsteori* (2008). Boka presenterer de fem tilnæringsmåtene som har hatt mest innflytelse på kjønnsteorien. Den tar også for seg sentrale teoretikere innenfor de ulike retningene og forsøke å svar på spørsmålet «Hva er kjønn?».

### **1.5 Oppgavens litteraturutvalg**

I denne oppgaven har jeg valgt å analysere *Jenteloven*. Jeg har valgt en tekst som tematiserer kjønn og særlig jenters kamp for likestilling. Samtidig som jenter er i hovedfokus, vil det også være interessant og undersøke hvordan boka fremstiller gutter verbalt og visuelt.

*Jenteloven* er skrevet av Skam-skuespilleren Ulrikke Falch og komikeren Sofie Frøysaa. Boka er illustrert av Ida Neverdahl. Forfatterne skriver om hvordan det er å bli forskjellsbehandlet bare fordi en er jente, og ønsker å øke bevisstheten rundt trakasserende og diskriminerende oppførsel i hverdagen. De deler personlige historier fra egne liv, blant annet opplevelser med spiseforstyrrelser, og depresjon. Målet er å bygge opp et jentefelleskap, og gi unge jenter redskap for å takle ungdomstiden, og det den måtte føre med seg. Boka er delt inn i tre kapitler om henholdsvis skole, kropp og sex (Falch & Frøysaa, 2018, s. 5-7).

### **1.6 Oppgavens struktur**

Oppgaven har syv kapitler. I det første kapittelet har jeg forklart oppgavens tema og bakgrunn. Jeg har også redegjort for oppgavens metode, overordnede problemstilling, forskningsspørsmål, og oppgavens litteraturvalg.

Videre vil jeg i kapittel to presentere bakgrunn for oppgaven i en skolekontekst. Jeg tar der for meg kritisk literacy sin rolle i nåværende og kommende læreplan, samt kritisk literacy sin rolle for en aktiv samfunnsdeltakelse. I kapittel tre tar jeg for meg den teoretiske forståelsen av sakprosa, kritisk literacy og kjønnteori. Deretter vil jeg presentere annen relevant teori knyttet til analysekategoriene.

Kapittel fire redegjør for metoden-sakprosaanalyse og datamaterialet som ligger til grunn for oppgaven. I kapittel fem presenterer jeg analysen av *Jenteloven*. Her blir det foretatt en sakprosaanalyse basert på utarbeidede analysekategorier satt sammen fra relevant teori. Deretter, i kapittel seks, drøfter jeg hovedfunnene fra analysen. Jeg kommer også til å presentere en konklusjon på bakgrunn av oppgavens problemstilling, særlig knyttet til forskningsspørsmål tre. I kapittel syv kommer jeg til å presentere svakheter med oppgaven og noen sluttrefleksjoner.

## **2. Bakgrunn for oppgaven**

I dette kapittelet ser jeg på hvilken stilling kritisk literacy og sakprosa har i norsk skole i dag. Det gjør jeg ved å undersøke kritisk literacy som begrep, som lesekompetanse, samt hvordan kritisk literacy kommer til syne i den nåværende og kommende læreplanen.

### **2.1 Kritisk literacy i læreplanen**

Den norske læreplanen er påvirket av literacy-forståelsen som preger den internasjonale utdanningspolitikken. OECD uttrykker at å kunne lese innebærer å «forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skriftlige tekster for å oppnå mål, for å få kunnskap og for å delta i samfunnet» (Skovholt & Veum, 2014, s. 12). Reformen som ligger til grunn for den nåværende læreplanen Kunnskapsløftet (LK06), er blitt beskrevet som en literacy-reform. Berge (2005, s. 165) fremmer at læreplanens særlige søkelys på lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter gjør literacy som kompetanse fremtredende i den nåværende læreplanen. På en annen side er ikke kritisk literacy som begrep nevnt eksplisitt i læreplanen. Hvis vi tar utgangspunkt i at kritisk literacy betegner elevenes evne til kritisk tenkning, vurdering og refleksjon, kan en imidlertid si at det kritiske perspektivet kommer til syne i den

gjeldende læreplanen i norsk. Ved å vise til punktene som er eksplisitt knyttet til kritisk tenkning- vurdering og refleksjon, kan vi se at perspektivet kommer relativt tydelig frem i delene som omfatter fagets formål og lesing som grunnleggende ferdighet, mens den kritisk tilnærmingen blir omtalt mer indirekte i kompetansemålene for 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, u.å. a: u.å. b).

Under «Formål» i læreplanen for norsk står det at «[i] løpet av opplæringen skal de lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien (Utdanningsdirektoratet, u.å. a). Vi kan altså si at det å forholde seg kritisk til ulike tekster er en gjennomgående og sentral del i norskfaget. Et samsvarende syn kommer frem under punktet «Grunnleggende ferdigheter», i beskrivelsen av lesing. Her står det at lesing involverer «å kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene» (Utdanningsdirektoratet, u.å. b). Disse to punktene kan tyde på at dagens læreplan gir uttrykk for at elevers evne til kritisk tenkning blir oppfattet som en sentral del av elevenes utvikling.

Hvis vi ser videre på et utdrag fra punktet om lesing som grunnleggende ferdighet i norskfaget, kan vi se at Janks' forståelse av kritisk literacy, som å lese *med* og *mot* teksten kommer til uttrykk:

Om å lese i norskfaget:

Det innebærer å engasjere seg i tekster og få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft. Det innebærer videre å kunne finne informasjon og forstå resonnementer og framstillinger i ulike type tekster på skjerm og papir, og å kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene (Utdanningsdirektoratet, u.å. b).

Målet om å utvikle kritisk tenkning kommer imidlertid ikke like eksplisitt frem i kompetansemålene, i norskfaget. Formuleringen som kan knyttes nærmest opp til kritisk literacy i norsk for 10. trinn handler om «å kunne drøfte hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9). Drøfting er nært beslektet med refleksjon, men er kanskje hakket mer saklig og balansert, sett i forhold til «kritisk tenkning». En kan dermed se at kompetansemålenes kobling til kritisk literacy er mer indirekte. Det ser altså ut til at læreplanens kobling til kritisk literacy kommer tydeligst frem i fagets formål og i lesing som grunnleggende ferdighet.

## 2.2 Kritisk literacy i fremtidens skole

Vi har sett at dagens læreplan har et visst fokus på kritisk literacy, men hvis en skal sammenligne LK06 og LK20 som trer i kraft høsten 2020, ser vi at fokuset på kritisk literacy vil bli enda mer fremtredende i fremtidens skole. Læreplanene fornyes med grunnlag i at «fagene i skolen trenger fornyelse for å møte fremtidens kompetansebehov i arbeids- og samfunnslivet» (NOU 2015:8, s. 8).

Ludvigsen-utvalget ble oppnevnt av regjeringen 2013, og utvalgets oppgave var å vurdere skolefagene i grunnopplæringen opp mot kompetansekravene i fremtidens samfunns- og arbeidsliv (s. 3). I rapporten *Fremtidens skole* kommer det frem at literacy-begrepet innebærer at ulike kontekster og fag stiller ulike krav til lesing, skriving og muntlig kommunikasjon (s. 28). I rapporten gir utvalget uttrykk for at i et voksende informasjonssamfunn med større grad av tekstlighet, øker behovet for god lese- og skrivekompetanse (s. 21).

Dagens elever vil møte et mangfold av komplekse tekster, dermed blir det «å finne informasjon, tolke, sammenholde informasjon fra ulike kilder og reflektere og vurdere informasjon kritisk» viktige element i fremtidens lesekompetanse (s. 28). I LK20 kommer det frem at norskfaget skal «styrke elevenes evne til kritisk tenkning og ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal også gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål, og de skal vurdere hvilken påvirkningskraft og troverdighet ulike tekster har. Og «[g]jennom kritisk arbeid med tekster og ytringer øver elevene opp evnen til kritisk tenkning og lærer seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3).

Også i utvalgets vurdering av fremtidens skrive- og muntlig-kompetanse fremheves det at kompetansene innebærer å beherske ulike skrivehandlinger og muntlige kommunikasjonsformer ut ifra ulike formål (NOU 2015:8, s. 29). I denne delen av rapporten blir ikke kritisk literacy nevnt eksplisitt, men en kan likevel se en klar kobling til literacy når Ludvigsen-utvalget skriver at kritisk tenkning og problemløsning handler om «å kunne vurdere påstander, argumenter og beviser fra ulike kilder i sammensatte og ukjente situasjoner» (s. 33). Rapporten skriver også at kritisk vurderingen av kilder og kritisk tenkning blir enda viktigere enn før. Utvalget fremhever at den kritiske tenkningen er sentral i

et demokratisk perspektiv, men også som grunnlag for å ta gode valg. De mener behovet for kompetansen springer ut fra digitalisering og et stadig mer komplekst samfunn med økt informasjonstilgang (s. 33)

Betydningen av at elevene utvikler kritisk tekstforståelse fremheves også i Stortingsmelding 28 *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet* (2016). Ti år etter innføringen av kunnskapsløftet kom Stortingsmelding 28, som en fornyelse av kunnskapsløftet. Dette dokumentet gjør det også klart at refleksjon og kritisk tenkning er en viktig del av lesekompetansen. I den generelle delen står det at skolen skal gjøre elevene i stand til å tenke kritisk og selvstendig over samfunnets krav og forventninger. Samt at elevene skal være i stand til «å tenke selv, søke kunnskap og reflektere over og vurdere vedtatte sannheter som ikke alltid er allmenngyldige. Det krever oppøvelse av kritisk sans og evne til å se en sak fra flere sider» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 21-22).

Også Stortingsmeldingen fremmer lesing, skriving og muntlige ferdigheter som deler av kompetanser i alle fag. Refleksjon og vurdering blir nevnt som ferdigheter innenfor de tre ferdighetsområdene (s. 31). I samsvar med Ludvigsen-utvalgets rapport, trekker også Stortingsmeldingen frem at den økende kompleksitet kan sees i sammenheng med digitalisering, en økende informasjonsstrøm, høy grad av skriftlighet og kommunikasjon, og at det derfor blir avgjørende for fremtidens elever å mestre grunnleggende ferdigheter som skriving og lesing (s. 13).

I forbindelse med de nye læreplanene har det også blitt utarbeidet kjerneelement som skal «prege innholdet og progresjonen i læreplanene» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Kjerneelementene regnes som det viktigste elevene skal lære i hvert fag, og arbeidet med de ulike fagenes kjerneelement la grunnlag for utarbeidelsen av den kommende læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017). I norskfaget er kritisk tilnærming til tekst ett av fagets seks kjerneelementer. Kritisk tilnærming til tekst innebærer at elevene:

skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har. De skal kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster. De skal utøve digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre.  
(Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 9)

At kritisk tilnærming til tekst er beslektet med kritisk literacy kommer tydelig frem i norskfagets kjerneelement. Å «reflektere» handler om å ha kritisk lesekompetanse. Dette kjerneelementet kan derfor i fremtiden være et slags utgangspunkt for å kunne reflektere og tenke kritisk i norskfaget for både lærere og elever.

Stortingsmelding 28 og Ludvigsen-utvalgets rapport om fremtidens skole, fremhever kritisk literacy i form av refleksjon og sammenligning av tekster, samtidig som de påpeker at kritisk tenkning og problemløsning blir stadig viktigere i dagens informasjonssamfunn. Kritisk tilnærming til tekst er også et kjerneelement i norskfaget. Det er spennende at læreplanen vektlegger kritisk tenkning og kritisk bruk av kilder (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.9-10).

### **3. Teoretisk rammeverk: kritisk literacy, sakprosa og kjønnteori**

Bakgrunnen for oppgaven er kritisk literacy, mens hovedmaterialet er *Jenteloven*, en sakprosabok for ungdom om forventninger knyttet til kjønn. Det teoretiske rammeverket vil være med å legge grunnlag for å utvikle analyseverktøy til analysedelen. Jeg ønsker å lage analysekategorier, fordi jeg mener det vil kunne gi en fokusert og systematisk analyse av *Jenteloven*. I dette kapittelet vil jeg derfor gå nærmere inn på sakprosateori, kritisk literacy-teori og kjønnteori som kan hjelpe meg til å utarbeide et analyseverktøy til å analysere *Jenteloven*. Jeg kommer først til å ta for meg sakprosateori og kritisk literacy-teori for så å flette perspektivet fra begge de teoretiske feltene sammen i et knippe momenter som jeg mener vil ha særlig relevans for min analyse av *Jenteloven*. Til slutt i dette kapittelet presenterer jeg sentrale perspektivet på kjønn og gjøre rede for hvordan disse er relevante i min analyse.

#### **3.1 Sakprosa og kritisk literacy**

Da norske elever presterte svakt i Pisa, og i KAL-prosjektet i 2001 ble det avslørt at norske elever hadde lavere kompetanse når det gjaldt argumentasjon og skriving av sakprosa-tekster enn antatt, noe som viste at det trengtes satsing på sakprosa i norskfaget (Aasen & Nome, 2005, s. 16). Et hovedtema i denne oppgaven er sakprosa. Sakprosa er blitt definert som tekster som leseren kan oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten (Tønnesson, 2012, s. 34).

I og med at jeg har valgt å undersøke og analysere en sakprosa-tekst for ungdom, vil jeg nå forsøke å orientere meg i faglitteraturen knyttet til fagfelt sakprosa. I og med at forskere og

litteraturvitere opererer med ulike betegnelser på kunnskapslitteratur og vektlegger ulike element i sine definisjoner av denne litteraturen, blir det viktig for meg å forklare og begrunne hvilket begrep jeg legger til grunn for min oppgave. I dette delkapittelet kommer jeg derfor til å presentere ulike begrep som brukes om kunnskapslitteratur, før jeg kommentere de ulike definisjonene. Jeg har selv valgt å bruke begrepet 'sakprosa' i oppgaven, fordi det sees på som relativt åpent, da det ikke er knyttet til bestemte fagdisipliner. Begrepet brukes også ofte når en skal vise til det grunnleggende tekstskille mellom sakprosa på den ene siden og skjønnlitteratur på den andre siden. Sakprosa brukes dermed som et overordnet begrep som innbefatter flere ulike sjangre. Samtidig som ordet «prosa» indikerer at teksten handler om ulike saksfelt.

I forskningsfeltet for kunnskapslitteratur, er det både nasjonalt og internasjonalt en pågående diskusjon om hvilket begrep som best egner seg til å beskrive tekster som formidler kunnskap. Det diskuteres også hvilke element begrepet skal inneholde. Faglitteraturen opererer med en rekke ulike benevnelser av kunnskapslitteratur (Goga 2019, s. 6; Sanders, 2017, s. 6; Merveldt, 2017, s. 232). På engelsk brukes for eksempel både 'informational children's books', 'nonfiction' og 'informational text'. I introduksjonen til *A Literature of Questions*, lanserer Sanders (2017, s. 6-8) ulike begrep som 'informational texts' og 'narrative nonfiction'. Sanders velger selv å bruke begrepet 'nonfiction' uten å begrunne noe særlig hvorfor. Dette kan kanskje tyde på at han ikke har noen særlig grunnlag for å velge 'nonfiction' fremfor andre begreper, selv om han lanserer flere ulike alternativ i bokas introduksjon. I *The Routledge Companion to Picturebooks* påpeker forsker innenfor barnelitteratur, Nikola von Merveldt (2017, s, 231-232) at begrepet 'nonfiction' er mest brukt i det engelske språket, men sier likevel at forskere, forfattere og kritikere gjerne bruker andre begrep. Hun mener at begrepet 'nonfiction' er uproduktiv, da den signaliserer en motsetning til fiksjon, selv om det sjelden er snakk om et binært forhold mellom sakprosa og skjønnlitteratur. Også på norsk brukes ulike begrep som 'sakprosa', 'faglitteratur' og 'faktabok'. Vi kan dermed se at det innenfor fagfeltet i Norge også opereres med mange og ulike begrep. Det finnes ikke så mye forskning på sakprosa for barn i Norge. Anne Løvland (2014) har i sin avhandling for eksempel tatt utgangspunkt i sakprosa for voksne i utarbeidelsen av sin definisjon av sakprosa for barn. I norsk sammenheng har også Goga (2019 s. 6) vært opptatt av sakprosaens kunnskapsorganisering. Hun har lansert et analyseverktøy som kan brukes til å analysere sakprosa for barn (2019, s. 6).



I dag har sakprosa begrepet fått godt fotfeste i Norden, men begrepet er likevel både endret og utvidet siden det først ble tatt i bruk. Sakprosa inkluderer i dag mange og svært ulike tekster sammenlignet med tidligere. I dag møter vi et sakprosabegrep, som favner om alt fra fagbøker til blogginnlegg og valgplakater (Skovholt & Veum, 2014, s. 15-16). Ifølge Tønnesson (2012, s. 34) skapes det forventninger tekst ut ifra sammenhengen selve teksten inngår i. Selv om sakprosa som sjanger har eksistert i lang tid, er selve begrepet relativt nytt. Begrepet ble ifølge Tønnesson (2012, s. 20) først brukt av Rolf Pipping i 1938, han beskrev sakprosa som 'objektiv prosa'. Her skulle «saken» være det sentrale og språket skulle være nøytralt og uten følelsesmessige uttrykk. Tønnesson kritiserer Pippings forståelse av sakprosa og mener synet er «antiretorisk» og foreldet. Dette bunner i at en også tidligere hadde innsikt i at språket ikke var nøytralt, og en forsøkte derfor å fjerne «flest mulig av komplikasjonene gjennom å formalisere kommunikasjonen» (s. 19). Dermed var det for eksempel ikke rom for følelsesuttrykk eller personlige tanker. Dette synet på sakprosa mener derfor Tønnesson nå er utdatert, da vi ikke lengre har en like strikt forståelse av sjangerens innhold.

Løvland (2014) har tatt utgangspunkt i Tønnessons sakprosadefinisjon, når hun skriver om sakprosa for barn. Hun er i likhet med Tønnesson opptatt av virkelighetsfremstilling og sannhet, og definerer sakprosa som «tekster der forfatteren har ein intensjon om å fortelje om noko verkeleg, og der leseren har grunn til å tru at det som bli formidla, er sant eller i det minste sannsynleg» (s. 164). Når det kommer til Tønnesson og Løvlands definisjoner av sakprosa, kan disse i likhet med Pippings forståelse problematiseres. De vektlegger fremstillinger av virkelighet og sannhet, dette fokuset er naturligvis legitimt. Likevel kan definisjonene, ifølge Goga (2019, s. 12-13), virke noe ekskluderende da de ikke ivaretar den mangfoldige sakprosaen. For hvis en går ut ifra slike definisjoner vil sakprosa som har flyktige og abstrakte tema som følelser, verdier og kunst, kunne utelukkes fra Tønnessons og Løvlands forståelse av begrepet. I dag har for eksempel subjektiv sakprosa- der en beretter om saksforhold ut ifra personlige erfaringer og egen forståelse blitt svært populært (Emanuelson, 2019, s. 10). Og om en gikk ut ifra Løvland, Tønnesson og Pippings forståelse av sakprosa, ville sakprosa som baserer seg på personlige erfaringer trolig ikke bli regnet som sakprosa. Det virker litt motstridende da sjangeren er svært populær blant unge, samtidig som den hos noen litteraturvitere kanskje ikke regnes som sakprosa i det hele tatt.

I boka *Handbook of Research on Children's and Young Adult literature* (2010) har Barbra Kiefer og Melissa I. Wilson utfordret den mer faktaorienterte forståelsen av sakprosa. I

kapittelet «Nonfiction Literature for Children: Old Assumptions and New Directions» forsøker de å utfordre den rådende forståelsen av 'nonfiction'. I kapittelet forsøker de først å definere 'nonfiction', før de ser på hva som skiller 'nonfiction' for barn og voksne.

Kiefer og Wilsom (2010) hevder at «nonfiction» ikke bare handler om å fremstille fakta. De utfordrer altså den tradisjonelle fremstillingen som karakteriseres av objektivitet og nøktern fremstilling av fakta: «Good nonfiction, like fiction, is an art form, designed to give pleasure, and enlightenment, to arouse wonder, and to reveal our capacity for self awareness and understanding» (s. 291). De har altså en mer åpen tilnærming til sakprosa enn Pipping, Løvland og Tønnesson, og ser på det som en sjanger som i tillegg til å være faktabasert, skal vekke nysgjerrighet og leselyst.

I utarbeidelsen av sin egen definisjon, understreker Kiefer og Wilson at de til forskjell fra Mitchell (2003) og Galda, Cullinan og Sipe (2010) ser på sakprosa som noe mer enn en sjanger som hovedsakelig skal formidle faktakunnskap. Mitchell (2003, s. 326) definerer sakprosa som «a genre created mainly to inform». Galda, Cullinan og Sipe (2010, s. 304), har en nokså samsvarende definisjon som sier at, «the term nonfiction describes books of information and fact about any topic». Merveldt (2017, s. 232) som opererer med begrepet 'informational picturebooks', sier på en annen side at 'informational picturebooks' skiller seg fra lærebøker og fagbøker ved at de ønsker å underholde og inspirere leserne sine. Hun viser til Mitchell (2003) når hun sier at ved å forenkle og tilpasse kunnskapen, gjøres det mer tilgjengelig for leseren. Hun ilegger altså sakprosaen et underholdningsaspekt.

I denne gjennomgangen har vi sett at noen ser på sakprosa som faktafremstillinger, mens andre har bredere forståelse av begrepet, da de ser sakprosa som tekster som skal inspirere og fenge leseren i tillegg til å informere. Med alle disse definisjonene og merkelappene, kan det være utfordrende å finne en sakprosadefinisjon som inkluderer alle disse elementene. Russel Freedsmans definisjon kan tilsynelatende virke bred, men tar for seg det omfattende begrepet på en god måte, da den både tar hensyn til fakta- og underholdningsaspektet:

Certainly the basic purpose of nonfiction is to inform, to instruct, hopefully to enlighten. But that's not enough. An effective nonfiction book must animate it's subject. Infuse it with life. It must create a vivid and believable world that the reader will enter willingly and leave only with reluctance. A good nonfiction book should be a pleasure to read. (Freedman, 1992, s. 3)

I oppgaven vil jeg derfor legge til grunn en definisjon som er i tråd med Freedmans. For i oppgaven skal jeg analysere en tekst som formidler fagkunnskap, samtidig som den ved bruk av både illustrasjon og tekst tilgjengeliggjør kunnskapen ved å forenkle og tilpasse fagstoffet til leseren. Teksten forsøker også å inspirere unge lesere til å engasjere seg. Så med alle disse ulike forståelsene vil det i oppgaven min være hensiktsmessig å gå ut ifra en definisjon som vektlegger det informative aspektet, men som samtidig er vidtfavnende og tar høyde for sakprosaens evne til å fenge, inspirere og underholde. I denne oppgaven er sakprosa derfor forstått som bøker som formidler kunnskap og ideer om verden på måter som tar sikte på å fenge, inspirere og tilpasse seg unge lesere og deres måter å tilegne seg kunnskap på.

En viktig inngang til å forstå sakprosaens økte status i skolen finner vi i begrepet literacy. Tradisjonelt sett har literacy vært forklart som evnen til å skape mening i egne og andre tekster (Skovholt & Veum, 2014, s. 12). I dag omfatter begrepet mer enn det, og i utvidet forstand handler det om hvordan vi skaper mening med tekster (Blikstad-Balas, 2016, s. 9-10). Læremiddel-forsker Dagrun Skjelbred og tekstforsker Aslaug Veum forklarer literacy «som mulighet til å få tilgang til kulturens tekster i vid forstand, men også om å bli i stand til å ta seg fram i det tekstlandskapet som omgir oss; velge, vurdere, sette sammen og gjenbruke og nyskape tekster» (Skjelbred & Veum, 2013, s. 19). Literacy kan også forstås som «det å være kyndig i alle former for meningsskapende samhandling mellom mennesker, ikke bare skriftlig, men også muntlig» (Skovholt, 2014, s. 16). Disse definisjonene viser at literacy er et omfattende begrep.

Kritisk tilnærming til tekst er ett av kjerneelementene i norskfagets læreplan som trer i kraft høsten 2020. Kritisk tekstforståelse omtales gjerne som kritisk literacy. Ifølge Janks (2010 s. 13) innebærer det å undersøke hvordan sosiale relasjoner, interesser og maktforhold kommer til uttrykk gjennom språk. Betydningen av at elevene utvikler kritisk tekstforståelse fremheves av to sentrale dokumenter, NOU-rapporten *Fremtidens skole* og Stortingsmelding 28- *Fag-Fordypning- Forståelse* (Veum & Eilertsen, 2019, s. 2).

Kritisk literacy handler om å vurdere hva som er sant, hvordan sannheten blir presentert, hvem eller en bestemt virkelighetsfremstilling gagnar og hvem som får ha tilgang til slike tekster- og med hvilket formål (Blikstad-Balas, 2016, s. 29). Det å sette ordet *kritisk* foran literacy signaliserer at vi stiller spørsmål angående forhold og antagelser som blir realisert i

ulike tekster. Kritisk literacy er ikke det samme som kritisk tenkning, det handler om mer enn å analysere ytringer (Janks, 2010, s. 12).

Kritisk literacy dreier seg også om å lese *med* og *mot* teksten (Janks, 2010, s. 22). Begrepet kan forstås som å skape mening i tekst, stille spørsmål om innhold, og det å utvikle en slags metakognitiv bevissthet til hvilke holdninger som kommer frem i teksten (Skovholt & Veum 2014, s. 14). Begrepet kritisk literacy viser også til en kompetanse som innebærer å være i stand til å møte tekster med motstand, gjenkjenne underliggende ideologier og holdninger i en tekst, utfordre tekstens konstruksjoner av verdier og virkelighetsbilder og utforme alternativer til fremstillingen. Det handler altså om å reflektere kritisk om og rundt ulike tekster (Blikstad-Balas, 2016, s. 29). I dagens informasjonssamfunn hvor vi møter større tekstmengder enn før er det viktigere enn noen gang at ungdom møter tekster på en aktiv og kritisk måte, og ikke bare ta alt de leser for god fisk (Maagerø, 2005, s. 85).

Kritisk literacy kan i en pedagogisk kontekst føres tilbake til Paulo Freires bok *De undertryktes pedagogikk* som ble utgitt for første gang i 1968. Freire (1999, s. 55) argumenterte for at skolen var basert på en «banking model of education», hvor elevene ble sett på som oppbevaringsbokser for kunnskapen de fikk overført fra lærerne. Elevenes erfaringer, liv og kulturer ble sett på som irrelevant for læring. En slik tankegang innebærer et skille mellom mennesket og tilværelsen, hvor mennesket er en tilskuer som skal motta informasjon. Denne tankegangen innebærer at læreren skal fylle elevene med det de anser for sann kunnskap, uten noe rom for kritisk tenkning og refleksjon fra elevene som mottakere (Freire, 1999, s. 59).

Som et alternativ gikk Freire inn for en dialogisk fundert tilnærming basert på prinsippet om gjensidig utveksling av kunnskap. Han mente dette ville gjøre det skjeve maktforholdet mellom lærere og elever mer balansert (Luke, 2012, s. 5).

I dagens skole understrekes det at elever skal kunne vurdere tekster kritisk. Samtidig viser flere studier at elever ikke har tilstrekkelige ferdigheter til å gjøre det. Skolen har også høstet kritikk for å ha oppgaver som baserer seg på gjengivelse av informasjon (Blikstad-Balas, 2016, s. 31). Dermed blir det viktig at lærere forsøker å utvikle elevenes kritisk literacy-kompetanse ved å vise hvordan de kan lete etter underliggende ideologier i tekster, gi dem tekster som diskuterer perspektiv samt jobbe systematisk med kildevurdering. En må også

huske på at ingen fagtekster fremstiller kunnskap på en nøytral måte. Derfor blir arbeid og dialog om tekster i alle fag viktig for å utøve og utvikle kritisk literacy-kompetanse.

### **3.1.1 Kritisk literacy som lesekompetanse**

En grunnleggende forutsetning for å ha et kritisk blikk på tekster er at ingen tekster er nøytrale. Janks understreker at kritisk literacy krever at leseren både engasjerer og distanserer seg fra teksten. For å lykkes med dette kreves det at vi både leser *med* og *mot* teksten (Janks, 2010, s. 22 & 96). I artikkelen «Sakprosa i skolen» beskriver Eva Maagerø denne lesekompetansen som at elevene må kunne la seg begeistre av tekster, på samme måte som de må kunne lese tekster «mot hårene» (Maagerø, 2009, s. 26). Dette synet kommer også frem i Ludvigsens-utvalgets NOU-rapport *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*, hvor det å utvikle lesekompetanse handler om å lese kritisk og å engasjere seg i teksters innhold (NOU 2015:8, s. 28). Det å lese *med* teksten er knyttet til kognitive ferdigheter som er viktige for å forstå, analysere og kunne evaluere en tekst i sammenheng med konteksten. Mens i det å lese *mot* tekster ligger det at en må akseptere at ulike tekster representerer bestemte versjoner av virkeligheten, basert på interesser (Janks, 2010, s. 22).

For å utdype forståelsen av kritisk literacy deler Janks (2010, s. 21-22) lesekompetansen inn i tre kognitive nivåer. Det første nivået dreier seg om å avkode teksten. Det handler om å forstå hva teksten prøver å formidle, og krever språklig kompetanse. Siden det handler om å identifisere bokstaver og tall, kan det regnes som grunnleggende literacy. På nivå to handler det om at leseren må forsøke å skape mening i teksten ved å engasjere seg i hva forfatteren mener. Dette sees på som en funksjonell literacy og handler om å lese *med* teksten. Det tredje kognitive nivået handlet om å undersøke hvilke interesser, antagelser og verdier som finnes i teksten, og se hvilke konsekvenser dette får for tekstens posisjonering. Her skal leseren innta en kritisk posisjon og lese *mot* teksten, og det er dette som regnes som kritisk literacy. Men denne kompetansen er også avhengig av at en leser *med* teksten.

### **3.1.2 Oppøving av kritisk bevissthet hos leseren gjennom sakprosa**

I dagens informasjonssamfunn møter leseren et mangfold av tekster i ulike sjangre og format. Derfor blir det viktigere enn noensinne å møte tekstene på en kritisk og aktiv måte. For å møte tekstene med en kritisk tilnærming trengs det redskap, og her er sjangerkunnskap viktig, for

ved å ha et bevisst forhold til sjangermønster og språk vil det være mulig å være både kritisk og engasjert (Maagerø, 2005, s. 85).

Margery Fisher (1972, s. 474) skrev i boka *Matters of Fact* at fagbøker må kommunisere fakta og ideer til leserne på en slik måte at de vil utvikle vilje og inneha verktøy til å vurdere fagstoffet som presenteres. En fagbok skal veilede leseren mot å tenke og handle selv. Det å veilede er viktig, men friheten leseren får til å tenke selv er enda viktigere. Fisher viser til kvaliteter med sakprosaen, så vel som mulighetene sjangeren har til å sette i gang refleksjon og engasjement omkring fagstoffet.

Faglitteratur for barn har vært en underbelyst sjanger innenfor barne- og ungdomslitteraturforskningen, og det var derfor nødvendig at Sanders i boka *A Literature og Questions* (2017) tok tak i faglitteratur for barn. I boka undersøker han ulike amerikanske fagbøkers potensiale knyttet til utvikling av kritisk bevissthet hos leseren. Sanders er av den oppfatning at sakprosa for barn hovedsakelig stiller og svarer på spørsmål, og at den da adresserer barnet som en mulig kritisk leser. Hans prosjekt er å undersøke om eller hvor sakprosaen åpner opp for, eller motsetter seg kritisk engasjement (Sanders, 2017, s. 2-3). Dette kan si noe om hvilke ideer teksten vil normalisere, samtidig som det sier noe om hvor teksten er villig til å åpne opp for refleksjon og spørsmål. Sanders mener at problemet med sømløs narrativ sakprosa er at forfattere kan skjule steder der teksten er sydd sammen, altså mellomrom som barne- og ungdomsleseren ikke kjenner til eller kanskje ikke forstår (Sanders, 2017, s. 47). Det er kanskje nettopp her leseren har størst interesse og utbytte av å utforske og lese kritisk.

Det å være kritisk handler om å stille spørsmål og teste informasjon. Med engasjement menes aktiviteter som er preget av samarbeid og delt autoritet mellom bok og leser (Sanders, 2017, s. 7). Skovholt og Veum (2014, s. 113) skriver at ved å undersøke hvorvidt en bok inviterer eller avviser kritisk refleksjon, kan dette gi oss innsikt i hvilken grad boka gir leseren mulighet til å engasjere seg eller ikke.

### **3.1.3 Dialog mellom tekst og leser**

I *A Literature og Questions* viser Sanders (2017, s. 12) til Freires berømte studie av demokratisk utdanning. Sanders trekker frem Freire, og overfører hans tanker om pedagogikk og dialogisk undervisning til forholdet mellom tekst og leser. Sanders mener at en med

utgangspunkt i Freires syn kan si at kritisk tenkning handler om å knekke opp tekstens glattpolerte overflate og avsløre tekstens åpninger. Ved å ta utgangspunkt i Freires tanker mener Sanders at kritisk tenkning handler om at leseren skal stille spørsmål og teste informasjon, og på denne måten bli aktive- heller enn passive mottakere av informasjon. For hvis tekster ikke lar leseren få innpass, blir leseren i større grad fylt med informasjon, noe som samsvarer med Freires tanker om utdanning. Mens hvis teksten på en annen side har åpninger som legger til rette for kritisk engasjement, til å stille spørsmål, til å undersøke forholdet mellom språk og makt og til å undersøke informasjon, vil det åpnes opp for en dialog mellom teksten og leseren, heller enn en passiv monolog.

Sanders er også opptatt av hvordan sakprosa inviterer til dialog, og «reflective engagement with information» (2017, s. 6). For å avklare dialog-begrepet henvender Sanders seg til Anne Haas Dyson (2011) sin studie, som har kombinert Bakhtin og Freires forståelse av kritisk engasjement (Sanders, 2017, s. 14). Han mener at det handler om hvor teksten gjør seg selv sårbar og åpen for kritisk tilnærming- og hvor den unnlater å gjøre det. Disse åpningene kaller han dialogiske rom. Dialogen handler om å se etter steder i teksten hvor autoriteten er svekket. En trenger altså en enighet om en påstand eller fremstilling, som en kan teste, revidere og argumentere for eller mot, før en igjen gjør seg opp en ny mening (s. 22). Måten språket brukes på kan lede oss til å støtte forfatterens syn (s. 14). Derfor vil det være viktig å se hvor tekster lar en stille spørsmål ved deres oppriktighet, men også å se hvordan tekster danner, holder på og beskytter sin autoritet Det handler om å se at fremstillinger kan ha flere lag og ikke bare lete etter enhetlige fremstillinger av fenomen, som for eksempel fremstillinger av kjønn i sakprosa for ungdom.

Sakprosa som åpner opp for spørsmål og dialog kan være mer fengende for barn, enn bøker som bare presenterer informasjon. Når en finner disse dialogiske rommene i teksten, ser en kanskje i større grad forskere og forfattere som virkelige mennesker, som opplever vanskeligheter, inngår kompromiss og tolker informasjon. De er nødvendigvis ikke opphøyede autoriteter som bare formidler sannheter (Zarnowski & Turkel, 2011, s. 32-33). Å se forskere og forfattere ut ifra dette synet kan hjelpe oss å tolke informasjonen annerledes. Da får en kanskje i større grad forståelse for at kunnskapsstoffet er konstruert og valgt ut av mennesker, og at det dermed kan utsettes for tolkning og kritisk lesing.

Når en skal undersøke bøker, så trenger en ikke å konkludere med at bøkene i sin helhet er åpne for en kritisk tilnærming eller ikke. For bøker kan ha åpninger som inviterer til engasjement, samtidig som de i andre deler motsetter seg en slik tilnærming (Sanders, 2017, s. 22). En konsekvens av å se på deler i boka, og ikke bare boka som helhet, er at en får en mer nyansert analyse av boka.

### **3.1.4 Tekst, språk og makt**

Når en leser en tekst kan en som regel raskt gjøre seg opp en mening om hva teksten handler om. Tittelen på boka vil for eksempel ofte gi en pekepinn på temaet. Påstander som kommer frem om emnet kan eksplisitt eller implisitt vise perspektivene og holdningene forfatteren har til emnet han eller hun skriver om. Et mål med tekstanalyse er å finne ut hva teksten sier om temaet og hvordan teksten fremstiller saken. Er det slik at meninger om tema alltid kommer eksplisitt frem, eller kan det for eksempel være mer skjult? Presenterer forfatteren for eksempel egne interesser, holdninger og verdier som noe gitt og felles, for seg selv og leseren? Slike skjulte antagelser i teksten kalles presupposisjoner (Skovholt & Veum, 2014, s. 52-53). Som kritisk leser blir det viktig å forsøke å finne presupposisjonene og holdningene som forfatteren gjerne forutsetter at leserne deler eller aksepterer. Slike påstander kan bli fremstilt som allmenne og udiskutable, og gis derfor ikke rom for diskusjon i teksten. Som leser blir det viktig å finne de holdningene som forfatteren fremmer som allmenne og tenke over om det faktisk er en sannhet eller ikke. Å lese kritisk handler dermed om å avdekke underliggende premisser i teksten. På en annen side kan fremstilling av ulike holdninger også være et middel for å skape reaksjoner hos leseren. Dette kan for eksempel brukes til å skape engasjement og debatt omkring ulike saker. I denne oppgaven skal jeg forsøke å avdekke holdninger som kommer frem i boka. I tillegg skal jeg undersøke hvilket formål forfatterne har med å fremstille kjønn og forventninger til kjønn på en gitt måte. Da vil det være nyttig å se hvordan kjønn blir presentert i boka, til hvilke formål og hvem som kan ha interesse av den aktuelle fremstillingen.

Janks og medforfatterne Kerryn Dixon, Ana Ferreira, Stalla Granville og Deniese Newfield, har skrevet den pedagogisk orienterte læreboka *Doing Critical Literacy. Texts and activities for Students and Teachers* (2013). Her foreslår de redskap og aktiviteter for studenter og lærere som skal bidra til å oppøve kritiske literacy. Janks (2013, s. 1) mener at hvis en skal ha



en kritisk tilnærming til tekst, er det helt nødvendig å undersøke språkbruken. Alle tekster er skrevet for et publikum, og leserne av en tekst vil automatisk vurdere teksten når de leser. I mitt materiale er det hensiktsmessig å undersøke språkbruk knyttet til fremstilling av kjønn og forventninger til kjønn. Valgene forfattere tar er både bevisste og ubevisste, men aldri nøytrale. Forholdet mellom språk og makt er heller ikke åpenbart, og derfor må en være oppmerksom på ulike måter språk kan bli brukt til for å utfordre eksisterende maktforhold (Janks, 2013, s. 3-5). Språket kan for eksempel brukes til å utfordre eksisterende meninger, så vel som å støtte opp om etablerte forestillinger. En kan altså se at språk kan brukes til å fremme ens meninger, men også til å undergrave påstander som ikke støtter ens syn. Tekster kan bevisst eller ubevisst ha en språkføring som ønsker å overtale leseren til å tro på deres versjon av «sannheten». I oppgaven min skal jeg derfor undersøke om måten teksten er skrevet på indikerer makt i favør av et av kjønnene. Jeg må også undersøke om forfatterens meninger knyttet til kjønnsutfoldelse kommer til syne, og om forfatterne gir leseren rom til å selv gjøre seg opp en mening knyttet til dette.

Enhver tekst er konstruert på bakgrunn av mange valgmuligheter. Dermed kan alt som er konstruert også bli dekonstruert (Janks, 2012, s. 2-3). Hvilke ord en forfatter velger å bruke kan si noe om hvilke holdninger han eller hun har til det han eller hun skriver om. Holdningene våre kan dermed indirekte komme til uttrykk ved bruk av ord som er positivt eller negativt ladde (Skovholt & Veum, 2014, s. 55-56). Ordvalg kan altså gi positiv eller negativ verdi til ulike fenomen, som for eksempel kjønn. I oppgaven har jeg sett det som hensiktsmessig å undersøke om jenter eller gutter ilegges mer negativt ladde ord enn det motsatte kjønn.

Også konteksten ordene blir satt i vil kunne avgjøre om vi oppfatter dem som positivt eller negativt ladd. Skovholt og Veum (2014, s. 58) fremhever at å lese kritisk innebærer nettopp å vise hvordan ord kan bidra til å skape og opprettholde stereotypiske virkelighetsbilder og samfunnsstrukturer. Så ved å være bevisst på språkbruk og ved å bryte opp setninger kan en bli mer oppmerksom på valg forfatteren har tatt. I oppgaven min kommer jeg for eksempel til å se på fremstilling av kjønn, men også kjønnenes rolle i kamp for likestilling. Ulike ordvalg kan for eksempel fremstille kvinner som tause, passive og hjelpeløse på den ene siden og menn som aktive, kontrollerende og voldsomme på den andre siden. Jeg vil også være opptatt av om stereotyper knyttet til kjønn kommer til syne i boka både verbalt og visuelt.

### ***3.1.5 Hvordan periteksten oppfordrer til kritisk lesing***

Et av de definerende kjennetegnene til sakprosabøker er den sterke peritekstuelle innrammingen av informasjonen som blir presentert (Merveldt, 2017, s. 241). Begrepet peritekst er hentet fra litteraturteoretikeren Gerard Genette. Han definerte peritekst som «such elements as the title or the preface and sometimes elements inserted into the interstices of the text, such as chapter titles and certain notes» (Genette, 1997, s. 4-5). Periteksten gir leseren nyttig informasjon om hva boka skal handle om, hvordan temaet er vinklet og muligens hvilken lesrollerolle det legges opp til. Det handler om hvordan vi organiserer kunnskapsstoffet og inkluderer utforming, illustrasjoner, farge, og teksttyper (Janks, 2013, s. 8).

Hovedfunksjonene til for- og baksiden er å etablere hva boka skal handle om, bekrefte og styrke troverdigheten til informasjonen som blir presentert, og dermed øke forfatterens troverdighet. Den strukturelle periteksten som referanselister, kilder og innholdsfortegnelse gjør det lettere å navigere i boka. Tekstbokser, diagram og ulike skriftstørrelser, gjør at informasjonen stykkes opp. Det gjør at leserne velger hvor nøye en vil lese og hvor mye tid en vil bruke på de ulike delene (Merveldt, 2017, s. 241). Disse ikke-narrative elementene fungerer altså både orienterende og retningsgivende. Noen ganger lanserer forfatterne problemstillinger i forordet, mens andre ganger presenterer boka fagstoffet og gir leseren redskap til å ta fatt på boka.

Ifølge Sanders kan måten bøkens peritekst, det vil si for- og bakside, stikkordregister og for- og etterord, være eksempel på steder der leseren inviteres til en ikke- lineær lese måte, og dermed signaliseres det at boka ikke skal leses som fiksjon (Sanders, 2017, s. 107). De ikke-narrative elementene kan hjelpe leseren til å se om sakprosaen inviterer eller fraråder en kritisk tilnærming. De nevnte elementene kan altså spille en nøkkelrolle når det gjelder kritisk engasjement (Sanders, 2017, s. 108).

Sanders viser til Zarnowski som har gitt oss grunn til å være positive til måten lesere bruker parateksten på, hun mener den gir leseren mulighet til å aktivt involvere seg i teksten (Sanders, 2017, s. 110). På den andre siden viser Sanders til Sam Wineburg, en amerikansk professor i pedagogikk og historie- og amerikastudier. Wineburg hevder at mange tekster i stor grad bare inviterer leseren til kritisk refleksjon i periteksten, og bruker det som et bevisst middel for å hindre kritisk lesing av hovedteksten (Sanders, 2017, s. 113).

Wineburg argumenterer altså for at periteksten kan skjule mulighetene leseren har til å møte teksten kritisk. Han hevder at bøker som ikke opplyser om hvordan forfatteren kom frem til argument og konklusjoner, og som i større grad sier at «slik er det», uten noen form for refleksjon, kan narre leseren til å akseptere konklusjonen. Slike grep gjør det vanskelig for leserne å vurdere argumentene (Wineburg, 1999, s. 12-13).

Arnchild Skre (2019, s. 34) fremhever viktigheten av etterrettelig bruk av fakta og kilder. Hun mener at bøker med mangelfulle referanser, kildelister og noteverk kan dekke til kunnskapstyveri eller ha manglende belegg for påstander. På den andre siden kan referanser være dekor, og fungere som et middel forfatteren bruker for å bygge opp troverdigheter, som det ikke finnes grunnlag for.

Oppsummert vil det si at dersom tekster legger opp til at leseren bare skal akseptere «at slik er det», kan en si at teksten på et vis fraråder kritisk lesing. Dermed kan peritekster heller blir sett på som et verktøy som motsetter seg, snarere enn muliggjør kritisk engasjement. På den andre siden samhandler nok de fleste peritekstene med hovedteksten, og vi kan si at de i større grad beriker hovedteksten, heller enn å distansere seg fra den. Så selv om periteksten gir leseren mulighet til å engasjere seg kritisk, er det kanskje i større grad åpninger der en selv kan velge å lete eller rom i teksten som åpner opp for kritisk engasjement.

I denne oppgaven skal jeg først og fremst rette oppmerksomheten mot peritekster som for- og baksiden, innsidepermene og forordet. Disse peritekstene har både visuelt og verbalt mangfold og fremstår som rike på signaler om bokas prosjekt. På bakgrunn av dette vil de utvalgte peritekstene kunne gi nyttig informasjon om hva boka handler om og hvordan temaet er vinklet.

### ***3.1.6 Illustrasjoner og visuell kunnskapsformidling***

Merveldt (2017, s. 231-232) viser til et endret syn på visuell kunnskapsformidling. Tidligere var det slik at verbalteksten hovedsakelig sto for kunnskapsformidling i sakprosa.

Illustrasjonen ble ikke sett på som en viktig kilde til informasjon og kunnskap, men rundt 1990 fikk den visuelle kunnskapsformidlingen økt oppmerksomhet. Det visuelle ble nå ansett som viktig for hvordan kunnskap ble organisert. Merveldt fremhever at forholdet mellom bilde og tekst de siste årene har forskjøvet seg i bildets favør. I dag er det vanskelig å forestille seg sakprosa uten bilder og illustrasjoner. Det skyldes trolig at illustrerte bøker og bildebøker er sentrale når det kommer til det å virkeliggjøre og forklare fenomenet.

Illustrasjoner illustrerer ikke bare fakta, men organiserer og tolker dem også visuelt. Merveldt (2017, s. 232) viser til William John Thomas Mitchell (2008) som i artikkelen «Visual Literacy or Literary Visualcy? Four Fundamental Concepts of Image Science» hevder at ved å popularisere kunnskap, altså ved å forenkle og tilrettelegge kunnskapen, så gjøres den mer tilgjengelig for offentligheten. En måte å tilgjengeliggjøre tekster på er illustrasjoner. Dermed ser en at illustrasjoner kan fungere som et blikkfang for leseren. Informasjonslitteratur for barn består som regel både av illustrasjoner og tekst. Bildebøker eller illustrerte bøker har gjerne blitt det foretrukne bokmediet når en skal beskrive og forklare kunnskap og ideer om verden til barn og unge. Illustrasjonen fungerer altså ikke bare som forsterkere som står til informasjonen, men vil kunne påvirke hvordan vi tolker modalitetene sammen. Illustrasjonen kan utvide verbaltekstens med egne kommentarer og utspill, og dermed få en slags selvstendig fortellingsfunksjon som løper parallelt med teksten. Illustratørens valg av visuelle virkemiddel som bildekomposisjon, bildeelement, valg av farger, bildeutsnitt og perspektiv vil styre hvordan vi som lesere oppfatter innholdet. En har dermed også det visuelle i tankene når en utformer bøker, da illustrasjonen nå sees på som en avgjørende del av kunnskapsformidlingen.

Som nevnt ser altså den visuelle kunnskapsformidlingen ut til å ha fått økt oppmerksomhet i nyere studier av sakprosa. I Kerry Mallan og Amy Cross' (2014) forskningsbidrag om visuell kunnskapsformidling presenteres et knippe spørsmål som egner seg som en inngang til analytisk arbeid med kunnskapstekster for barn og unge. Gjennom spørsmålene kan en se at det visuelle inngår som en vel så viktig del av kunnskapsformidlingen som verbalteksten.

How do picture books convey the message of science? (How do words and images represent ideas, concepts, information?)

How do picture books produce certain effects and affects? (What techniques encourage aesthetic and efferent responses?)

How do picture books enhance readers ethical understanding and social critique? (How do the text communicate ideas about and attitudes towards social and ethical issues?)

How do picture books position children? (What subject positions are offered to children? How is the idea of being a 'scientist' treated?) (Mallan & Cross, 2014, s. 45)

I sitt bidrag til forskningsfeltet ser Sanders (2017, s. 133) på hvilken mulighet for kritisk engasjement foto kan ha. Fotografier kan sees på som direkte avtrykk av virkeligheten. Og

ved å støtte seg til Susan Sontag og Roland Barthes understreker han at foto ikke bare inviterer en til å trekke slutninger om en sak, men også gir en mulighet for å spekulere og fantasere. Dermed kan en si at bruk av fotografi i sakprosa sin kunnskapsformidling ikke er objektiv og nøytral. Mallan og Cross (2014, s. 42-43) understreker også at bildebøker aldri kan representere virkeligheten, men at de kan representere en likhet. En representasjon av noe kan derfor aldri være objektiv, fordi det er noe som konstrueres gjennom ord og bilder. Ifølge Sanders (2017, s. 137) må fotografier analyseres med tanke på om leseren får mulighet til å problematisere hva som er avbildet, og hvordan det igjen er gjengitt i bøkene. Da kan vi stille oss spørsmål om fotoet fremstilles som sannhet? Om vi blir oppfordret til å stille spørsmål til innholdet i fotoet eller ikke? Her blir det viktig å undersøke om bildet blir et hinder for kritisk engasjement.

I boka *Reading Images* redegjør Gunther Kress og Theo van Leeuwen (2006, s 1) for det de omtaler som 'visuell grammatikk'. De understreker at visuell grammatikk er viktig når en skal analysere og forstå tekster. De ønsker å beskrive hvordan avbildete element som personer, steder og objekter- kombineres i visuelle utsagn av større eller mindre kompleksitet og utvidelse. Grammatikk har tidligere blitt studert isolert fra mening. Kress og Leeuwen ønsker heller å beskrive illustrasjoners komposisjonsstrukturer som de mener er blitt etablert som konvensjoner i løpet av den vestlige visuelle semiotikkens historie. På bakgrunn av dette ønsker de å analysere hvordan komposisjonsstrukturene brukes til å produsere mening i nyere visuelle uttrykk.

Kress og Leeuwen (2006, s. 2) understreker at visuelle strukturer peker på spesielle tolkninger av opplevelser og former for sosial interaksjon. De hevder at mening ikke tilhører kultur og spesifikke semiotiske modaliteter, men at mening finnes på tvers av semiotiske modaliteter. Dermed kan en noen ganger uttrykke mening verbalt og visuelt, mens andre ganger bare verbalt eller visuelt. Og selv om modalitetene forsøker å formidle den samme betydningen vil det alltid bli realisert ulikt. Når det gjelder ord må en for eksempel velge mellom ulike ordklasser, mens når det gjelder visuelle kommunikasjon kan det for eksempel dreie seg om valg av farger. Valget en tar vil kunne påvirke tolkningen, altså hvilken betydning det får for leseren.

Kress og Leeuwen (2006, s. 129) fremhever at illustrasjoner viser relasjonen mellom de representerte deltakerne (personer, steder og objekter) og seeren på ulike måter.

Illustrasjonens perspektiv er en måte å vise relasjonen på. Å lage en illustrasjon involverer

ikke bare valg av ramme og bildevinkel, men også av synsvinkel, noe som impliserer muligheten til å fremme subjektive holdninger og meninger om det som blir representert.

Mallan og Cross (2014, a. 44) trekker frem at alle fortellinger er fortalt fra en bestemt synsvinkel. En illustrasjon vil kunne fremstille et bestemt perspektiv for leseren, det kan være froske- eller fugleperspektiv for eksempel. Skovholt og Veum (2014, s. 108-109) understreker at heller ikke visuelle fremstillinger er nøytrale gjennom synsvinkelen. I en illustrasjon kan for eksempel personers eller objekters holdninger komme til uttrykk. Synsvinkelen kan også si noe om hvordan illustratøren eller fotografen vil fremstille den eller det som blir representert. Hvis en for eksempel viser et motiv i øyenivå, vil seeren se det avbildete rett fremfor seg. En slik fremstilling kan skape en følelse av identifikasjon hos leseren. Om en derimot ser ned på noen, kan det skape symbolsk makt hos leseren, og en kan få et inntrykk av å ha mer makt enn den eller det fremstilte. Et tydelig fugleperspektiv kan på sin side gi et inntrykk av at de vi ser ned på er lite, og kanskje vekke følelser hos oss. Synsvinkelen kan altså signalisere identifikasjon og medfølelse eller ekskludering og avstand fra det som blir illustrert eller avbildet. Illustrasjonens vinkel, om det er øyenhøyde, froske- eller fugleperspektiv, kan med andre ord ha noe å si for vår tolkning av det.

«I ulike typer visuelle framstillinger, som foto, teikningar eller måleri, kan personar, dyr og ulike typer objekt bli framstilt på ein måte som tener formålet med teksten – i høve til kva ein ønskjer å oppnå i høve til sjåaren» (Skovholt & Veum, 2014, s. 63). Det vil si at måten illustrasjonen er framstilt på kan ha noe å si for hvordan vi tolker illustrasjonen. Skovholt og Veum fremhever i likhet med Kress og van Leuwen at illustratøren som oftest har et mål med illustrasjonen sin. Og på samme måte som ordvalg påvirker vår tolkning av verbalteksten, vil også semiotiske ressurser som bakgrunn, fargebruk, kroppsposisjon og bildeutsnitt ha noe å si for hvilket inntrykk seeren får av illustrasjonen. Derfor er det viktig å undersøke illustrasjonene når vi foretar en kritisk analyse (Skovholt & Veum, 2014, s. 63).

Roland Barthes regnes som en anerkjent teoretiker innen sosialsemiotikk og visuell grammatikk. Han er særlig kjent for å ha utviklet et anerkjent teoretiske rammeverk for oppbygging av visuelle og multimodale uttrykk, der han ser på hvordan illustrasjonen ved hjelp av konvensjonelle abstraksjoner av virkeligheten kommuniserer med leseren. Når en som leser møter en illustrasjon, dannes en meningsutveksling mellom aktøren i illustrasjonen og leseren. Måten en tolker relasjonen er avhengig av visuelle konvensjoner innad i leseren (Barthes, 1994, s. 26). Barthes (s. 26) fremhever også de to lagene av mening som ligger i en

illustrasjon. Den denotative forståelse av illustrasjonen viser til den umiddelbare forståelsen vi får av en illustrasjon, altså hva vi ser i illustrasjonen. Den konnotative forståelsen handler i motsetning til den denotative forståelsen, om tolkningen, altså hva vi kan trekke ut av motivet, da ser en gjerne på hvilke verdier og ideer som kan bli tolket ut av det visuelle uttrykket. Det konnotative nivået henger sammen med individers visuelle avkodingskompetanse, og kjennskap til kulturelle visuelle konvensjoner (s. 34-35). I artikkelen *Bildets retorikk* påpeker Barthes forholdet mellom verbaltekst og illustrasjonen gjennom begrepene forankring og avløsning. Dersom skriften skiller ut, og fremhever en bestemt tolkning av en illustrasjon, kan en si at skriften forankrer illustrasjonen. Dette kan også skje andre veien. Det motsatte, er når en for eksempel opplever at skriften forteller noe som ikke samsvarer med illustrasjonen, slik at den tilfører noe nytt til helheten, det kalles avløsning. I bildebøker kan det ofte være slik at illustrasjonene bare er det for å forankre skrift som er lett å tolke. Slike former for samspill gjør at leseren kan oppleve å få den samme informasjonen to ganger, dette kalles redundans (Barthes, 1994, s. 28).

### 3.2 Kjønnsteori

Kjønnsteorien har utviklet seg fra å være en del av den feministiske kritikken, til å bli et eget fagfelt med egne grunnspørsmål. Det finnes flere ulike tilnæringer til forståelse av hvordan kjønn og kjønnsidentitet utvikles. I denne oppgaven skal jeg foreta en undersøkelse av *Jenteloven* som omhandler forventninger knyttet til kjønn. Oppgaven kommer til å undersøke hvilke syn på kjønn og forventninger til kjønn som kommer til syne i teksten gjennom for eksempel valg av ord og bruk av kjønnets pronomen. Oppgaven kommer også til å undersøke de visuelle aspektene ved teksten, som peritekst og illustrasjoner, med tanke på hvilken innvirkning dette vil ha på fremstilling av kjønn og forventninger til kjønn. En kritisk lesing av teksten med tanke på hvordan kjønn og forventninger til kjønn kommer til uttrykk verbalt og visuelt vil kunne gi et grunnlag for å kunne forsøke å svare på problemstillingen. For å kunne kritisk studere fremstillingen av kjønn er det nødvendig å få en oversikt over kjønnsteori som fagfelt. Dette vil kunne gjøre det mulig å forstå tekstens valg og vinkling i større grad, og vil ha relevans for analysen av *Jenteloven*. Jeg skal derfor ta for meg noen viktige stemmer og perspektiv som har hatt noe å si for utviklingen av fagfeltet.

I boka *Kjønnsteori* gjør Ellen Mortensen og medforfatterne (Mortensen, Egeland, Gressgård, Holst, Jegerstedt, Rosland & Sampson, 2008, s.11-12) rede for fagfeltet, som i dag har mange og ulike tilnæringsmåter og fagområder. I boka forsøker de å «presentere bredden innenfor

kjønnteori og teoretikere som har vært sentrale i utviklingen av kjønnteori innenfor sine respektive fagfelt» (Mortensen et al., 2008, s.13). Det finnes svært mange ulike tilnæringsmåter til hva det vil si å «være kjønn», men i *Kjønnteori* deles kjønnteorien inn i fem retninger: den psykoanalytiske, den eksistensialistiske/fenomenologiske, den ontologiske, den diskursive og den dekonstruktive tilnærmingen. Det er verdt å nevne at disse fem retningene ikke vil kunne gi et fullstendig innblikk i kjønnteorien, men at det er de som har hatt størst innflytelse innenfor fagfeltet. En må også påpeke at spørsmålet om kjønn blir stilt på ulike måter innenfor de ulike tilnærmingene (Jegerstedt & Mortensen, 2008, s. 16-17). Jeg skal her se nærmere på de fem tilnæringsmåtene.

Ifølge Kari Jegerstad og Ellen Mortensen (2008, s. 17) var Sigmund Freud den første som stilte spørsmål om kjønn på en vitenskapelig måte. Freuds psykoanalytiske tilnærming så på kjønn som sosialt og kulturelt konstruert, og åpnet dermed opp for en ny måte å tenke kjønn på. «Fra psykoanalysen hentet kjønnteorien særlig begrepet om det 'ubevisste'» (Mortensen & Jegerstedt, 2008, s. 17). I korte trekk dreier det seg om at en kan «tilbakeføre kulturelle forestillinger om kjønn til ubevisste fantasier og begjæringsprosjeksjoner» (s. 17). Med dette utgangspunktet stilte psykoanalysen seg skeptisk til menneskers evne til å forstå seg selv og verden. Psykoanalysen forstår kjønnsidentitet som et resultat av en lang og innviklet utviklingsprosess, og ikke som noe medfødt (s. 22). Det er likevel verdt å merke seg at teorien om det feminine er det minst utarbeidede i Freuds teori. Julia Kristevas bidrag til den psykoanalytiske retningen kan imidlertid forstås som et forsøk på å kompensere for psykoanalysens mangelfulle teori om det feminine. Et sentralt aspekt i hennes teori er «den viktige funksjonen morsfiguren og morskroppen spiller i barnets psykoseksuelle utvikling» (s. 17).

Ifølge Simone de Beauvoir var psykoanalysen et viktig bidrag til forståelsen av kjønn. Hun mente imidlertid at Freud hang igjen i et deterministisk tankesett. I motsetning til psykoanalysen så hun på kjønnsforskjeller som noe biologisk bestemt, men hun understrekte at det ikke er gitt hva de vil si å være kvinne. De Beauvoir plasserer seg innenfor den fenomenologiske og eksistensialistiske tilnærmingen (Mortensen & Jegerstedt, 2008, s. 17-18). Kristin Sampson (2008a, s. 36-37) påpeker at eksistensialismen kjennetegnes av ansvar, frihet og valgmuligheter knyttet til eget liv og til utøvelsen av kjønn. Det at en er født som mann eller kvinne vil derfor ikke kunne avgjøre skjebnen eller livet til den enkelte. Kjønnsutfoldelse sees dermed ikke på som noe naturgitt bestemt ut ifra biologi. Tilnærmingen påpeker også at mennesket heller ikke sees på som undertrykt av sosiale-, politiske og



historiske forhold. Mennesket er altså ansvarlig for hvem en velger å være, på den måten at en er født inn i livet, men at en selv velger hva tilværelsen innebærer. Ut ifra et eksistensialistisk ståsted sees kvinnen derfor ikke på som offer, men som et aktivt og ansvarlig subjekt i forhold til eget liv.

Eksistensialismen som filosofisk retning hevder at friheten til å leve som en vil, er gitt mennesket som et transcendent vesen. Transcendens et er sentralt begrep innenfor eksistensialismen og betyr å overskride, og handler om at mennesket alltid engasjerer seg i aktiviteter som strekker seg utover «nået», noe som gir dem frihet. På en annen side må mennesket forholde seg til de faktiske rammene som setter begrensninger for friheten. Faktisitet refererer til forholdet mellom bevisstheten og den nåværende verden, som er konstruert av fortiden. Faktisiteten handler om aspekt med menneskets liv som de ikke rår over selv, som døden og at en blir født. Et annet viktig begrep er immanens, det står i motsetning til transcens, og betyr å ikke være overskridende. Altså at en ikke har aktiviteter eller handlinger som strekker seg utover nået. Sampson (s. 36-37) påpeker at de Beauvoir fremhever at kvinnen i større grad har blitt tvunget til å se kroppen sin mer som tinglig, Kvinnen har altså følt sterkere på faktisitet og dermed vært mer bundet opp mot immanens. De Beauvoir viser til at den enkelte har ansvar for å frigjøre seg fra undertrykte situasjoner, men at noen ganger kan friheten være så innskrenket at den er vanskelig å gjøre noe med, og muligheten for transcens er liten (Sampson, 2008b, s. 45). Det kan for eksempel dreie seg om trange kjønnsrollemønstre og forventninger, som det har vært vanskelig å vri seg bort fra.

I verket *Det annet kjønn* drøfter de Beauvoir forestillingen om kvinnen som det annet kjønn (Sampson, 2008b, s. 45). De Beauvoir hevder at kvinnen fremstår som *den andre* sett i forhold til mannen, som får rollen som subjekt. Kvinnen blir dermed sett på som et objekt for mannen. Hun legger til at denne forestillingen er noe vi sosialiseres inn i, og at rollefordelingen som subjekt og objekt er blitt såpass internalisert hos menn og kvinner at de patriarkalske forestillingene videreføres. De Beauvoir ønsket at kvinner skulle være uavhengige, frigjorte og likestilte, men anså kjønnsforskjellene som dyptgripende faktorer ved vår væren. Tenkning hennes belager seg altså på at kjønnshierarkiet er knyttet til stabilitet og repetisjon (Sampson, 2008b, s. 47-48). Det at noe er så innarbeidet i oss kan ha gjort og gjør det fortsatt vanskelig å tenke utenfor «boksen», noe som kan gjøre at forestillinger om for eksempel kjønn, kontinuerlig videreføres på tvers av generasjoner. Dermed kan det virke vanskelig å rukke ved veletablerte mønstre.

Ut ifra et ontologisk perspektiv vil den fenomenologiske tilnærmingen kunne problematiseres, i den grad det fremstår som «representasjoner av fenomen slik de allerede sirkulerer i verden og i språket» (Jegerstedt & Mortensen, 2008, s. 18). En ontologisk tilnærming innebærer heller å stille spørsmål ved kjønnsens væren, før en ser på kjønnsens representasjon. Spørsmålet «Hva er kjønn?» dreier seg ifølge Sampson (2008b, s. 53) om fra et ontologisk ståsted å se på det værende sin opprinnelse, altså hvor det kommer fra. Samtidig som en må se på hva som representerer det uforanderlige i all forandring. En kan da for eksempel se på et felles opprinnelig opphav som presenterer noe uforanderlig, og på den måten se opprinnelsesproblematikken som en måte å nærme seg kjønn på. Ontologiske spørsmål om hva kjønn er kan ta for seg spørsmål om hva kvinnelighet og mannlighet er (s. 53-54).

Sampson (2008c, s. 58) fremhever Luce Irigaray som en av de få som har presentert en ontologisk tilnærming til kjønnsproblematikken. Irigarays ontologiske tenkning handler ikke om å se på hvordan kvinnen er representert, men hvordan kvinnen potensielt kan være. Dermed fremstår spørsmålet om kvinner som et løst spørsmål, ikke som noe gitt i forhold til og til forskjell fra mannen. Når det kommer til kjønnsforskjeller, ser Irigaray det som et kontinuerlig spørsmål som stadig etableres i tid og rom (Jegerstedt & Mortensen, 2008, s. 18). Hun mener at kjønnsforskjellene må «tenkes som så forskjellige at det ene kjønn ikke kan reduseres til en negasjon av, eller en underordnet, dårligere kopi av, det andre» (Sampson, 2008c, s. 58). Irigaray påpeker at en må tenke på kjønnsforskjeller som en virkelig forskjell. Relasjonen mellom kjønnsforskjellene er kulturelt bundet gjennom kategoriene enhet og annenhet (s. 58). «Irigaray fremhever likeverd mellom kjønnsforskjellene ut fra en vektlegging av respekten for forskjellene mellom dem» (s. 58). Hun mener dermed at det er umulig å finne en fellesnevner som kjønnsforskjellene går oppi, uten at ett av kjønnsforskjellene sees på som underlegen. En forståelse av grunnleggende forskjeller som en løsning, vil kunne gjøre det mulig å akseptere og bevare avstanden til det andre kjønn, samtidig som en beundrer forskjelligheten. Irigaray ønsker altså å anerkjenne forskjellene mellom kjønnsforskjellene og på grunnlag av dette danne aksept og toleranse mellom kjønnsforskjellene. Hun ser da på kjønnsforskjellene som likeverdige, tross forskjellen, og finner det lite hensiktsmessig å måle kjønnsforskjellene opp mot hverandre.

For å oppnå et kvinnelig selv, er relasjonen mellom kvinner viktig. Irigaray mener mangelen på kvinnelig identitet forårsaker manglende relasjon kvinner imellom. En mangler altså noe som knytter kvinner sammen, og som gjør de i stand til å akseptere hverandres ulikheter (s. 64). Irigaray knytter identitet til relasjonen mellom to eller flere, og «går dermed imot en tradisjonell forestilling om identitet som en størrelse knyttet til individets 'kjerne' (s. 64). Hun

gjør det likevel håndfast ved å si at bestemte menn og kvinner er avhengige av relasjoner han eller hun står i til andre. Ut ifra dette vil aldri kvinner eller menn være fullkomne, da identitet konstrueres i kraft av andre. En kan dermed se at ens identitet alltid er i utvikling, siden den kontinuerlig oppstår i nye relasjoner (s. 64).

Den diskursive tilnærmingen ser ifølge Jegerstedt & Mortensen (2008, s. 18) spørsmålet om kjønn og kjønnsforskjell som noe som alltid er i endring. Ifølge Cathrine Egeland og Kari Jegerstedt (2008, s. 70-71) setter denne tilnærmingen søkelys på maktsystemet, der seksualiteten ikke blir til før en snakker om den. Den diskursive retningen handler altså om hvordan vår forståelse av «kjønn, seksualitet og subjekt produseres som en effekt av den måten vi snakker om dem på, altså gjennom ulike diskursive praksiser» (s. 70). Dette springer ut fra tanker fra Michel Foucault som så på forholdet mellom seksualitet og makt.

At fenomen får sin tilblivelse gjennom de diskursene som omtaler den, er en prosess som foregår på flere nivå. På et nivå er en diskurs avgrenset til tid, rom og konteksten ordet inngår i. Det handler da om «måten» det samtales på. På et annet nivå fungerer diskursen som en regulering av språkbruk som gir retningslinjer for hvem som kan snakke om hva og på hvilken måte. Foucault var også opptatt av hva som gjør at en diskurs blir utbredt som den gyldige og rådende på bekostning av en annen. De mekanismene som skaper en diskurs, er preget av makt. Han ser på makt som noe noen har, men som andre mangler, som igjen gjør at noen subjekter kan undertrykke andre subjekter (s. 70-71). En dominerende oppfatning kan for eksempel handle om hvordan en tenker at jenter skal oppføre seg, at det forventes at de skal være rolige og pliktoppfyllende, mens en kanskje i større grad tenker seg at gutter er mer aktive.

Den diskursive tilnærmingen til seksualitet og makt har hatt stor betydning også for spørsmålet om hva kjønn er, noe som kan illustreres gjennom Judith Butlers tenkning (Mortensen et al., 2008, s. 18). Ifølge Jegerstedt (2008a, s. 74) har Butler en mer alternativ tilnærming til feminismen og posisjonerer seg mellom feminisme og skeiv-teori. Hun hevder at kjønn, i likhet med seksualitet, produseres gjennom diskursive praksiser. Butler bygger i likhet med Irigaray og de Beauvoir videre på at kjønn er i en kontinuerlig tilblivelse. Butler er hovedsakelig opptatt av hvordan «produksjonen av kjønn styres av hetero-seksualiteten som norm» (s. 74-75).

Butler kritiserer også begrepet 'biologisk kjønn', det at vi er født som menn eller kvinner, og mener at biologisk kjønn er en diskursiv kategori, en effekt av en bestemt måte å snakke på.

Også Butler støtter seg på Foucaults diskursbegrep angående forholdet mellom diskurs og makt. Hun legger likevel til at det er viktig å merke seg at språket fungerer regulerende, men også produktivt. For når seksualitet og identitet ilegges regulering oppstår det begrepsfestede former for seksualitet og identitet. Den produktive makten er best der den er mest skjult, altså i de sannhetene som virker mest åpenbare. Et eksempel på dette er begrepet 'kropp' som kanskje ansees som noe gitt, og ikke et begrep som er skapt over tid (s. 74-75).

Et sentralt aspekt ved Butlers tenkning er at normene som styrer ens forståelse er heteroseksuelle. Kravet om heteroseksualitet får dermed innvirkning på hvordan kroppen fremstår som biologisk mannlig eller kvinnelig. En kan altså se at disse tankene ofte baserer seg på stereotypier og normer som har tatt utgangspunkt i at menn og kvinner er forskjellige. For å bryte den heteronormative ideologien lanserte hun er teori om kjønn som en performativ kategori. «Kjønn er ikke noe man er eller har, men noe som blir gjort: en gjøren snarere enn en væren. Kjønn er noe som fremstår gjennom handlinger og praksiser, ikke minst gjennom de ulike måtene vi snakker om kjønn på» (s. 76). Det vil da si at kjønn ikke er biologisk konstruert, men at det blir til gjennom normer, forventninger til kjønn og gjennom måten vi snakker om det på.

Jegerstedt understreker at Butler mener at «det at vi fremstår og handler som et kjønn, eller i forhold til et begrep om kjønn, gjør at vi gir et konkret uttrykk til det som egentlig er en 'fiktiv' kategori, altså noe som er historisk og diskursivt konstruert» (s. 77). Når Butler understreker at kjønn er en performativ kategori, rokker hun med den vanlige oppfatningen innen kjønnsteori, skillet mellom biologisk og sosialt kjønn. Hun fremhever det sosiale kjønnnet som det primære, altså den måten vi fremstår på og handler som menn og kvinner. Mens det biologiske kjønnnet oppstår som en effekt av det sosiale kjønnnet, som en konstruksjon (s. 77).

I likhet med den diskursive tilnærmingen, ser også den dekonstruktive tilnærmingen kjønn som en språklig størrelse. Kjønn sees ikke på som noe som eksisterer i forkant av språket og dets evne til å ilegge noe betydning. Den dekonstruktive tilnærmingen er opptatt av hvordan konstruerte motsetninger som for eksempel mann og kvinne, «undergraves av språkets egne betydningsskapende bevegelse» (Jegerstedt & Mortensen, 2008, s. 19). Dette gjør det vanskelig å danne en enkelt betydning eller mening om et fenomen som kjønn.

Den dekonstruktive tilnærmingen knyttes ifølge Jegerstedt (2008b, s. 87-88) til den franske filosofen Jacques Derridas tenkning. Ifølge han er all betydning språklig eller tekstlig. All

mening er en effekt av språkets egen virkemåte. Den dekonstruktive tilnærmingen er ingen teori, men mer som en lesepraksis, der en kan vise at tekster alltid produserer et overskudd av betydninger. Lesemåtene motsetter seg den hegemoniske og globaliserende tankemåten. Som praksis handler det om å løse opp tekstens betydningsstrukturer, og det gjøres ved grundig undersøkelse og nærlesing av tekst. Det handler altså om å «løse opp» teksten. I kjønnteorien har det først og fremst dreid seg om å bryte opp den binære motsetningen mellom mann og kvinne (s. 87-88). Dekonstruksjonen leser ikke nødvendigvis for å forstå en tekst, men for å erfare den (Jegerstedt, 2008c, s. 102). Ut ifra denne tilnærmingen vil det være viktig å se på språk og ordbruk for å forstå hvilket syn på kjønn som kommer til syne gjennom teksten.

Jegerstedt (2008d, s. 231) påpeker at hovedfokuset til den feministiske litteraturvitenskapen har vært den kvinnelige forfatteren og skriving av kvinnelitteraturhistorier. Jegerstedt fremhever Elaine Showalters artikkel «Toward a Feminist Poetics». Her deler Showalter den feministiske litteraturvitenskapen i to retninger- feministisk litteratur skrevet av menn og gynokritikk. Gynokritikk handler om litteratur skrevet av kvinner. Samtidig som kvinnelitteraturen ble gradvis større, begynte en å problematisere hva det kvinnelige besto av. Problematismen bygde på de franske teoretikerne Irigaray, Cixous og Kristeva, som anså muligheten for en ny type skrift og tenkning som tok for seg en kvinnelig forskjell. Inspirert av Jacques Lacans psykoanalytiske tilnærming til språk, fremhever de franske teoretikerne at «språket selv- som en meningsbærende og meningsproduserende struktur alltid allerede setter begrensninger for hva og hvordan det kvinnelige kan bety» (s. 232). Disse tankene springer ut ifra tanken om at språket er en struktur som dannes gjennom å utelate det kvinnelige som radikal forskjell. Problematismen ledet videre til diskusjon om hvordan språket kan regulere identiteten vår. Det vil si spørsmål om hvordan kjønnsidentitet produseres for reproduseres innenfor språkssystemet. På en annen side hvis subjektet konstrueres av språket, og ikke stå utenfor, må en undersøke om det finnes nedbrytende muligheter i selve språket (s. 232).

Disse hovedtilnærmingene til kjønn kan fungere som en bakgrunn for i min lesning av *Jenteloven*. Tilnærmingene vil kunne støtte undersøkelsen av hva slags forestillinger om kjønn forfatterne fremmer og kanskje selv er innskrevet i.

#### **4. Metode: Sakprosaanalyse**

I denne delen presenterer og begrunner jeg analyseverktøyet jeg skal bruke til å analysere *Jenteloven*. Verktøyet bygger på det teoretiske grunnlaget fra forrige kapittel. Jeg ønsker å rette oppmerksomheten mot hva det er ved teksten som legger til rette for at leseren kan stille seg kritisk til kunnskapsstoffet. Med dette som utgangspunkt er det hensiktsmessig å se hvordan kunnskapen formidles. Verktøyet vil ikke nødvendigvis brukes skjematisk, men vil i større grad kartlegge dominerende tendenser i analyseobjektet. Grunnet oppgavens omfang og tidsmessige begrensninger vil det ikke la seg gjøre å analysere boka fra perm til perm. For å foreta en grundig analyse vil jeg gjøre det slik at jeg ser på ulike analysemoment hver for seg. Når jeg skal analysere, kommer jeg til å gjennomgå *Jentelovens* oppslag for å se etter interessant funn, tendenser og mangler. Ut ifra denne metoden kommer jeg til å presentere tendenser og funn fra boka, og vise til eksempler som illustrerer tendensene. Funn fra analysen vil bli drøftet i et påfølgende kapittel.

#### **4.1 Sakprosaanalyse**

Barne- og ungdomslitteraturfeltet er et bredt forskningsfelt, noe som gjør det mulig å benytte seg av ulike forskningsmetoder og tilnærminger i ulike studier. I denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ metode, da det fremstår som mest hensiktsmessig når jeg skal undersøke og analysere *Jentelovens* fremstilling av jenter og gutter og mulighetene teksten gir til å fremme kritisk literacy som kompetanse. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2011, s. 164) påpeker i *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* at granskning og tolkning av tekst tilhører den hermeneutiske forskningstradisjonen. I denne forskningstradisjonen er forskerens evne til å dra ut mening av et større antall litterære kilder sentral. Å granske tekstlige fenomen ut fra egen evne til tolkning og forståelse er derfor vesentlig (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, s. 164). I *Innføring i vitenskapsteori og metode* fremhever Tor Grenness at «hermeneutikk skal forsøke å gjøre rede for hva som skjer når en person jobber med en tekst eller ytring» (Grenness, 1997, s. 34).

I artikkelen «Close reading» påpeker Helen Nicholson (2017, s. 184) at litterære analyser kan avsløre spenninger og motsetninger i teksten, samt belyse hendelser ved å plassere dem i sammenheng med gitte kontekster som kulturelle-, historiske eller sosiale praksiser. Ved å foreta en nærlesing vil jeg derfor muligens kunne avsløre spenninger og motsetninger i teksten, noe som vil være hensiktsmessig når jeg skal undersøke *Jentelovens* potensial til å fremme kritisk literacy. En litterært orientert sakprosaanalyse vil også gjøre det mulig å se bokas oppslag i sammenheng med ulike kontekster. På bakgrunn av dette virker

sakprosaanalyse å være en god metode når jeg skal innhente detaljert og spesifikk informasjon om boka for å svare på problemstillingen. Sakprosaanalysen innebærer at boka bli undersøkt ved å konsentrere seg om bestemte aspekt i boka. I min sakprosaanalyse skal jeg fokusere på verbal og visuell kunnskapsformidling. Det verbale består av overskrifter, hovedtekst, tekstbokser og bildetekst. Det visuelle innebærer illustrasjoner, fotografier og tegneseriestriper. Analysen innebærer at boka blir undersøkt i et kritisk perspektiv for å avdekke hvordan kjønn og forventninger til kjønn fremstilles, samt for å undersøke bokas potensial til å fremme kritisk literacy.

## **4.2 Analyseverktøy**

For å snevre inn forskningsmaterialet og svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene, er det nødvendig å definere hva analysen vil konsentrere seg om. Oppgaven har kjønn som et overordnet aspekt og kommer til å undersøke fremstillinger av kjønn gjennom å se nærmere på peritekst, verbaltekst og illustrasjoner. Inndelingen i analysekategorier er motivert av ulike teoretiske felt. Når jeg skal analysere verbalteksten, kommer jeg, med utgangspunkt i kjønnsteori og teori om kritisk literacy, til å undersøke fremstilling av kjønn, kjønnsstereotyper og favorisering av kjønn. Teori om kritisk literacy åpner også opp for å se på i hvilken grad leseren oppfordres til å engasjere seg og om teksten gir rom for kritisk lesing. Med motivasjon fra sakprosa-teori kommer oppgaven til å undersøke relasjonen mellom tekst og leser, i hvilken grad teksten henvender seg til ulike kjønn, men også i hvilken grad leseren og kjønnene fremstår som aktive eller passive.

### **4.2.1 Peritekst**

Periteksten, det vil for eksempel si bokas for- og bakside, innsidepermer, forord og kilderegister, er en viktig kilde til informasjon om hvilket kunnskapsområde boka tar for seg, hvilken vinkling den har på kunnskapsstoffet og hva slags leserrolle det forventes at man skal innta (Janks, 2013, s. 8). I min analyse skal jeg undersøke hvordan kunnskapsstoffet er organisert og hvordan et utvalg peritekster er utformet og om disse åpner opp eller motsetter seg kritisk lesing. På grunn av tidsrammen for arbeidet med en masteroppgave vil jeg avgrense undersøkelsen til for- og baksiden, innsidepermen og forordet i *Jenteloven*.

I analysen av bokas forside, bakside og innsideperm skal jeg undersøke utforming, komposisjon, fonter og fargevalg. Jeg kommer også til å undersøke verbalteksten og illustrasjonene og, til å se på om modalitetene utfyller, motsetter eller samspiller med

hverandre (Barthes 1994, s. 28). Bokas forord fungerer ofte innledende og skaper forventninger til hovedteksten, i analysen av forordet kommer jeg til å se på hvordan fagstoffet introduseres. Antyder for eksempel forordet noe om bokas prosjekt, og gir den noen retningsgivende informasjon? Jeg kommer også til å se på i hvilken grad forordet sier noe om den tiltenkte målgruppe, henvender teksten seg for eksempel til jenter og/eller gutter og til yngre eller eldre lesere? Etter å ha foretatt en analyse av periteksten vil det trolig være mulig å fastslå en tiltenkt målgruppe.

#### **4.2.2 Verbaltekst**

I utarbeidelsen av analyseverktøy har jeg valgt å støtte meg på teorikapitlet, noe som resulterte i at jeg valgte å lage analysekategorier basert på ulike teoretiske felt fra teoridelen. Det betyr at jeg har valgt å kartlegge tendenser i verbalteksten ut ifra henholdsvis kjønnsteori, kritisk literacy-teori og sakprosateori.

Ifølge Janks (2013, s. 1) er det nødvendig å undersøke språkbruk om en skal ha en kritisk tilnærming til tekst. Hvis en tekst har åpninger som legger til rette for at en kan stille spørsmål ved fagstoffet og undersøke forhold mellom språk og makt, vil det automatisk gjøre at leserne i større grad blir aktive mottakere av informasjon. Ved å kartlegge tendenser i henhold til henvendelser og relasjoner vil jeg få en mer nyansert forståelse av perspektiv i teksten. Er det for eksempel slik at forfatterne ivaretar leserne ved å lede dem gjennom teksten ved å henvende seg til dem? Her må jeg undersøke om teksten henvender seg direkte til leseren, eller om teksten i større grad er informativ uten henvendelser og tilpasninger til leseren. Med utgangspunkt i sakprosateori kommer jeg til å undersøke hvem teksten henvender seg til, relasjonen mellom tekst og leser, og om kjønnene fremstår som aktive eller passive i teksten.

Ved å undersøke hvordan forfatterne henvender seg til leseren kan en si noe om hvordan boka henvender seg til- og eventuelt posisjonerer leseren. Hvis det er slik at teksten for eksempel henvender seg direkte til leseren vil det kunne oppstå nær dialog mellom tekst og leser, og det vil kunne skape en aktivleserrolle. I denne delen kommer jeg til å se etter om teksten bruker strategier som gjør at den tilpasser seg leseren, som henvisning til egne erfaringer, relatering til målgruppen eller introduksjon av kunnskap på en lettfattelig måte.

Relasjonen mellom forfatterne og leseren kommer til uttrykk gjennom språket. Gjennom å undersøke verbalteksten vil jeg derfor kunne si noe om styrkeforholdet mellom tekstskaperne og leseren. Jeg kommer til å se etter om styrkeforholdet er symmetrisk eller asymmetrisk og



om det er avstand eller nærhet mellom teksten og leseren. Ved å undersøke om tekstskaperne oppfattes som opphøyde, kunnskapsrike og objektive formidlere på den ene siden, eller om hen evner å tilpasse og forenkle kunnskapsstoffet til leseren, vil en kunne si noe om relasjonen mellom tekst og leser. Relasjonen til leseren vil kunne være med å avdekke i hvilken grad teksten åpner opp for å bli lest kritisk.

I teoridelen har jeg tatt for meg fem hovedretninger innenfor kjønnteori. I analysedelen skal jeg undersøke om *Jenteloven* har element og tendenser som kan spores tilbake til noen av disse tilnærmingenes måte å tenke kjønn på. Det vil ikke være et mål i seg selv å plassere teksten innenfor én retning da boka som helhet kan være formet av tanker og perspektiv fra ulike retninger. Denne fremgangsmåten kan gjøre det mulig å avdekke tendenser når det gjelder hvilke holdninger til kjønn boka fremmer, og vil kunne gjøre at analysen og teorien forankres på en overordnet måte.

Boka tar for seg kvinners kamp for likestilling. Med utgangspunkt i kjønnteorien har jeg tenkt til å undersøke fremstillinger av kjønn og kjønnsstereotyper visuelt og verbalt. Jeg ønsker å se hvordan både jenter og gutter fremstilles i boka. Det blir kanskje særlig interessant å se hvordan gutter fremstilles i en tekst som hovedsakelig handler om kvinner. Jeg kommer til å undersøke om teksten baserer seg på stereotypiske tanker om kjønn, som at kvinner er uskyldige og søte for eksempel. Under analysearbeidet blir det derfor viktig å ha et kritisk blikk på kunnskapsstoffet som handler om kjønn, da det vil kunne avdekke om teksten favoriserer ett av kjønnene, eller om teksten legger opp til en mer nøytral fremstilling av kjønn. Jeg må da se på om en slik fremstilling eventuelt bygger på subjektive eller objektive meninger. I oppgaven må jeg også forsøke å finne de skjulte antagelsene, som kan bli fremstilt som allmenne sannheter. Er det slik at forfatterne presenterer egne interesser, erfaringer eller holdninger som noe allment og felles til leseren? Når det gjelder språket, kommer jeg også til å se på bruken av kjønnets pronomen. For når en skriver en tekst, må en velge om en skal bruke kjønnets pronomen eller ikke. Dette kan ha noe å si for om en fremstår bestemt og sikker eller nølende, usikker og antydende. Men også konteksten blir sentral for å forstå de språklige valgene. Det er viktig å huske på at valgene forfatterne tar kan være bevisst eller ubevisst, men aldri nøytrale.

Kritisk literacy handler om å ha et kritisk blikk på tekster, noe som krever at en leser *med* og *mot* teksten (Janks, 2010, s. 22 og 96). I tråd med Sanders (2017, s. 2-3) kommer jeg til å undersøke i hvilken grad teksten åpner opp for eller motsetter seg kritisk lesning. For å

undersøke om teksten åpner opp for eller motsetter seg kritisk lesing, må jeg undersøke om leseren får mulighet til å reflektere over fagstoffet og bokas tilnærming til fagområdet. Er det slik at boka presenterer én måte å forstå fagstoffet på, og at det ikke gis rom for en annen forståelse, når det i virkeligheten finnes flere? Jeg kommer også til å undersøke i hvilken grad leseren oppfordres til å engasjere seg, for eksempel til å kjempe aktivt for likestilling.

#### ***4.2.3 Det visuelle og samspillet mellom modalitetene***

Flere forskere har pekt på viktigheten av å vektlegge både den verbale og den visuelle kunnskapsformidlingen (Mallan & Cross 2014; Merveldt, 2018; Sanders, 2017). Teksten jeg har valgt består av både illustrasjoner og tekst, og det vil derfor være hensiktsmessig å undersøke hvilke verbale og visuelle virkemidler som tas i bruk i fremstillingen av jenter og gutter i *Jenteloven*. I analysen av den visuelle kunnskapsformidlingen skal jeg derfor peke på tendenser utfra hvilke typer illustrasjoner som finnes i boka. Jeg kommer til å se på bildeutsnitt, størrelse og fargevalg. I eldre eksempler på sakprosa for barn og unge var det gjerne slik at teksten hovedsakelig sto for kunnskapsformidlingen, mens illustrasjonene på sin side først og fremst hadde en dekorativ- eller gjenfortellende funksjon. Rundt 1990 fikk det visuelle en oppjustert rolle, og ble sett på som et viktig redskap i kunnskapsformidling (Merveldt, 2017, s. 231-232). Ved å undersøke illustrasjonene vil jeg kunne oppdage i hvilken grad de evner å formidle kunnskapen, samt tilpasse seg til en lesergroupe, som eventuelt vil kunne si noe om hvilket kjønn boka henvender seg til.

Jeg kommer også til å undersøke i hvilke grad illustrasjonene samspiller med verbalteksten. I tråd med Barthes (1994, s. 28) kommer jeg til å undersøke om det visuelle uttrykket forankrer, avløser eller utvider verbaltekstens budskap. En analyse av samspillet vil kunne si noe om illustrasjonene fungerer støttende, og dermed styrker ens forståelse, om de virker utvidende og dermed påvirker leserens tolkning, om illustrasjonen virker gjenfortellende, eller om de virker avløsende i den grad at den ikke samsvarer med verbalteksten. Når jeg skal analysere illustrasjonene, kommer jeg til å presentere tendensene ved hjelp av representative eksempler.

Det er blitt vanlig å forstå fargers betydnings- og tolkningsrepertoar som resultat av en gradvis historisk prosess og dermed som en felles ressurs i våre meningsytringer (Leeuwen, 2011). I analysen kommer jeg derfor til å undersøke fargevalg, da farger kan ha stemningsskapende funksjoner (Nikolajeva, 2016, s. 119). Det er også viktig å være oppmerksom på at illustrasjonenes fargevalg, stil og teknikk kan intendere ulike tolkninger (Böck & Pachler, 2013, s. 65). I og med at jeg skal undersøke teksten i et kjønnsperspektiv

kan det være interessant å se om illustratørene har tatt i bruk farger som stereotypisk sees på som 'jentefarger', for eksempel rosa og lilla.

### **4.3 Reliabilitet, validitet og redelighet**

Grenness (1997, s. 35) understreker at en litteræranalyse alltid vil være preget av forskerens subjektive fortolkning. Gjennom møte mellom meg som leser og teksten vil det derfor oppstå en fortolkning, og det er her meninger om teksten dannes. I og med at mine tolkninger regnes som subjektive, kan de være svekkende for studiens troverdighet, og dermed ha innvirkning på oppgavens validitet. Grenness sier imidlertid følgende om hermeneutikk og tolkning: «Hva gjør for eksempel en tolkning av et dikt eller en hendelse mer plausibel enn en annen? Finnes det i det hele tatt muligheter for å vurdere om en tolkning er riktigere enn en annen?» (1997, s. 36). På bakgrunn av dette utsagnet kan en se at det er vanskelig å vurdere noens subjektive tolkninger som mer riktigere enn andre. En måte å gjøre en tolkning gyldig på er å grunnegi den med støtte i både tekst og teoretiske perspektiv på tekst. Mitt analyseverktøy er basert på teori, og dermed kan analysen sies å være forankret i teori.

Jeg mener også at redelighet er minst like viktig som forankringen i eksisterende forskning. Jeg har derfor forsøkt å være nøye med riktig oppføring av kilder i henhold til årstall og kildens primære opphav for å gjøre oppgaven mest mulig gjennomsiktig. Dette er en fremgangsmåte som kan gjøre oppgaven etterprøvbart. I oppgaven har jeg hentet element fra flere ulike kilder. Det handler om å velge ut, systematisere, men også om å legge til rette for en mottaker som har begrenset kunnskap om emnet (Sørum, 2019, s. 25).

## **5. Analyse av *Jenteloven***

I dette kapittelet vil jeg først foreta en nærlesing og analysere boka med utgangspunkt i utarbeidede analysekategorier. I lys av et kjønnsperspektiv vil jeg undersøke bokas fremstilling av kjønn og forventninger til kjønn i peritekst, illustrasjoner og verbaltekst. Deretter skal jeg undersøke hvilket potensial boka har til å fremme kritisk literacy som kompetanse. I neste kapittel skal jeg drøfte funnene i analysedelen ved hjelp av teori.

### **5.1 Bokas utforming og struktur**

*Jenteloven* har en magasinlignende utforming, og vi ser tydelig at boka har hentet inspirasjon fra internett ved at den inneholder flere korte tekster, illustrasjoner, quizer, sitat og bruk av engelske fraser, slik en gjerne finner på sosiale medier eller i skoledagboka. Boka fungerer

også som en slags oppslagsbok, noe som gjør at den ikke må leses fra «a til å». De korte tekstene, samt at boka minner om tekstene en daglig møter på internett, gjør trolig terskelen for å plukke opp boka mindre. Fordelen med et slik bokformat kan også være at det er litt informasjon om mye forskjellig samlet på et sted.

Når det gjelder oppbygning, er boka delt inn i tre kapitler om henholdsvis skole, kropp og sex. Kapitlene består av en blanding av personlige historier, tekstbokser, tegneseriestriper, lister, quiz-er og sitat. De ulike bolkene har egne overskrifter og kan leses hver for seg. Innimellom de korte tekstene finner vi imidlertid kronologiske og tekst-tette personlige historier som er med på å tilføre boka mer dybde. «Ulrikkes historie» er markert med mørkegrønn og «Sofies historie» er markert med lilla. De er skrevet som små fortellinger om oppveksten deres. Disse tekstene kan sees på som eksempler på hvor langt det kan gå om en ikke har redskap til å håndtere seksuell trakassering. Boka ønsker med det å øke bevisstheten rundt seksuell trakassering, grensesetting og diskriminerende oppførsel.

Det at historiene deres bare formidles gjennom tekst, uten å støtte seg på fotografier eller illustrasjoner, gjør det opp til leseren og se for seg og sette seg inn i forfatterens situasjoner. Om Ulrikke for eksempel hadde lagt ved bilder av seg selv da hun slet med spiseforstyrrelser, kunne det trolig illustrert hvordan det påvirket henne. Det er likevel ikke slik at fotografier alltid fremstiller sannheten. Hvordan en ser ut på utsiden vil ikke alltid gjenspeile hvordan en har det på innsiden. Sofies depresjon og Tourettes syndrom ville for eksempel vært vanskelig å illustrere. Generelt er historiene er relativt detaljerte og tar for seg episoder i ungdomsårene til forfatterne. Historiene gir leseren innblikk i følelsene og tankene deres, noe fotografi eller en illustrasjon ikke ville kunne illustrert på samme måte som ord. På bakgrunn av dette kan det virke som tekst er det foretrukne mediet når en skal åpne seg opp og skildre dype og personlige historier. De personlige historiene skiller seg ut, her er forfatterne sårbare og tar seg tid til å reflektere over den vanskelige ungdomstiden.

Boka er skrevet som en slags selvhjelpsbok, hvor forfatterne tar utgangspunkt i kjipe ting de har opplevd, som de gjerne tenker at flere opplever, eller viser til rapporter eller kilder for å fremme tendenser. At man ikke behøver å lese boka fra perm til perm kan kanskje friste til og med ungdom som ikke leser bøker til vanlig, til å plukke den opp.

## 5.2 En illustrert bok

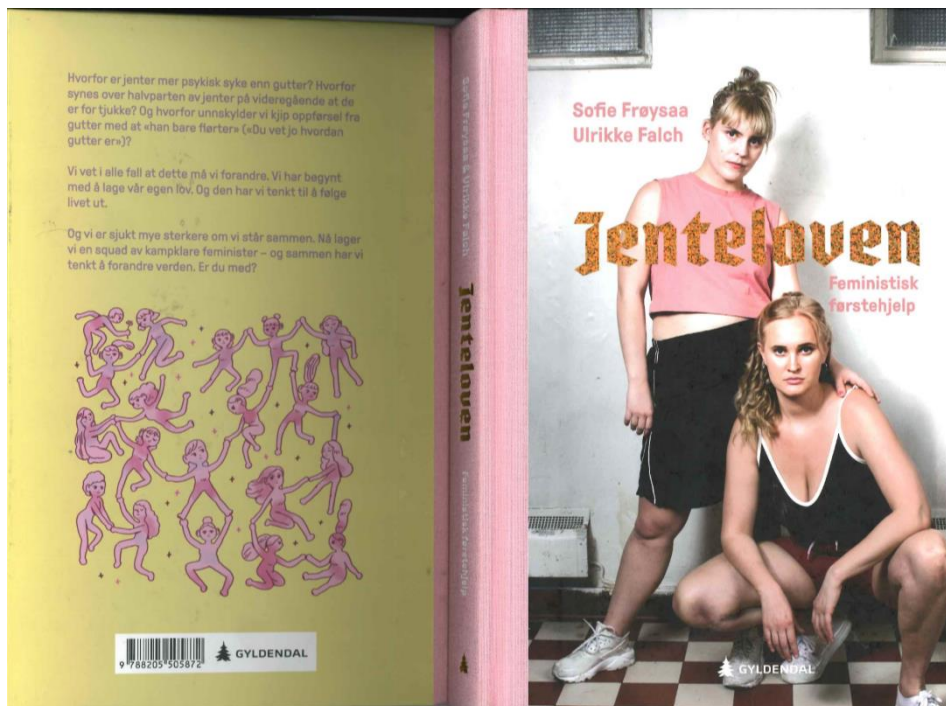
Jeg vil karakterisere *Jenteloven* som en illustrert bok. Boka er skrevet slik at de fleste oppslagene har en illustrasjon. For å kunne fastslå boka som en illustrert bok, må vi først se på skillet mellom bildebøker og illustrerte bøker. Dersom en skal kunne karakterisere en bok som bildebok, må bildene, ifølge Ulla Rhedin (2015, s. 24) være minst like viktige som ordene, og spille en vesentlig rolle i meningsskapingen. Bildene må slik sett være mer enn dekor og ha interaksjon med teksten. Et tradisjonelt syn på en illustrert bok er at teksten er primær, og illustrasjonene sekundære. På denne måten fungerer illustrasjonene som en underbygning av teksten (s. 24). I artikkelen «Når bilde og tekst forteller sammen» fremhever illustratøren Harald Nordberg (2001, s. 25) at bildene i illustrerte bøker er av berikende karakter. De gjengir i stor grad verbal teksten, og har som regel ikke en egen stemme i teksten. Han hevder videre at teksten kan leses og forstås uten illustrasjoner. Dermed får bildene en mer utfyllende og hjelpende funksjon, og det er ordene som fremstår som meningsbærende. I henhold til denne forståelsen kan *Jenteloven* karakteriseres som en illustrert bok, da det er sider uten illustrasjoner, samtidig som analysen vil vise at illustrasjonene ikke alltid står i nær relasjon til verbalteksten. Det er likevel verdt å merke seg at både bildebøker og illustrerte bøker begge er intermediale. Intermedialitet beskriver vanligvis interaksjoner mellom flere medieformer. Begrepet intermedialitet ble konstruert av Dick Higgins i essayet «Intermedia» (1966), før det senere ble videreutviklet i artikkelsamlingen hans *Horizons* (1984). Higgins forklarer intermediale uttrykk som en sammensmelting av flere medieformer, «to fuse two or more existing media» (1984, s. 25). Det vil si at flere enn én medieform brukes til å kommunisere. Vi har sett at illustrerte bøker består av både bilder og tekst som sammen kommuniserer til leseren. Med dette utgangspunkt i karakteristikken av *Jenteloven* som en illustrert bok vil jeg undersøke i hvilken grad boka åpner opp for interaksjon mellom det verbale og visuelle. Da vil jeg undersøke i hvilken grad fotografiene og illustrasjonene støtter opp om teksten.

## 5.3 Peritekstene

Periteksten gir leseren nyttig informasjon om hva boka skal handle om, samt bekrefter og styrker troverdigheten til informasjonen som presenteres (Merveldt, 2017, s. 241). Når det gjelder *Jentelovens* visuelle, fysiske og romlige uttrykk, har periteksten en sentral rolle i utformingen av boka. På bakgrunn av dette ønsker jeg å starte analysen med å undersøke *Jentelovens* peritekster, nærmere bestemt for- og bakside, innsiderperm og forord.

I analysen skal jeg også undersøke fargevalg og se på hvilken funksjon ulike fargevalg kan ha. Det kan være vanskelig å definere hva de ulike fargene betyr og forbindes med, uten at en fremstår stereotypisk. Derfor er det viktig at en trår litt forsiktig når en skal kommentere fargevalg. I oppgaven vil det derfor være mest hensiktsmessig å vise til forskning som har undersøkt forholdet mellom farger og kjønn. Det har vist seg at farger ofte er kjønnsstereotypiske. I mange land blir menn og kvinner tidlig i barndommen eksponert for farger som forbindes med kjønnene, gjerne rosa for jenter og blått for gutter (Karniol, 2011, s. 120). I en amerikanske leketøy-studie ble barn på fem til ti år gitt bilder av leker fra en katalog. Voksne hadde klassifisert lekene som jenteleker, gutteleker, tvetydige eller nøytrale. Her kom det frem at barna assosierte farger med kjønn, og 95% av barna identifiserte rosa som en jentefarge, mens blå ble i noe mindre grad assosiert med gutter (Cherney, Harper & Winter, 2006). En israelsk studie (Karniol, 2011, s. 119) som undersøkte i hvilken grad barns fargevalg var påvirket av kjønnsstereotypier, fant at barna brukte flest farger som var assosiert med ens kjønn når de skulle tegne, og at gutter unngikk å bruke rosa. Mens når det gjaldt tegnebøker som var uoverensstemmende med stereotypiske farger, henholdsvis en rosa bok med Batman og en blå bok med Bratz-dukker, viste farge seg å bli ignorert da en skulle velge tegnebok. På bakgrunn av disse studiene kan en se at det er nokså sammenfallende assosiasjoner når det gjelder kjønnsstereotypiske farger. Rosa sees ofte på som en «jentefarge», mens blått i relativt stor grad forbindes med gutter. På bakgrunn av dette går jeg ut ifra at jeg og lesere av denne oppgaven sitter med nokså sammenfallende assosiasjoner når det kommer til tolkning av farger.

### ***5.3.1 For- og baksiden***



Illus.1 Ytterperm fra *Jenteloven*, Ulrikke Falch & Sofie Frøysaa, Gyldendal (gjengitt med tillatelse fra designere i «Bransjen»).

Bokas forside er et fotografi, og på forsiden ser man Ulrikke Falch og Sofie Frøysaa posere. Ulrikke står oppreist, og holder en hånd på Sofies skulder. Sofie sitter bredbeint på huk nedenfor. Jentenes posering gir maskuline assosiasjoner da begge ser svært alvorlige og strenge ut, samt at de står bredbeint. Begge har på seg singlet, Ulrikkes er rosa og Sofies er svart med hvite kanter. Ulrikke har på seg et skjørt, mens Sofie har på seg en vinrød shorts. Bildeperspektivet er i øynehøyde og jentene stirrer direkte på den som leser. Jentene ser på leseren med en alvorlig mine. De har munnen lukket og sammen med poseringen fremstår jentene som tøffe og det gir fotografiet som helhet et røft uttrykk. Grunnen til jentenes maskuline fremtoning, kan kanskje skyldes et ønske om å fremstå som seriøse og som noen som ikke lar seg krenke. Forfatterne ønsker å bli tatt på alvor, og kjemper for viktige saker, som å øke bevisstheten omkring seksuell trakassering. Dermed ønsker de trolig å fremstå som besluttsomme med en klar agenda.

Bakgrunnen er en hvit vegg med ventilasjon og en hvit, slitt varmeovn. Jentene står på et hvitt og brunt sjakkrutete gulv. Denne «locationen» kan minne om en sliten skole og fremstår også relativt røff. Boktittelen *Jenteloven* er skrevet i en glitrende gullskrift, noe som er med på å bryte opp forsidents harde uttrykk og kan gi litt «girlpower» assosiasjoner. Bokstavene er imidlertid skrevet i en gotisk inspirert skrift, noe som gir glitterskriften et røffere uttrykk. Selve tittelen kan gi assosiasjoner til Aksel Sandmoses «Janteloven», fra romanen *En*

*flyktnings krysser sitt spor* (1933). «Janteloven» handler om at en ikke skal tro at en er noe bedre enn andre, og er formulert som påbud om hva en ikke skal (Andersen, 2012, s 391-392).

Forfatterens navn og undertittelen «Feministisk førstehjelp» står skrevet i en lyse-rosa farge, noe som også matcher Ulrikkes singlet. Skriften bryter mot den røffe bakgrunnen, samt mot jentenes tøffe image. Rosafargen går igjen som en rød tråd i forfatterens navn, i Ulrikkes singlet, og på bokryggen. Bokryggens lyserosa farge, brytes av permens røye tekstur. Dermed kan en se at bokas forside fremstår røff, men samtidig så mykner glitteroverskriften og rosafargen opp det tøffe inntrykket og en får en balanse mellom det harde, tøffe og det rosa og «jentete», noe som kanskje viser at jenter kan være både tøffe og søte. Det kan illustrere at det er rom for begge deler, og at en ikke må velge.

Baksiden har en dus gulfarge. Her er illustrasjonen og teksten atskilt og opptar hver sin halvdel. Baksideteksten er på den øvre halvdel av baksiden, noe som kan støtte opp om teksten som det primære i illustrerte bøker. Teksten er skrevet i en dus lilla skrift og står i kontrast til den gule bakgrunnen. Når det gjelder fargevalg, kan vi se at duse og lyse farger går igjen på for- og bakside. Teksten formidler at forfatterne gjennom denne boka ønsker å få slutt på nedverdiggende behandling og støtende holdninger, særlig fra gutter. I baksideteksten står det at jenter er mer psykisk syke kontra gutter. Det lanseres også spørsmål om hvorfor jenter tilsynelatende synes å ha det verre med seg selv enn gutter, og at jenter synes å rettferdiggjøre dårlig oppførsel fra motsatt kjønn bare fordi gutter «er sånn». Dette har forfatterne fått nok av og har derfor laget en egen lov. Fordi de tenker at en sammen kan forandre verden, ønsker de å danne en «squad» med kampklare feminister. Verbalteksten er direkte og har et klart prosjekt. Dette støtter opp om det røffe helhetsinntrykket forsiden gav.

På nederste halvdel av baksiden finner vi en illustrasjon som består av rosa jentefigurer som holder hverandre i hender og føtter. Omrisset av jentene er tegnet med en lillafarge. De fleste jentene smiler vennlig til hverandre, men noen har også skarpe og lure blikk, slik som jenten øverst mot høyre. Jentegjengen symboliserer trolig «squaden» av kampklare feminister og samholdet som nevnes i verbalteksten. Samtidig virker det som en forankring av tittelen *Janteloven*, siden det bare er jenter som er avbildet. Mellom jentene er det stjerner i lilla og rosa. Lillafargen går igjen i både tekstfarge, omriss og i stjernene, og skaper samspill mellom illustrasjon og tekst. Illustrasjonens rosafarge er også med å skape kontinuitet mellom forsiden, bokryggen og baksiden.



Når det gjelder for- og baksiden, kan vi se en kontrast mellom det sukkersøte og det røffe både i tekst og illustrasjoner. Vi ser forfatterne posere foran en slitt og røff bakgrunn, samtidig som de ønsker å danne en gjeng *kampklare* feminister som skal kjempe mot urettferdigheten jenter møter. Det duse fargevalget, den glitrende overskriften og den lyserosa fargen som går igjen på forsiden, baksiden og på bokryggen er en motvekt til det røffe. Denne kontrasten mellom rosa og glitrende og det slitte og barske, kan være grep for å treffe en målgruppe som ønsker å være både feminin og handlekraftig. Fremsiden og bakside-teksten fremstår relativt slagkraftig og med et klart prosjekt, noe som kanskje gjenspeiler at jenter kan være bestemte og handlekraftige. Grunnen til at Falch og Frøysaa ønsker å fremstå som røffe, hardtslående med en klar agenda, kan være et ønske om å bli tatt på alvor. Forfatterne tar opp alvorlige temaer og ønsker å øke bevissthet omkring seksuell trakassering. Samtidig benytter de seg av fargevalg som gir feminine assosiasjoner, noe som kan være et middel for å nå ut til nettopp jentene.

### 5.3.2 Innsidepermen



Illus.2 Innsideperm fra *Jenteloven*, Ulrikke Falch & Sofie Frøysaa, Gyldendal (gjengitt med tillatelse fra designere i «Bransjen»).

Når en ser på innsidepermene, kan en se at begge er utformet helt likt. Innsidepermene har en lys blåfarge som er i tråd med de duse fargevalgene på for- og baksiden. Den blå bakgrunnen er kledd en rekke sitater skrevet i hvitt. Det er brukt ulike skrifttyper, men skriftstørrelsen er relativt lik. Det sitatene har til felles er at de har et feministisk preg og handler om å fremme

kvinnen. Det er sitater som retter søkelys mot kvinners rettigheter som «Girls just wanna have fundamental human rights» og «Keep calm and empower women». På en annen side er det flere humoristiske sitater på rim som «Fries over guys», «Less hero, more shero», «Sisters before misters» og «Crêpes not creeps». Det er også tydelig at sitatene handler om å fremme det kvinnelige kjønn eller velge andre ting over gutter, som for eksempel «fries». Dette ser vi blant annet gjennom sitater som «Girls support girls» og «Du kan ikke si kvinne uten å si vinne». «My body my business» er imidlertid et mer kjønnsnøytralt sitat som ikke favoriserer et kjønn fremfor et annet.

Vi kan altså se at sitatene fremmer det kvinnelige kjønn og at kvinner er støttende mot hverandre. Samtidig kan en innvending være at fremsnakkingen av kvinner går noe på bekostning av menn. Sitatet «Crêpes not creeps» setter menn i et dårlig lys. Også sitatet «Carry yourself with the confidence of a mediocre white man», fremstår noe ironisk og kan sees på som et stikk mot hvite menn og de rettighetene de har hatt kontra kvinner og fargede opp igjennom historien. Samtidig som det kan fungere som en motivasjonsmessig tanke for kvinner som kanskje kritiserer seg selv i for stor grad i streben mot å være perfekt. Sitatet er dermed tvetydig, da det kan fremstå støttende for menn, men også leses som en påminnelse for kvinner om å være rausere mot seg selv.

Det er en tendens til at sitatene i stor grad angår det kvinnelige kjønn, og det handler om at jenter skal støtte andre jenter. De bygger også opp en kontinuitet fra baksidens ønske om et jentefellesskap, da sitatene oppfordrer til å «velge» jenter over gutter, illustrert gjennom «sisters before misters». Flere av sitatene er humoristiske og bruker ungdommelige ord og fraser som «keep calm», «superpower» og «creeps». Noe som kan indikere at yngre jenter er målgruppen. En kan altså se at innsidepermene består av lekne sitat med humor og snert, som bryter opp det mer alvorlige uttrykket for- og baksiden gav oss. Dette kan imidlertid virke noe undergravende for bokas klare agenda om å danne et jentefellesskap fordi humoren i seg selv baserer seg på favorisering av jenter og smålig krenking av menn. Dette virker noe motstridende da forfatterne selv ønsker å slå ned på krenkende oppførsel og uakseptable holdninger. Boka er på en annen side skrevet for ungdom og humoristiske sitater er trolig et middel for å nå frem til leseren.

### **5.3.3 Forordet**

Forordet strekker seg over tre sider og kan minne om en slags innledningskapittel. Forordet virker oppklarende når det kommer til bokas tittel. Forfatterne skriver at tittelen *Jenteloven*

kommer av at de har laget en egen *lov* som er samlet til slutt med ulike paragrafer. Forfatterne mener vi er sterkere om vi står sammen og vil ha leseren med på laget. Loven er dermed med på å sette rammer for bokas prosjekt, og er en del av redskapet for å skape en endring.

Vi ser også en kontinuitet i ønske om et fellesskap i forordets knallrosa overskrift «#Squadgoals». Overskriften gir med en gang ungdommelige og internettpregete assosiasjoner da det er brukt emneknagg. «Squadgoals» er også en frase ungdommer bruker mye og er et inspirerende begrep for hva du ønsker at en gjeng skal være eller oppnå. Overskriften er skrevet i knallrosa, ser malt ut og har ujevne kanter og får dermed et graffiti-preg. Overskriften gir en illusjon om å være malt på en vegg, som en slags offentlighet.

I selve forordet, blir bokas målgruppe enda tydeligere. Her står det at leseren sannsynligvis er en jente, og at boka er skrevet hovedsakelig for jenter:

Mest sannsynlig er du jente- og hurra for det! Vi har nemlig skrevet denne boka fordi vi selv er jenter, fordi vi heier på jenter, men også fordi vi er forbanna lei av kjønnsdiskriminering og kjipe situasjoner bare fordi vi er jenter. (Falch & Frøysaa, 2018, s. 5)

Forfatterne tar opp tråden fra baksiden og understreker enda en gang at de har fått nok av kjønnsdiskriminering og forskjellsbehandling bare fordi de er jenter. De har derfor laget en overlevelsesguide som kan hjelpe en når en trenger støtte. De forteller selv om hvordan de opplevde å ikke passe inn og hvordan det påvirket dem på hver sin måte. For å underbygge at jenter rammes hardest viser de til tall fra blant annet Ungdata fra 2014, samt en nettartikkel fra magasinet *KK*, som sier at bruken av antidepressiva blant kvinner har økt (s. 5).

I forordet skriver forfatterne hovedsakelig om hvor tøft det er å være jente, men to steder skriver de mer generelt om kjønn og sier at det nok ikke bare er de som til tider synes det er «jævlige vanskelig å være mennesker», men understreker likevel at det i stor grad gjelder jenter (s. 5). De spør seg også om hvorfor det er så «strenge regler for hvordan ikke bare jenter, men også gutter skal være?» (s. 5). Like etter understreker de at om du ikke føler du tilhører noen av kategoriene, da er du i alle fall ille ut. De spør hvorfor kjønnsroller legger føring for hvordan en oppfører seg, før de lanserer noen punkt skrevet i blåfargen vi kjenner igjen fra innsidepermens bakgrunn. Teksten i blått skiller seg ut da den øvrige teksten er skrevet i lilla, samt at den er skrevet i punkter som spørsmål. Gjennom spørsmålene løftes kjønnsstereotyper om gutter og jenter frem. Forfatterne fremhever blant annet at jenter

allment blir sett på som mer følsomme og sensitive, og at gutter på den andre siden sees på som tøffe og fysiske og at det blir sett på som en svakhet om gutter gråter eller viser at de er lei seg (s. 6). De fremhever også dobbeltmoralen i at det er positivt å være «guttejente», men at «jentegutter» ikke sees på som noe positivt.

Videre skriver forfatterne at jenter må tåle mer sexistisk og kjiop oppførsel bare fordi de er jenter. De viser til seg selv som subjektive eksempel, og sier at de har måtte tåle negativ oppførsel fra gutter «bare fordi de er jenter». For å underbygge påstanden viser forfatterne til en rapport fra Barneombudet som sier at det er mer seksuell trakassering blant ungdom. Her kommer det ikke spesifikt frem at det gjelder *jenter*, selv om de i neste setning vrir det om til at det er galt at vi skal tåle sexistisk og trakasserende oppførsel fra *gutter*, «bare fordi at de er sånn» (s.6). En slik bruk av kilder kan være problematisk, for i henhold til hvordan rapporten presenteres kommer det frem at ungdom generelt og uavhengig av kjønn opplever mer seksuell trakassering, ikke at det spesifikt gjelder jenter. Det kan dermed se ut til at forfatterne ved å skrive at *jenter*, og ikke ungdom generelt, opplever trakasserende oppførsel, har valgt en språkføring som passer med deres prosjekt og søkelys på jenter. En slik bruk av kilder kan skyldes at forfatterne ønsker å tilpasse den til sitt prosjekt og sin målgruppe. Å tilpasse en kilde til fordel for eget prosjekt på en slik måte kan få en til å stille spørsmål ved forfatternes troverdighet, da det får en til å spørre hvilket grunnlag en har til å påstå at *jenter* opplever trakasserende oppførsel fra gutter.

Forordet tar imidlertid en vending bort fra søkelyset på at jenter opplever trakassering, og mener vi må slutte å godta oppførsel fra kjønn «bare fordi de er sånn», da de mener at det læres og godtas. Her viser de til at begge kjønn bør ta ansvar og går ganske hardt ut. De helgarderer seg imidlertid like etter ved å si at de ikke må misforstås og at vi i Vesten er svært privilegerte og sammenligner seg med Kuwait der kvinner fikk stemmerett så sent som i 2005. De trekker så inn at internasjonalt har vi en lang vei å gå, men at endringer kan begynne i det små, bare folk tør å påpeke og kjempe mot urettferdighet. Etter dette går forfatterne fra et jentefokus over til et mer åpent fokus, og sier at «Så, uansett om du er jente eller gutt eller begge deler eller ingen av delene» (s. 7) er alle velkomne til å bli med i «squaden».

Når forfatterne beskriver hva det innebærer å handle for å få til endring, blir bokas dobbeltsidige prosjekt tydelig. Boka har på den ene siden et stort prosjekt der de ønsker å peke på urettferdigheter, slik at holdninger endres på en dyptgripende måte. Forfatterne hevder at slik kan de være med på å forandre hva det innebærer å være jente i verden. På en

annen side har boka også et småskalaprojekt. Her ønsker forfatterne å hjelpe ungdom til å håndtere hverdagslige krav og forventninger bedre. Dette er nevnt flere ganger i periteksten sin verbaltekst. Forfatterne har skrevet boka fordi de selv kunne trenge den som ungdommer, og vil derfor dele sine erfaringer knyttet til det å være ung jente i Norge i dag. Boka består av ulike element og forfatterne sier at den kan leses på ulike måter, for eksempel som et oppslagsverk når en støter på ulike problemstillinger.

I forordet skriver forfatterne hovedsakelig om hvor tøft det er å være jente i dag, og hva jenter har måttet tåle fra gutter. Noen få steder forsøker de ta begge kjønn i betraktning. Det kommer for eksempel frem i de punktvis spørsmålene, her viser de at det nødvendigvis ikke er så lett å være gutt heller. Dermed anerkjenner forfatterne at gutter også møter kjønnsstereotyper. Likevel er det slik at kjønnsproblematikk angående det å være gutt blir viet lite oppmerksomhet i forordet kontra det å være jente. En kan derfor konkludere med at forordet har et noe ensidig fokus, selv om de i noen grad anerkjenner at også gutter kan møte på kjønnsstereotyper. Det er imidlertid slik at forfatterne har en klar agenda om å skape et jentefellesskap, og dermed inntar jenter rollen som bokas målgruppe. Forfatterne er også jenter selv og viser til egne opplevelser og erfaringer gjennom boka. Likevel burde boka kanskje hatt et mer åpent fokus, der en i større grad tok høyde for at ungdom i virkeligheten generelt opplever kjønnsstereotyper, ikke bare jenter.

Skrivestilen i forordet er relativt sammensatt. Språket består av en blanding av ungdommelige og muntlige ord og fraser som emneknagg (#) (s. 6), «drittsituasjon» (s. 5), «[...] stopper opp på level 100» og «Nå har vi runda hele gamet» (s. 7). Det er også brukt noe engelsk i forordet, «That's when all hell breaks loose» (s. 5), «#metoo, anyone?» (s. 6) og «squad» (s. 7).

Samtidig fremstår forfatterne som mer saklige gjennom å referere til rapporter fra Barneombudet (s. 6) og Ungdata (s.5) Vi finner med andre ord en blanding av ungdommelig, saklig og muntlig språk. Denne strategien er trolig et middel for å nå frem til ungdommen, som selv bruker denne typen språkblanding, særlig i forbindelse med «chatting» og sosiale medier. Dette kan kanskje gjøre at boka ikke føles like tung å lese som andre sakprosabøker, som oppslagsverk eller skolebøker.

Den eneste illustrasjonen i forordet, er en illustrasjon av et jenteansikt. Jenten har lukkede øyne og smiler og det ser litt ut som om hun sover. Håret til jenten er rosa og er omkranset av seks lilla stjerner som en glorie. Rosa- og lillafargen er i tråd med fargevalgene i periteksten.

Den eneste klare sammenhengen mellom illustrasjonen og teksten i forordet er at det er avbildet en jente, noe som også fremstår som tekstens målgruppe.

I analysen av *Jentelovens* peritekster har vi sett at boka nærmest skriker ungdom og da særlig til unge norske jenter. Boka har en klar agenda, og ønsker å få slutt på sexistisk og trakasserende oppførsel, men ønsker å gjøre det på ungdommens premisser ved å ta i bruk ungdommens språk og har utstrakt brukt av slang, engelsk og generelt muntlige fraser. Bokas magasin lignende utforming og internettpregete-sjargong gjør også terskelen for å plukke den opp mindre. Periteksten lykkes i å balansere et sukkersøte og røft image, der forfatterne på den ene siden er hardtslående og klare i sitt prosjekt, samtidig som de ved bruk av humor, snert og duse farger oppnår et mer balansert og mykere helhetsinntrykk.

Forfatterne synes imidlertid i mindre grad å kunne balansere fremstillingen av kjønnene. Blikstad-Balas (2016, s. 108-109) understreker at som leser må en huske på at ingen tekster er objektive, og at en derfor må reflektere over hvilke perspektiv som fremmes og hvilke som marginaliseres. På baksideteksten og i forordet skrives det hovedsakelig om hvor tøft det er å være ung jente i dag, og det vies lite oppmerksomhet til hvordan gutter har det, selv om boka anerkjenner at de også opplever kjønnsstereotyper. Dermed ser det ut som om periteksten tar jenters perspektiv og at det kanskje kan gå på bekostning av fremstillingen av gutter.

Gjennom nærlesing av peritekstene har jeg avdekket underliggende premisser i teksten og sett at det kan virke som om kjønnene er nokså polarisert, og at samarbeidet mellom kjønnene for å oppnå likestilling er liten. Det virker som om jentene sammen skal kjempe mot urettferdigheter og periteksten taler dermed hovedsakelig jenters sak. Samtidig som forfatterne ønsker å få slutt på trakasserende oppførsel kommer de med små stikk mot menn. Noe som trolig gjøres for å eksemplifisere at det trengs endringer. Grepene gjør at menn fremstilles noe stereotypisk og ensidig, noe som på sett og vis gjør at menns problem blir marginalisert. *Jenteloven* er imidlertid åpen for at både jenter og gutter er velkomne i «squaden», likevel har jeg gjennom noen eksempler sett at periteksten i mindre grad er inkluderende og objektiv. Dermed ser en forskjell i intensjon og virkelighet. På bakgrunn av dette kan en hevde at det noe ensidige fokuset på jenter virker litt undergravende for bokas prosjekt, som er å fremme likestilling.

Ut ifra det vi har sett i analysen av periteksten kan det se ut til lesere bør gå inn i boka med et noe kritisk blikk på bokas syn på kjønn. Det å lese kritisk er i henhold til Sanders (2017, s. 7) å tørre å stille spørsmål og vurdere fagstoffet. Her blir det viktig å lese med og mot teksten

(Janks, 2010, s. 22). Begrepet kan forstås som at en skal forsøke å gjenkjenne underliggende ideologier, samt utfordre tekstens etablerte verdier og virkelighetsbilder og gjennom denne utforme alternative forståelser av fremstillingen. Boka kan på ingen måte representere synet på kjønn i dagens samfunn. Det er derfor viktig at en som leser forsøker å reflektere over de sannhetene som blir vedtatt som allmenne, og undersøke om de egentlig er så representative og rådende som de gjerne blir fremstilt.

#### **5.4 Tendenser i verbalteksten**

Da jeg skulle finne tendenser i verbalteksten, tok jeg utgangspunkt i analyseverktøyet, og forsøkte å lage noen underkategorier. Det resulterte i at jeg har valgt å kartlegge tendenser i verbalteksten ut ifra ulike teoretiske perspektiv på sakprosa, kjønn og, kritisk literacy. Sakprosateorien er knyttet til hvordan teksten henvender seg til leseren, relasjonen mellom tekst og leser og om kjønnene fremstår som aktive eller passive i teksten. Med utgangspunkt i kjønnsteorien skal jeg undersøke hvorvidt teksten bygger opp under eller utfordrer kjønnsstereotyper. Kritisk literacy handler blant annet om å engasjere seg, og her vil jeg undersøke i hvilken grad teksten oppfordrer leseren til å engasjere seg i form av å være aktiv og ta til motmæle i urettferdige situasjoner. Jeg kommer også til å undersøke i hvilken grad teksten åpner opp for slik å bli vurdert kritisk. Tendensene kommer til å bli illustrert med representative eksempler og drøftes i analysen.

##### **5.4.1 Henvendelser og relasjoner i teksten**

Ifølge Janks (2013, s. 1) er det nødvendig å undersøke språkbruk om en skal ha en kritisk tilnærming til tekst. Hvis en tekst har åpninger som legger til rette for at en kan stille spørsmål ved fagstoffet og til å undersøke forhold mellom språk og makt, vil det kunne gjøre at leserne i større grad blir aktive, heller enn en passive mottakere av informasjon. Det er imidlertid viktig å ikke fastslå hvorvidt en tekst i sin helhet er åpen eller ikke for en kritisk tilnærming, da en tekst er mer sammensatt enn som så (Sanders, 2017, s. 22). Ved å kartlegge tendenser i henhold til henvendelser og relasjoner vil jeg få en mer nyansert forståelse av hvilket leserperspektiv teksten har. I denne delen skal jeg undersøke hvordan teksten henvender seg til leseren og hvilke relasjoner det er mellom tekst og leser. Jeg kommer også til å undersøke om leseren og kjønnene blir fremstilt som aktive eller passive i teksten.

Boka er lansert som sakprosa, og forfatterne sier at «den er basert på våre egne opplevelser og erfaringer knyttet til det å være ung jente i Norge i dag» (s. 7). Til tross for at teksten består av personlige historier, erfaringer og en egen «opplevd av-spalte», fremstår mye av teksten som

informativ og saklig, for eksempel sidene som handler om deling av nakenbilder (s. 156-159). Flere av tekstene i boka har en generell inngang til temaet kjønn, men det er en tendens til at det gradvis vris til å handle om jenter, noe en kan se i innledningskapittelet som handler om skole (s. 29-30). Teksten starter her med at skolen både kan være et kult, men også svært vanskelig sted, da kroppen er i forandring samtidig som at skolen stiller krav til en sosialt og faglig. Her henvender teksten seg til leseren i du-form og fremstår som allmenn, før den vris til å dreie seg om jenter, noe vi kan se i introduksjonen til kapittelet om *skole*:

Hvert år viser undersøkelser at norske jenter gjør det bedre på skolen enn gutter. Jenter er mer skoleflinke, bruker mindre rusmidler og deltar mindre i kriminalitet. Dette burde egentlig være win og heia oss, men jenter scorer også mye høyere enn gutta på den litt mindre attraktive grafen «psykiske helseplager» [...] Så jenter: Gi dere selv litt slækk! I dette kapittelet tar vi opp problemer vi møtte på på skolen, problemer som oppsto fordi vi er jenter. (s. 30)

I dette sitatet virker det som om «squaden» bare er forbeholdt jenter, da teksten kun henvender seg til dem, noe som kan virke ekskluderende for en eventuell gutteleser.

En kan også se en tendens til at bokas informative tekster krydres med humoristiske kommentarer, emneknagger, emojis og engelsk for å henvende og tilpasses seg til målgruppen. Dette grepet gjør at en informasjonstett tekst blir mer fengende. Eksempler på en slik henvendelse finner vi når *Jentelovens* æresmedlemmer presenteres, «Gro Harlem Brundtland (f. 1939) var Norges første kvinnelige statsminister. Hennes regjering ble kjent som kvinneregjeringen og var en verdenssensasjon. Åtte av de 18 regjeringsmedlemmene var kvinner! Snakk om å backe andre jenter!» (s. 11). Her ser vi tydelige at de smetter inn en kommentar på slutten som bryter opp den saklige informasjonen. Også når forfatterne skriver om skjønnhetspress, krydres teksten med små humoristiske kommentarer som tar brodden av et alvorlig tema,

Misforstå oss rett: Det er ikke noe galt i å sminke seg, og vi kan contoure trynene våre helt til vi blir støle i håndleddet (the struggle is real, serr), og se på sminkevideoer til vi blir tørre i øyene, men vi må ikke bli passive forbrukere. Vi må ikke la oss lure. Det er vi for smarte til! (s. 87)



Når teksten greier ut om at begrepet 'jomfrudom' er et misvisende og utdatert, bruker forfatterne humor til å bryte opp et intimt- og personlig tema som kan være vanskelig og flaut for mange:

Og det verste er at noen tenker at å 'ta' jomfrudommen til noen er som en jævla gave: 'Jeg tok jomfrudommen hennes' - nei ass. Med mindre du opererer ut skjedefransen din og pakker den inn i gullpapir og fysisk gir den i julegave til noen, så er den fortsatt din. Og bare din. (s. 142)

Disse eksemplene viser tydelig en tendens til at forfatterne bruker humor for å bryte opp alvorlige tema, samt at teksten henvender seg og går i dialog med leseren.

Boka ønsker å samle en «squad med kampklare feminister», og flere steder i teksten kan vi se en tendens til at forfatterne skriver om *Jentelovens* lesere som en gruppe. Her bruker forfatterne gjerne tiltaleformen «vi» for å representere seg selv og leserne. Denne gruppementaliteten kommer også til uttrykk når forfatterne skriver om «Body-shaming»:

Til dere som skriver dritt-artikler som skamløst skam-belegger jenters utseende: Vi har avslørt dere. Og dere lurer ikke oss. Her i *Jenteloven* er vi sjukt mye bedre. Vi støtter hverandre i stedet for å shame hverandre, vi ønsker hverandre vel, uansett hva slags kropp vi har- for guess what: Vi har bedre ting å bruke tiden vår på. (s. 115)

I «Du er bekymret for venninna di- hva gjør du?» (s. 119) ser en at også når teksten bruker du-tiltale henvender den seg direkte til leseren, og fører videre gruppe- og «sisterhood»-tenkningen.

Det er mer sannsynlig at (minst) én av venninnene dine begynner å hoppe over måltid eller legge om kostholdet totalt, enn at alle venninnene dine har en kjernesunn innstilling til kropp og mat. Her er våre beste råd for hvordan du kan være en så god venn som mulig: (s. 119)

Ut ifra disse eksemplene kan vi se at teksten er svært direkte og rettet mot en leser som sannsynligvis er jente. Teksten bygger også på «sisterhood»-tenkningen i tråd med Irigaray og passer hele tiden på å ha jenteleseren med på laget.

Også når forfatterne skriver om hersketeknikker, ser vi tydelig at de bare henvender seg til jenter,

Det finnes mange subtile måter å undertrykke jenter på, så det gjelder å ha øynene åpne og være på vakt for *hersketeknikker*. Kanskje har du blitt utsatt for *mansplaining*? Har du kanskje noen gang blitt stående og smile og nikke mens en gutt forteller deg noe du allerede vet? (s. 46)

At teksten henvender seg til jenter er imidlertid ikke så rart, da det er tydelig at jenter er målgruppen, og da blir det gjerne slik at temaene retter seg mot jenter som lesere og tar opp deres side av saken.

Selv om teksten i liten grad henvender seg direkte til guttene kan vi se at forfatterne ønsker at guttene tar ansvar, samtidig som de vil inkludere dem, *Jentelovens* paragraf §5 «Vi forventer å få med oss gutta på laget, og vi stiller dem til ansvar dersom de er dårlige lagkamerater» (s. 69). En kan også se flere eksempler på at teksten stiller guttene til ansvar for kjip-oppførsel, under «klipp-ut- oppslaget «Er du drittlei av han fyren som tror han ‘flørter’ med deg/venninna di?», heter det:

Å være frekk, ufin eller voldelig er ikke særlig sjarmerende. Det er fullt mulig å flørte på en høflig, respektfull og ålreit måte - da aller helst verbalt og ikke fysisk. Det går for eksempel an å si ting som ‘hei’, ‘hvordan går det?’ eller kanskje til og med gi et kompliment (plusspoeng for å anerkjenne indre kvaliteter, da føler hun at du ser henne 😊). (s. 63)

Her stilles gutter til ansvar om de har flørtet på en ufin måte, samtidig som forfatterne henvender seg og oppfordrer dem til å gi komplimenter. En kan altså se at teksten henvender seg til gutter og vil at de skal stå til ansvar for kjip oppførsel.

I denne delen har vi sett at teksten ofte har en allmenn inngang til tema, men at det gjerne raskt vris til å handle om jenter, et grep som trolig er gjort for å tilpasse seg jenter som målgruppe. Teksten har mange direkte henvendelser til *jentelov*-squaden som en gruppe, og går i tydelig dialog med leseren. En innvending mot at teksten henvender seg til jenteleseren i «vi»- og «du»-tiltale, er at det kan virke noe ekskluderende for gutteleseren, da teksten hovedsakelig henvender seg til gutter for å stille dem til ansvar for ufin oppførsel. En ser også en tendens til at forfatterne bruker humor for å ta brodden av vanskelige og sårbare tema.

I teksten kan en se en tendens til at teksten gjennom direkte henvendelser til leseren, legger opp til en aktiv leserrolle, noe en kan se eksempel på i «Ukeplan for bedre selvfølelse»:

Visste du at det er forskjell på selvtillit og selvfølelse? Det går an å ha høy selvtillit, men lav selvfølelse, og omvendt. [...] Vi har tro på deg og foreslår at du legger leksene litt til side og heller følger ukeplanen på neste side. (s. 116)

Gjennom dette og andre eksempler har vi sett at teksten jevnt over oppfordrer leseren til å engasjere seg, noe som gir leseren en aktiv rolle. Det at teksten henvender seg så direkte til leseren, gjør at det opprettes en slags dialog mellom tekst og leser. På en annen side virker teksten litt vel bastant og på forfatterens premisser, noe som igjen motvirker tekstens åpenhet. En kan likevel si at tekstens oppmuntring til leseren om å tenke kritisk, samt de hyppige og direkte henvendelser til leseren, gjør at teksten i stor grad legger opp til en aktiv og engasjert leserrolle.

En annen innvending mot teksten kunne vært at siden den henvender seg mest til jenter, får ikke gutter samme spillerom til å forsvare seg, eller til å komme med sitt syn på saken. Teksten er i større grad basert på antagelser eller opplevelser av blant annet gutter, noe en kan se i introduksjonen til kapittelet om *sex*: «Man får vite lite om [...] hvorfor gutter snakker annerledes om sex enn jenter, og hvorfor mange gutter ofte mener å ha 'krav' på sex i en spesiell situasjon» (s. 135) og «på ungdomsskolen begynner gutta å snakke om at de er kåte, at de runker, og at de ser på porno. Jenter har ikke hatt det samme rommet for å snakke om sin seksualitet, selv om mange gutter tidlig begynner å skravle om pupper og rumpe» (s. 135). Disse utsagnene baserer seg på erfaring, og mye av det som blir skrevet om gutter blir fremstilt som om det er allmenne sannheter. Dermed virker muligens noen av utsagnene litt generaliserende. Noe som igjen gjør at gutter muligens får lite handlingsrom til å komme med sin side av saken. Også når jentene blir gitt forslag til «hva skal du gjøre i denne situasjonen» fremstilles gutter ensidig som slemme alfahanner. Det er imidlertid slik at teksten først og fremst er bygget opp som en selvhjelpsbok, hvor forfatterne tar utgangspunkt i kjipe ting de har opplevd og som de tenker flere opplever, eller de viser til rapporter eller andre kilder. Denne strategien gjøres for å fremme tendenser, noe som gjør at teksten blir gjenkjennbar, og appellerer til målgruppen.

I denne delen har vi sett at direkte henvendelser og oppfordring til engasjement bidrar til at det legges opp til en aktiv leserrolle. Teksten henvender seg imidlertid oftest til jenter, og kan sies å være godt tilpasset tekstens målgruppe som er jenter. Gutter på den andre siden får lite handlingsrom i teksten da de ofte omtales ut ifra jenters perspektiv eller erfaringer. Dette kan

gjøre at gutter får mindre mulighet til å fremme sin side av saken. En innvending kan være at det kan være problematisk for forfatterne pålitelighet at de i en bok om jenters kamp for likestilling fremhever at alle som er for likestilling inngår som lesere, samtidig som den fremstiller gutter ensidig, og gir med mindre handlingsrom til å forsvare seg selv sammenligne med jenter. Dette kan gjøre at gutter om de er for likestilling eller ei marginaliseres som lesere.

Vi har sett at teksten aktivt går i dialog med leseren og oppfordrer leseren til å engasjere seg for å få en bedre hverdag. En kan se en tendens til at teksten ofte henvender seg til leseren med vi-form for å skape en slags «squad» eller gruppefølelse: «Hvis vi skal forandre verden, må vi hele tiden være bevisst på hvem og hva i samfunnet som påvirker forholdet vi har til egen kropp» (s. 86). Samtidig fremstår forfatterne som ekspertene, da de viser til erfaringer og til noe forskning. Teksten har generelt et muntlig og ungdomsvennlig språk som gjør at teksten evner å gå i dialog med leseren.

Disse grepene gjør at til tross for at teksten henvender seg til ungdomsleseren på deres nivå og med deres språk, fremstår forfatterne som eksperter. Relasjonen mellom tekst og leser fremstår derfor som en mellomting mellom symmetrisk og asymmetrisk. På den ene siden er forfatterne helt klart eksperter, men på en annen side tilpasser de seg lesergruppen i en slik grad at de fremstår som en del av samme gruppe og ikke som en belærende autoritet. Det blir nesten som om forfatterne er en venninner som deler erfaringer med en venn, altså leseren.

Når forfatterne legger frem «fagstoff» eller løsninger på problem fremstår derimot forholdet til leseren med en gang som mer asymmetrisk. Dette kan en for eksempel se da forfatterne presenterer fagstoff om kroppspositivisme: «En relativt ny reaksjon på og motvekt mot det ekstreme utseendefokuset i samfunnet er kroppspositivisme» (s. 88). Her er forfatterne saklige i språkføringen. Det varer imidlertid ikke lenge før forfatterne er raske til å tilrettelegge teksten til målgruppen og bryte opp et fagtett innhold, «Vi tror likevel at vi har klart å lure systemet, nemlig ved å snakke om hva vi har INNI kroppen. *Jenteloven* presenterer en ny bevegelse: organpositivisme» (s. 88). Forfatterne baserer seg også mye på egne erfaringer, og tar opp situasjoner og problem de tror flere opplever og skriver om disse som allmenne, uten å nødvendigvis belegge dem med kilder. Denne tendensen er innslaget med «16 kjipe ting nesten alle jenter opplever i løpet av skoletiden-bingo» (s. 49) et eksempel på. Her unngår de å generalisere ved å si at *nesten* alle jenter opplever disse kjipe tingene, og ikke alle jenter.

I denne gjennomgangen har vi sett at når teksten henvender seg til leseren ved å bruke «du» eller «vi» fremstår relasjonen som symmetrisk. Det gjør at leseren kan føle seg som en del av en gruppe. Språket er også tilpasset ungdomsleseren, noe som gjør at forfatterne nærmest fremstår som leserens venninner. Forfatterne formidler også fagstoff belagt med kilder eller egne erfaringer, og kommer med spesifikke løsninger på problem og vanskelige situasjoner. Det gjør at forfatterne også fremstår som eksperter og at relasjonen til leseren blir mer asymmetrisk. Vi kan derfor si at forfatterne fremstår som eksperter, samtidig som de forsøker å tilpasse seg leserne i så stor grad at «ekspertrollene» deres delvis kamufleres gjennom bokas gruppetenkning.

#### ***5.4.2 Kjønnstereotyper om jenter***

I verbalteksten påpeker og problematiserer forfatterne en rekke kjønnstereotyper. Boka løfter frem flere etablerte stereotyper, som «flinke piker», «klassens klovn» og «alfahanner». Falch og Frøysaa forsøker å fremheve urettferdighetene jenter møter bare fordi de er jenter. De fremhever at de ønsker å sette en stopper for urettferdighet. Målet er å endre de fordomsfulle merkelappene, strukturene og holdningene om kjønn (særlig om jenter) som er etablert i samfunnet.

I verbalteksten påpeker forfatterne at jenter ofte bli definert som overfølsomme, søte og uskyldige, og at dersom en ikke passer inn i den snevre oppfatningen kan det skape press, skyld og skam. Ulrikke (s. 19-21) forteller selv at hun ved flere anledninger følte at hun ikke passet inn i de stramt definerte rammene for hvordan en jente «skal være». Hun fikk beskjed om at hun var for sterk, voldsom og høylytt. Videre tematiserer forfatterne hva det innebærer «å være jente», og flere steder i teksten lister forfatterne opp utsagn jenter får høre bare fordi de er jenter. Eksempler på formuleringen der det spesifikke ved det å være jente kommer frem er for eksempel: «Har du mensen, eller?» (s. 52) og «Hun ba om det» (s. 47). Flere steder lanserer forfatterne også svarforslag og tips til hvordan en kan håndtere nedsettende-oppførsel og kommentarer en får høre fordi en er jente. En kan se en tendens til at forfatterne ønsker at leseren selv skal ta tak i urettferdige situasjoner. Forståelsen av at en selv er et ansvarlig subjekt i eget liv er i tråd med de Beauvoirs tenkning. De Beauvoir fremhever at eksistensialismen kjennetegnes av ansvar og valgmuligheter knyttet til egne liv og utøvelsen av kjønn. Mennesker er altså ansvarlige for hvem de velger å være, og er derfor ansvarlige subjekt i egne liv (Sampson, 2008a, s. 36-37).

Under oppslaget «Hva man kan svare når noen tar seg friheten til å spørre om underlivet fungerer som det skal:» (Falch & Frøysaa, 2018, s. 105) lanserer forfatterne seks forslag til hva en kan svare om noen spør deg «Har du mensen, eller?». Svarene er alt ifra «Åh, takk som spør. Veldig omsorgsfullt av deg. Ja- kan du ordne en sjokolade til meg?», til:

Spør du om jeg har mensen akkurat nå, eller om jeg har det på månedlig basis? Det siste er litt som å spørre om du har baller, liksom... (Oppfølgingskommentar: I så fall, har du baller? Jeg tviler på at du har det akkurat nå). (s. 105)

Svarforslagene virker å ha til hensikt at gutter eller andre tenker seg om før de kommer med nedsettende kommentarer igjen. Samtidig som svarforslagene gir jenter alternative måter å ta til motmæle på, da jenter oppfordres til å handle i egne liv.

Svaralternativene forfatterne lanserer er jevnt over satt på spissen, og er preget av humor. Det virker som om forfatterne ønsker at personene skal få «smake sin egen medisin», noe en for eksempel kan se der forfatterne har laget alternativ til hva en kan si dersom en klassekamerat gjentar noe du har kommet på når det er tid for å si det som er diskutert (s. 55). Her foreslår forfatterne at en kan «[a]nsvarliggjør(e) ham og si: ‘Oi, er det ekko her? Vanskelig å formulere egne setninger, eller? Gidd å gjenta ting jeg sier, og lat som du klarte å finn det sjæl’» (s. 55). Også på oppslaget om «Fire typer du garantert møter på sjekke markedet - og hvordan det kan håndteres» (s. 152-154), oppfordres jenteleseren til «motangrep». En av typene er guttene som bruker *The Game*-oppskriften når de sjekker damer. Som motangrep lanserer forfatterne tre alternativ, og alternativ B oppfordrer leseren til å svare med samme mynt,

Avslør ham ved å bruke samme retorikk og si: ‘Wow, kult at du har lest *The Game*-det viser i hvert fall at du kan lese- det hadde jeg ikke nødvendigvis regnet med. Bra jobba! Jeg foreslår for øvrig at du bruker leseferdighetene dine på noe mer fornuftig’. (s. 153)

Gjennom disse eksemplene ser en tydelig at forfatterne ønsker å henge ut personer som trækker dem på tærne. Valg av en slik strategi kan være knyttet til et ønske om å skape skyldfølelse og reaksjoner som gjør at guttene kanskje i større grad ser situasjonen fra jenters perspektiv.

Forfatterne trekker også frem at det finnes flere måter å undertrykke jenter på, og mange jenter opplever slutshaming og seksuelle krenkelses (s. 136). At kvinner i større grad har

måttet forholde seg til rammer som setter begrensninger for friheten og selvfølelsen er i tråd med de Beauvoirs syn på rollefordelingen mellom menn og kvinner. I *Det annet kjønn* påpeker de Beauvoir at kvinnen i større grad har fremstått som *den andre* sett i forhold til mannen, og at denne rollefordelingen med menn som subjekt og kvinner som objekt er noe vi sosialiseres inn i. Hun mener at det kan være vanskelig å frigjøre seg fra undertrykkende situasjoner når rollefordelingen og kjønnsrollemønstrene er såpass innprentet i oss (Sampson, 2008b, s. 45). Forfatterne trekker særlig frem begrepet 'slutshaming', som handler om å påføre jenter en skamfølelse ved å vise at jenter har en seksualitet (s. 47), for så å følge opp med «Kryss av for hvert utsagn du har fått høre bare fordi du er jente» (Falch & Frøysaa, 2018, s. 137). Her serverer forfatterne leseren stereotypiske og gjenkjennelige fraser som «Begynn å grin'a», «Du vet jo hvordan gutter er», og «Du ba om det» (s. 137). Fremstillingen tyder på at utsagnene er noe jenter kan kjenne seg igjen i, likevel viser de implisitt hvilke holdninger forfatterne har til gutter. Basert på disse utsagnene kan det virke som om teksten har et snevert syn på gutter, og ser på dem som dominerende og ufølsomme, alfahanner. En slik fremstilling av gutter gjøre at de fremstår ensidig og noe stereotypisk. Noen ville kanskje mene at disse utsagnene er relativt kjønnsnøytrale. For blir ikke gutter også møtt med kommentarer som «begynn å grin'a» og «ikke lat som om du ikke vil ha oppmerksomhet». Det er også slik at disse kommentarene ikke nødvendigvis bare kommer fra gutter, men også fra andre jenter og voksne. Boka er imidlertid skrevet til jenter, dermed er det mest nærliggende å ta for seg problem som angår jenter, og forfatterne tar muligens derfor ikke høyde for at flere av problemene kanskje er av mer universell karakter.

Det er svært tydelig at boka heier på jenter. Tendensen kan vi se illustrert når forfatterne skriver om fakta og myter om feminisme. Under punktet «Myte: Feminister er alltid sinna», står det at:

«Og det er ikke nødvendigvis noe galt i å være sinna- spesielt om sinnet fører til noe konstruktiv. Iblant må det kanskje sinne til for å bli hørt. Kvinnene som gikk i tog på 70-tallet, var dritforbanna, og de endret samfunnet. Takk, formødre! <3» (s. 15).

Under «Enda flere tips – dette har hjulpet oss til bedre selvfølelse» står det, «[v]i samler på bra damer (og menn, seff) og konsentrerer oss hele tiden om å heie på jenter rundt oss. Girlpower er så insaaane bra for selvfølelsen, eller hva?» (s. 118). Jevnt over heier boka på jenter, noe en kan se gjennom dobbelttoppslaget «Ta saken i egne hender» (s. 58-59) som handler om hvordan en kan støtte andre jenter. Her skriver forfatterne mest til jenter som har

vanskelig for å ifra eller som synes det er vanskelig å ta ordet i klassen, men to av punktene retter seg mot gutter som oppfører seg dårlig overfor andre jenter: «Hvis en av guttene i klassen avbryter en av jentene når hun prater- avbryt tilbake og si: ‘Jeg tror ikke (jentens navn) var ferdig med å snakke’» (s. 58). Selv om det bare er et eksempel på en situasjon der jenter kan føle seg overkjørt, virker det unødvendig å spesifisere at «hvis en av guttene». Ville det ikke vært bedre å skrive mer allment som «hvis en i klassen»». Det er kanskje ikke bare gutter som avbryter. Det å støtte andre jenter, trenger med andre ord ikke å gå på bekostning av hvordan guttene fremstilles. Skovholt og Veum (2014, s. 58) fremhever at å lese kritisk innebærer nettopp å vise hvordan ord kan bidra til å skape og opprettholde stereotypiske virkelighetsbilder og samfunnsstrukturer. Så når forfatterne spesifikt velger å skrive «hvis en av guttene», er det med på å opprettholde stereotypier knyttet til at gutter fremstår som dominerende. Det er imidlertid viktig å huske på at det bare er et forslag, og at formålet med å fremstille gutter negativt på denne måten nok er å vise hvordan en kan slå ned på slik nedsettende oppførsel.

En kan se at boka er gjennomsyret av «girlpower» og «sisterhood-tenkning» som er i tråd med Irigarays tenkning om å fremme hvordan kvinnen potensielt kan være, og ikke se kvinnen i forhold til mannen (Sampson, 2008d, s. 64). Her handler det om at jenter skal heie frem jenter, og at en sammen kan skape holdningsendringer. Forfatterne mener i likhet med Irigaray at relasjoner mellom kvinner er viktig for å skape et fellesskap.

Teksten problematiserer også det å være «flink pike», og mener at det innebærer å være «en pliktoppfyllende pleaser som aldri skuffer noen. Bortsett fra deg selv, da. Hele tiden» (Falch & Frøysaa, 2018, s. 40). Det påpekes flere ganger at merkelappen bare gjelder jenter, og teksten fremhever at å kalle en jente flink bare forsterker og opprettholder problemet. Teksten fremhever også at «flink pike» betegnelse har negative assosiasjoner, og at merkelappen derfor gir en bismak. Forfatterne snakker av erfaring, og viser til at Sofie har blitt ertet for å være flink på skolen, fått beskjed om å ikke være så «nørd» (s. 9) og at hun «ofte ble plassert på gruppe med de bråkete guttene for å ta ansvar for dem» (s. 35). Falch og Frøysaa har fått nok, og har derfor laget en ny lov, der de «vil ha seg frabedt at du kaller henne flink som om det er noe negativt». De legger også til at det bør presiseres hva en er flink til i stedet for å bare si at en er flink (s. 40-41). En innvending til denne fremstillingen kan være om det er et stort problem å bli kalt flink. I noens perspektiv kan det å bli kalt flink muligens snarere fungere som en bekreftelse, heller enn at en nødvendigvis jobber for å bli enda flinkere, og aldri kan bli «flink nok».



Det at forfatterne vil ha bort sykeliggjøringen og de negative assosiasjonene rundt fenomenet «flink pike», er forståelig, men er det bare jenter som opplever å få en «flinkis-merkelapp» på seg? Er det virkelig så polarisert mellom jenter og gutter, eller tyder det i større grad på at boka har et snevert syn på kjønn? For selv om gutter nødvendigvis ikke blir kalt «flinke piker», møter de også forventninger og føler seg presset til å prestere. I oppslaget «16 kjipe ting nesten alle jenter opplever i løpet av skoletiden-bingo» (s. 49) finne en utsagn som «Sekser? Du er så gullunge, ass!» og «Du blir satt på gruppe med de bråkete guttene for å holde orden. ‘Så får du det sånn du vil ha det vet, du’ 😊» (s. 49). Dette er utsagn som ikke nødvendigvis er forbeholdt jenter, også gutter kan bli satt på gruppe med bråkete elever for å skape ro og kan få ironiske og negativt ladde kommentarer om de får seksere på prøver. Flere av de såkalte «jenteproblemene» er kanskje ikke kjønnete problem slik forfatternes fremstilling kanskje antyder. Det kan likevel argumenteres for at jenter kanskje kan oppleve dem hyppigere enn gutter.

Forfatterne fremhever altså ikke bare «jenteproblem», det lanserer også forslag til løsninger i form av spørsmål en kan stille seg selv, eller øvelser en kan gjøre for å få bedre selvfølelse. Under overskriften «#selvskryt» (s. 92) har forfatterne laget en øvelse der de oppfordrer en til å skrive ned «egenskaper om ting du er glad i ved deg selv som ikke kan måles i speilet» (s. 92), før de på neste side har listet opp «[n]oen av våre gode egenskaper som ikke kan måles i speilet», som er alt ifra «kritisk tenkning» og «evnen til å stille gode spørsmål» til «humor» og «spontanitet» (s. 93). De lanserer altså kjønnsnøytrale tiltak som kan gjøre en bedre rustet for å møte utfordringer knyttet til eget selvbilde. De oppmuntrer også leseren til å kutte ut det som påvirker dem negativt, som ulike Instagram-profiler (s. 101).

Et eksempel på at også gutter kan møte fordommer fordi de er flinke, kan vi se i en av delene om «Sofies historie». Sofie har fått time hos psykologen Ole, og forteller om førsteinntrykket sitt av han: «Han har blå skjorte og døde øyne og er garantert en sånn type som fikk A på alle eksamener, men som ikke vet hvordan livet fungerer i praksis» (s. 128-129). Her ser vi tydelig at også Sofie snakker nedsettende rundt det å være «boksmart». Sofie beskytter seg imidlertid i forkant ved å si at «[n]å virker det kanskje som om alle jeg møter, er idioter, og det stemmer for så vidt (selvinnstilt er oppskrytt)» (s. 128). Det at Sofie selv har blitt ertet for å være flink, men også rakker ned på andre som er flinke, virker noe undergravende når forfatterne ønsker å få bort de negative assosiasjonene knyttet til det å være «flink pike». Det er imidlertid slik at utsagnene er hentet fra hennes personlige historie, og det kan godt tenkes at hun ikke har

samme syn i dag. Dette gjør at en ikke kan generalisere uttalelsene hennes og fastslå at hun fremmer negative assosiasjoner rundt det å være flink.

I denne delen av analysen har jeg vist at boka problematiserer urettferdighet og kjønnsstereotyper, særlig problem som anses som «jenteproblem», for eksempel «flink pike-syndromet». Forfatterne har et ønske om å få slutt på nedverdiggende oppførsel og seksuelle krenkelser, og gjennom tips og alternative svarforslag slår forfatterne et slag for selvskryt, samhold og «girlpower». Det er likevel tydelig at det er jenter som favoriseres i denne boka, noe som fører til en noe stereotypisk forståelse av gutter. *Jenteloven* er preget av «girlpower», og skrivestilen er humoristisk, uhøytidelig og hardtslående. På en annen side fremstår noen av «jenteproblemene» som nokså allmenne, og det kan virke som forfatterne har en litt hevnjerrig tone, og ønsker at guttene skal få «smake sin egen medisin». Forfatternes intensjon om å skape holdningsendringer blir dermed noe undergravd, av at teksten er så bastant i sine meninger.

#### **5.4.3 Kjønnsstereotyper om gutter**

Gjennom nærlesing av verbalteksten har jeg vist at boka hovedsakelig er rettet mot jenter, men ut ifra jenteloven § 1, «Alle som er for likestilling, er velkommen i *Jenteloven*-squaden» (s. 17), ser vi at boka også er ment for alle som er for likestilling. I denne delen ønsker jeg å se på om søkelyset på jenter og såkalte «jenteproblem», har noe å si for hvordan gutter fremstilles. Boka bygger som nevnt blant annet på personlige erfaringer, og det kan være interessant å undersøke om forfatternes personlige erfaringer farger fremstillingen av gutter i boka, eller om forståelsen er mer nyansert.

I boka oppklarer forfatterne myter om feminisme, og påpeker at de ønsker rettferdighet mellom kjønnene, og at det er samfunnsstrukturene som diskriminerer basert på kjønn som er problemet, ikke menn (s. 15). Forfatterne bygger på de Beauvoirs' forståelse av rollefordeling. Ifølge de Beauvoir er rollefordelingen mellom kjønn internalisert i alle mennesker, og det kan derfor være vanskelig å bryte opp etablerte mønstre. Forfatterne ønsker i samsvar med de Beauvoir å oppnå rettferdighet gjennom å endre holdninger og samfunnsstrukturene som virker begrensende for kjønnsutfoldelsen (Sampson, 2008a, s. 37).

Boka har et eget kapittel om *skole*, og forfatterne forteller selv at det var på skolen de begynte å slite, Ulrikke med spiseforstyrrelser og Sofie med alvorlig depresjon, noe som også støttes av forskning (Falch & Frøysaa, 2018, s. 30). I kapittelet ønsker de derfor å ta opp problem

jenter kan møte på skolen. I den forbindelse nevner forfatterne seks såkalte «typer» en møter på skolen (s.50). «Klassens klovn» er en av dem, og denne typen omtales som «han som åpenbart mener at jenter er mindre morsomme/smarte enn gutter, men som skjuler seg bak å være klassens klovn» (s. 51). De mener guttene bruker humor for å kamuflere nedsettende og frekk oppførsel. Forfatterne ser ut til å mene at denne karakteristikken ene og alene gjelder gutter, og problematiserer ikke hvorvidt det finnes jenter som på tilsvarende måte kan kamuflere nedsettende oppførsel med humor. Når forfatterne forteller om egne opplevelser, virker det imidlertid som om de har opplevd denne typen oppførsel hovedsakelig fra gutter (s. 44, 46). I teksten om «Body-shaming» (s. 114) fremhever forfatterne klisjeer som at det er «typisk jenter å hakke på hverandre» og «jenter er jenter verst», og mener vi må slutte å beskrive dette som «jenteproblem» og heller finne årsaken til denne ukulturen. På bakgrunn av denne holdningen til klisjeer kan en også problematisere forfatterens egen bruk av klisjeer, som for eksempel uttrykket «klassens klovn». Ved å bruke denne merkelappen og rette den ene og alene mot gutter, er det en sjanse for at boka fører videre stereotypier om gutter. På en annen side vil en slik bruk av merkelapper gjøre at innholdet i teksten trolig blir mer gjenkjennbart for leseren.

Kapittelet om *skole* trekker frem flere typer gutter som en møter på skolen: «den bråkete gutten i klassen», «mansplaineren», «alfaen» og «han som tror han 'flørter'». Felles for disse typene er at forfatterne mener at de har en dominerende og dårlige oppførsel overfor jenter. De mener også at unnskyldninger som «gutter bare er sånn» og «gutter er gutter», er ansvarsfraskrivelse. Forfatterne ønsker å gå bort fra merkelapper og stereotypier knyttet til det å være jente (s. 114). Likevel benytter de seg av typer for å kategorisere gutter, for eksempel når en gutt fra Sofies klassen går forbi vinduet hennes, og sier at hun har et horelys, svarer hun med å si at «han er en sånn type som insisterer på å ligge foran på klassebildet fordi han er så klin kokos gæren, liksom [...] Han hadde garantert introdusert seg selv som en 'typisk alfa' om han ble med/når han blir med i Paradise Hotel» (s. 22). Ifølge den diskursive tilnærmingen vil måten vi omtaler fenomen på påvirke vår forståelse av fenomenet (Egeland & Jegerstedt, 2008, s. 70-71), og om en bruker merkelapper som «alfa» vil merkelappen og assosiasjonene knyttet til stereotypien føres videre. Dette kan virke svekkende for bokas prosjekt. Teksten burde kanskje i større grad unngå merkelapper knyttet til oppførsel, samtidig som merkelappene kanskje gjør teksten mer relaterbar for leseren.

I kapitlene om *kropp* lanserer forfatterne alternativ til hva en kan svare om noen tar seg frihet til å spørre «Har du menssen, eller?». Her legger forfatterne opp til at det er gutt som spør, noe

en kan se i svaralternativene: «Pleier du å spørre folk om så private ting, eller er du bare spesielt interessert i jenters syklus?» og «[d]et siste er litt som å spørre om du har baller, liksom...» (s. 105). Disse utsagnene kan karakteriseres som en relativt stereotypisk forståelse av gutter som noen som tror at jenter har mensen bare fordi de oppfører seg litt hissig. Denne stereotypien illustreres også i tegneseriestripen på påfølgende side, hvor en gutt spør «Haha chill. Har du mensen eller?» og jenten tar det bokstavelig og drar gutten med seg ned vaginaen, som sier «vær hilset, tass av testosteron. Var det noe du lurte på?» Til dette svarer gutten «Eh hun bare snakket så aggressivt så jeg spurte om hun hadde mensen» (s. 106-107). Disse oppslagene viser en veldig stereotyp forståelse av gutters kunnskap om mensen, og gjør at gutter fremstilles negativt, som uvitende og dumme. Jenter derimot fremstår som tøffe, og det kan virke som om målet er å lære jenter å slå hardt ned på gutters ufine oppførsel med en hoven og belærende tone.

I kapittelet om *sex* ser vi også stor forskjell i fremstillingen av jenter og gutter. Kapittelet handler om jenter og sex, men starter med å beskrive gutters seksualitet som mer åpen, og at gutter ofte mener de har «krav» på sex (s. 135). Forfatterne mener jenter blir stemplet som horer med en gang de er opptatt av eller har mye sex, mens gutter i større grad blir hyllet. Gjennom kapittelet følger forfatterne opp med utsagn som en har fått høre fordi en er jente. Utsagn som «ikke lat som om du ikke vil ha oppmerksomhet», «kom igjen'a er du prippet, eller?» og «Hvis du ikke gjør som jeg sier, videresender jeg bildet av deg til alle jeg kjenner» (s. 137). Disse utsagnene fremstiller gutter som ganske ensidige, og får dem til å fremstå som slemme og dominante alfahanner. Det kan virke som om forfatterne bare tar høyde for én type gutt, når de fremstiller gutter så snevert. Forfatterne trekker også her frem «Fire typer du garantert kommer til å møte på sjekke markedet- og hvordan de kan håndteres» (s. 152-154). Dette oppslaget spiller også på stereotype oppfatninger, og fremstiller gutter veldig ensidig, fordi teksten fremhever at gutter ikke tar «nei for et nei» når det gjelder sjekking og sex. Samtidig spiller forfatterne på gammeldagse stereotyper om kvinner i svarene sine som: «Tenker du at jeg er svak eller uærlig», «Dude, jeg er et selvstendig menneske og eies kun av meg selv [...]», og

Konfronter kvinnesynet hans og si: 'Tenk hvis jeg faktisk falt for dette-hva sier det om hva du ønsker deg? Har du lyst på en underdanig jente som finner seg i å bli ydmyket og snakket nedlatende til?'. (s. 153)

Ved å bruke stereotypiene om jenter som underdanige settes gutter på plass, samtidig som at stereotyper om ulike «typer» gutter føres videre.

Et eksempel som støtter opp om at jenter blir fremstilt mer nyansert enn guttene i boka, kan en se i tegneseriestripen der en jente holder opp en plakaten med egenskaper som karakteriserer «Hvordan være en jente» (s. 16). I neste rute kommer en jente og sparker plakaten i stykker, før en i siste rute ser mange jenter som står omkranset rundt et utsnitt av plakaten der det står «vær en jente». Denne forståelsen av at det ikke er gitt hva det vil si å være jente støtter seg på de Beauvoir og den fenomenologiske og eksistensialistiske forståelse av kjønn. Det at man er født som mann eller kvinne vil ikke avgjøre livet til den enkelte, da man selv er ansvarlig for hvem man velger å være (Sampson, 2008a, s. 36-37).

I denne gjennomgangen har vi sett at gutter ofte blir fremstilt som «typer», som for eksempel «alfahanner». Jenter på den andre siden fremstilles mer nyansert, og stereotyper brukes i større grad for å vise hva som er feil med gutters kvinnesyn (Falch & Frøysaa, 2018, s. 152-154). På grunnlag av dette kan en si at gutter fremstilles relativt ensidig og stereotypisk som «slemme alfahanner». Fordelen med en slik fremstilling er at den blir mer gjenkjennbar for leseren, gitt at denne er jente. Det er jo også slik at forfatterne i noen grad baserer seg på egne erfaringer og da blir det nærliggende å beskrive guttene slik de opplevde dem. De påpeker også at bare *noen* gutter er slik. I et kritisk perspektiv kan en spørre om forfatterne burde vært tydeligere på at ikke alle gutter er slemme og dominante.

#### **5.4.4 Oppfordring til engasjement**

I denne delen skal jeg undersøke i hvilken grad teksten oppfordrer til engasjement. Sanders (2017, s. 7) påpeker at *engasjement* er aktiviteter som er preget av samarbeid og delt autoritet mellom bok og leser. Dette vil gjøre at en som leser blir aktiv- heller enn passiv mottaker av informasjon, noe Sanders (2017, s. 12) mener samsvarer med Freires måte å tenke på. Atle Skaftun (2014, S. 21) påpeker at *engasjement* er et flertydig ord, men presiserer at det ofte assosieres med underholdningsverdi, og at det dermed ofte reduseres til å bety begeistring. Ordets kjerne er i den forstand sett på som en kobling mellom individet og den aktiviteten som foregår, for eksempel at leseren engasjerer sin kunnskap og erfaringer i møte med en tekst. Oddny Judith Solheim (2014, s. 73) viser til forskeren John Guthrie og hans forståelse av engasjert lesing som «en bestemt måte å lese teksten på» (s. 73). Det handler om hvordan leseren interagerer med teksten på en strategisk og motivert måte (s. 73). På bakgrunn av dette ønsker jeg å finne ut på hvilke måter teksten eventuelt oppfordrer leseren til å være aktiv og

engasjere seg, men også om den åpner opp for å bli vurdert kritisk. Hvorvidt teksten åpner opp for kritisk lesing henger sammen med kritisk literacy som handler om hvordan interesser og maktforhold kommer til uttrykk gjennom språk (Blikstad-Balas, 2016, s. 108-109). Ved å undersøke hvor teksten åpner opp for kritisk lesning og i hvilken grad leseren oppfordres til å engasjere seg, kan en si noe om hvorvidt leseren blir gitt mulighet til å vurdere kunnskapsstoffet. Tidligere har vi sett en tendens til at boka tar jentenes perspektiv, og at gutter i større grad blir ensidig og noe stereotypisk fremstilt. Teksten er på ingen måte nøytral, og vi må derfor akseptere at teksten representerer bestemte versjoner av virkeligheten, da den hovedsakelig er basert på jenters interesser. Det å være en kritisk leser handler derfor om å stille spørsmål og undersøke informasjonen.

I *Jenteloven* oppfordres leseren til å engasjere seg i bokas tema, og flere steder ber teksten leseren krysse av for, stille seg spørsmål og gjøre ulike øvelser. På oppslaget om «Flinke piker» henvender forfatterne seg til leseren og spør:

Vil du fortelle en jente at hun er flink? Presiser hva hun er flink til [...], for så å følge opp med «Om du opplever at forventningspresset på alle fronter sliter deg ut, still deg selv disse spørsmålene: 1) Hva er godt nok? (s. 41)

Også under overskriften «#selvskryt» ber forfatterne leseren skrive «ned egenskaper og ting du er glad i ved deg selv som ikke kan måles i speilet» (s. 92), samtidig som de lanserer tips, hvor de oppfordrer leseren til å skryte av seg selv. De har også laget en liste med egenskaper som ikke kan måles i speilet. På et fire-siders oppslag lanseres «Sofies hjernetrimblogg» (s. 96-99). Der har hun samlet et utvalg favorittøvelser for å «trene hjernen». Her vil hun at leseren skal skrive en liste over det som stresser dem for så å rangere momentene, og vurdere hvordan og hvorvidt en kan ta tak i stressfaktorene. Disse oppslagene henvender seg ikke spesifikt til ett kjønn, men fremstår som generelle tiltak, som kan hjelpe leseren til et bedre selvbilde.

Sofie har selv opplevd negative reaksjoner når det gjelder sitt engasjement, og fått «beskjed om å roe ned engasjementet sitt» (s. 9). Likevel oppfordrer hun leseren til å engasjere seg, og på «Sofies hjernetrimblogg» oppmuntrer hun leseren til kritisk tenkning (s. 98). Hun oppfordrer leseren til å spørre lærerne om de kan «stille spørsmålene i stedet for å svare på dem når dere går gjennom oppgaver og pensum på skolen (...) Dette oppfordrer til kritisk tenkning. Finnes det noe bedre?» (s. 98). Her påpeker Sofie at hun mener at hovedproblemet med skolen er at elever hovedsakelig svarer på spørsmål istedenfor å stille dem. Eksempelet

viser at teksten adresserer leseren som en kritisk leser. På en annen side fremstår Sofie som en allvitende ekspert når hun påpeker problem med skolen. Den selvsikre skrivemåten, og troen på at hun vet best, gjør at hun kanskje i større grad vanskeliggjør kritisk tenkning, enn å åpne opp for det.

Flere steder oppfordres leseren til å si ifra om urettferdige situasjoner. Forfatterne har for eksempel sett seg lei på at guttene dominerer i gymtimene og at jentene trekker seg tilbake, og oppfordrer derfor leserne til å si ifra: «Skal vi bare sitte pent og pyntelig og lakke neglene våre? Nei, vi trenger også å få ut energi! Så hvis du ikke trives i gymmen: Si ifra til gymlæreren din! Vi gidder ikke være føyelige lenger» (s. 37). Dette eksempelet oppfordrer jenteleseren spesifikt til å trå ut av en passiv rolle. Forfatterne ønsker at jenteleseren skal ta tak i egen situasjon slik at gymmen blir mer tilrettelagt for jenter. Også i situasjoner der det kan være vanskelig å si ifra, har forfatterne laget noen boksider, som kan klippes ut. Disse sidene kan fylles ut og gis direkte til personen som plager deg, «[o]pplever du å bli satt på gruppe med de bråkete i guttene i klassen, men synes det er vanskelig å si ifra? We got your back. Klipp ut denne lappen?» (s. 42). De lanserer også svarforslag til hva du kan svare om du mottar dickpics (s. 149) eller svar til spørsmål om du har mensen (s. 105). Vi ser altså at boka for det meste oppfordrer jenter til å ta saken i egne hender, og si ifra om kji oppførsel, slik at forandringer kan skje. Det at forfatterne lanserer tiltak og oppfordrer leseren til å stille- og svare på spørsmål, gjør det tydelige at teksten åpner opp for at leseren skal engasjere seg gjennom å være aktiv.

Engasjementet er i hovedsak rettet mot unge jenter, og er basert på Ulrikke og Sofies erfaringer knyttet til det å være ung jente i dag. Det finnes imidlertid noen kjønnsnøytrale oppslag, for eksempel sidene som handler om deling av nakenbilder (s. 156-159). Det at bokas engasjement stort sett er forbeholdt jenter gjør at gutter ikke inkluderes i kampen for likestilling i like stor grad. Når teksten oppfordrer leseren (jenter) til å ta kampen mot urettferdighet, benytter teksten seg av en hardtslående og veldig bastant skrivemåte, noe som gjør at en får inntrykk av at teksten ønsker at guttene skal settes på plass. Denne strategien har trolig et mål om å skape holdningsendringer. Også når forfatterne skriver om «flink pike-syndromet» (s. 40-41) er de skråsikre på at det bare er noe jenter opplever og at begrepet 'flink-pike' alltid gir negative assosiasjoner. De virker dermed veldig bestemte på at endringene skal skje på deres premisser, da de selv vet best hvordan det bør/skal være. Dette gjør at leseren kanskje ikke får mulighet til selv å gjøre seg opp en mening og reflektere rundt problemstillingene, noe som kanskje gjør leseren litt fastlåst. Forfatterne lanserer imidlertid

ofte flere svarforslag til problemstillingene, men når teksten tar jenters perspektiv, samt har en veldig bastant skrivemåte, kan det virke som om forslagene provoserer mer enn de påvirker leseren. Det kan kanskje hindre engasjementet, men også vanskeliggjøre kritisk lesing.

Dermed kan det se ut til at boka kanskje ikke er så åpen for kritisk lesing som først antatt. Det er også litt problematisk at en bok som tar opp så mange viktige tema (sexisme, kroppspress og kjønnsdiskriminering), samtidig tar så lett på dem, og fremmer løsninger som udiskutable.

I denne gjennomgangen har vi sett at forfatterne gjennom å lansere tips, svaralternativ, spørsmål og øvelser, tydelig oppfordrer leseren til å engasjere seg. Forfatterne mener at leserne selv må ta ansvar for hvordan de har det, og at en med små grep kan skape endringer for seg selv eller en venninne. Den hardtslående og autoritative skrivestilen gjør imidlertid at forfatterne delvis motsetter seg kritisk engasjement, da forslagene deres fremstår som udiskutable, noe som kan gå på bekostning av leserens mulighet til å stille spørsmål. Det virker noen ganger som det er feminisme på Falch og Frøysaas' premisser. Forfatterne tar også jenters perspektiv, noe som gjør at gutter får liten anledning til å forsvare seg. Hadde språkføringen vært mindre bastant, og åpnet for at det er mange måter å løse urettferdighetene på, hadde kanskje boka vært mer imøtekommende overfor leseren og i større grad lagt til rette for diskusjon. Forfatternes eksplisitte oppfordring til å engasjere seg, kan på en annen side gjøre at leseren får troen på at tiltak i det små kan føre til holdningsendringer.

### **5.5 Tendenser i illustrasjonene og deres samspill med verbalteksten**

I denne delen skal jeg undersøke illustrasjonene i boka. Jeg kommer til å påpeke tendenser ut ifra hvilke typer illustrasjoner som finnes i boka. Jeg kommer også til å undersøke i hvilken grad illustrasjonene samspiller med verbalteksten. Boka kan som nevnt karakteriseres som en illustrert bok, og har ikke illustrasjoner på hvert oppslag. *Jenteloven* består av en rekke illustrasjonstyper, som tegneserier, bilder fra Instagram, fotografier og små og store illustrasjoner. En kan se en tendens til at illustrasjonene jevnt over er illustrert i duse farger, men en kan likevel finne oppslag i svart og knallrosa, slik som illustrasjonen som viser paragrafer 1-3 i *Jenteloven* (s. 17).

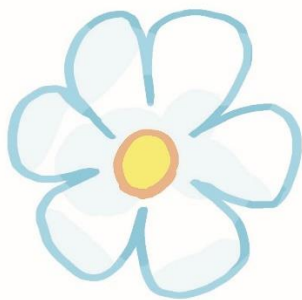
Teksten har også mange små klistermerke-liknende illustrasjoner som «pynter opp» verbalteksten, felles for denne typen illustrasjoner er at de fremstår som søte, ofte har duse-farger, og at de er «jentete», slik som en rosa sjøhest (s. 30, se illus. 3) og dagbokoppslaget som er ikledd en perlemusling, to hender som former et hjerte og en smilende sol (s. 32-33). Disse småillustrasjonene fungerer hovedsakelig som dekor til verbalteksten, da de ikke inngår



i samspill med teksten, og er trolig et grep som er brukt for å «pynte opp» de ulike oppslagene. Illustrasjonene følger også tema og er i tråd med det «jentete», slik som søte dyr (s. 30 og 48), en blomst (s. 36, se illus. 4) og enhjørning (s. 10, se illus. 5; s. 111) og er dermed i tråd med bokas overordnede tema så vel som målgruppe. Flere gjenstander og kroppsdeler får også ansikter eller kroppsdeler, som armer og bein, og blir gitt menneskelige eller dyre liknende egenskaper, slik som vaginaen (s. 142), bananen (s. 12) og tampongen (s. 105, se illus. 6).



Illus. 3 Sjøhest (s. 30) fra *Jenteloven*, Ulrikke Falch & Sofie Frøysaa, Gyldendal (gjengitt med tillatelse fra illustratør Ida Neverdahl).



Illus. 4 Blomst (s. 36) fra *Jenteloven*, Ulrikke Falch & Sofie Frøysaa, Gyldendal (gjengitt med tillatelse fra illustratør Ida Neverdahl).



Illus. 5 Enhjørning (s. 10) *Jenteloven*, Ulrikke Falch & Sofie Frøysaa, Gyldendal (gjengitt med tillatelse fra illustratør Ida Neverdahl).



Illus. 6 Tampong (s. 105) fra *Jenteloven*, Ulrikke Falch & Sofie Frøysaa, Gyldendal (gjengitt med tillatelse fra illustratør Ida Neverdahl).

Det er likevel flere illustrasjoner som samsvarer med kontekst. Dette er i tråd med Merveldt (2017, s. 231-232), som argumenterer for at illustrasjoner har fått en mer fremtredende rolle i forbindelse med nyere kunnskapsformidling for barn og unge. Når forfatterne beskriver «seks typer du garantert kommer til å møte på skolen» (s. 51-56), illustreres ulike typer, som for eksempel «klassens klovn». Han illustreres som en som tar stor plass, noe som går på bekostning av andre. Illustrasjonen forklarer og utdyper verbalteksten ved å ta jenters perspektiv og synsvinkel (se illus. 7). Vi ser altså at illustrasjonene forklarer situasjonen, ved å viser hvilket kjønn som går inn under merkelappen «klassens klovn», noe som får betydning for måten vi leser verbalteksten på. Dette er et eksempel på hvordan illustrasjoner kan berike tolkninger (Merveldt, 2017, s. 231-232). Det er imidlertid viktig å huske på at selv om illustrasjon og tekst forsøker å formidle det samme, så vil illustrasjon og tekst realiseres ulikt. De ulike valgene en tar, om det er ordklasse eller fargevalg vil altså kunne påvirke leserens tolkning (Kress & Leeuwen, 2006, s. 2). Også under opplevd av-spalten «Jævla luremus» (s. 150-151), fremstår illustrasjonen som en bokstavelig tolkning av verbalteksten og utsagnet «luremus». Illustrasjonen viser en mus som ser lur ut. Illustrasjonen spiller på humor og illustrasjonen tar på en måte brodden av uttrykket ved at den avvæpner et uttrykk som kanskje

spesielt gutter bruker. Dette gjør at illustrasjonen er med på å styre hvordan vi tolker uttrykket.



Illus.7 Klassens klovn (s. 51) fra *Jenteloven*, Ulrikke Falch & Sofie Frøysaa, Gyldendal (gjengitt med tillatelse fra illustratør Ida Neverdahl).

Gjennom hele boka er det flere tegneseriestriper. Felles for mange av dem er at de har «plot-twister» og urealistiske situasjoner og element som snakkende vaginaer (s. 107) og superhelter (s. 139). Tegneseriene fremstiller ofte gutter stereotypisk, samtidig som jentene fremstår som tøffe og banebrytende. Tegneseriestripene forsøker også delvis å rokke ved kjønnsstereotypier. Et eksempel på plot-twist finner vi i stripen der en jente og en gutt ligger i sengen og, gutten sier «Å, baby girl... Du er ikke som de andre jentene!» og jenten svarer «Du tar feil», før hodet hennes åpnes og jenter med ulike utseende strømmer ut, samtidig som hun sier «Jeg er de andre jentene» (s. 61, se illus. 8). Gutten på sin side ser svært forskrekket ut. Her forventer gutten kanskje at utsagnet skal få jenten til å føle seg spesiell og bli smigret. I stedet skjer noe svært surrealistisk, noe som kan være et tilsvarende svar til gutten om at han ikke skal komme med slike stereotypiske utsagn, om han ikke mener det.



Illus.8 Ikke som de andre jentene (s. 61) fra *Jenteloven*, Ulrikke Falch & Sofie Frøysaa, Gyldendal (gjengitt med tillatelse fra illustratør Ida Neverdahl).

Tegneseriestripen der en jente og gutt slåss (s. 112, se illus. 9), forsøker også å bryte med sexistiske utsagn. Her slåss en jente og en gutt, gutten sier «Du er sterk» for så å legge til, «Til å være jente hehe» (s. 112). Dette finner ikke jenten seg i, og banker gutten, før hun sier: «Jeg er bare sterkere enn svake gutter» (s. 112). Tegneseriestripen rokke ved sexistiske utsagn, og jenten banker opp gutten som sier at hun er «sterk til å være jente». Hun finner seg ikke i å bli kalt sterk til å være jente, da hun mener hun generelt er sterk. Det at gutter fremstilles stereotypisk er trolig gjort for å vise et eksempel på samfunnets, særlig gutters, holdninger overfor kvinner. Jenten på sin side bryter opp stereotypien, da hun slår hardt ned på sexistisk oppførsel. En fremstilling av jenten som tøff er med på å støtte opp om bokas formål om å skape holdningsendringer ved å stå opp for seg selv og andre. «Girlpower» og samholdet i tegneseriestripene, tjener derfor bokas formål, da de eksemplifiserer strategiene boka oppfordrer leseren til å benytte seg av.



Illus.9 Wrestling (s. 112) fra *Jenteloven*, Ulrikke Falch & Sofie Frøysaa, Gyldendal (gjengitt med tillatelse fra illustratør Ida Neverdahl).

Tegneseriestripen som viser en jente som skifter etter gymtimen (s. 91) spiller på girlpower, samtidig som den virker noe selvmotsigende. Stripen viser en jente som skal til å ta på seg buksen idet en annen jente kommer bort og dasker hun på rumpen og sier «Spretten rumpe du har der!» (s. 91). Denne tegneserien fremhever «girlpower» da jenter heier på jenter og gir hverandre komplement istedenfor kritikk.

I denne gjennomgangen har jeg vist at illustrasjonene fremhever jentene fordi de spiller på «girlpower», og stort sett er illustrert i duse farger. Boka har mange små klistermerkelignende illustrasjoner som fremstår som dekor til verbalteksten. Vi finner også mange illustrasjoner som støtter opp om verbalteksten og kan sies å forankre den. Bokas tegneserie-striper, tar jenters perspektiv, rokker ved kjønnsstereotypier og har en rekke plottwister. Det er også en tendens til at guttene i noen grad fremstilles stereotypisk, mens jentene i større grad sees på som tøffe og slagferdige.

## 6. Drøfting av hovedfunn

I denne delen skal jeg fremheve hovedfunn fra analysen av periteksten, verbalteksten og den visuelle kunnskapsformidlingen. Jeg skal deretter drøfte hovedfunnene som går igjen på tvers av de ulike analysedelene. I og med at jeg har undersøkt alle analysedelene i henhold til

kritisk literacy, har jeg valgt å legge hovedfokus på forskningsspørsmålet som tar for seg kritisk literacy. Jeg kommer derfor til å ta bruk de overordnede funnene til å svare på forskningsspørsmål 3: Hvilket potensial har *Jenteloven* til å fremme kritisk literacy? Her skal jeg undersøke i hvilken grad boka åpner opp for eller motsetter seg kritisk literacy. Det handler om å ta høyde for at kritisk literacy handler om å lese *med* og *mot* teksten, noe som handler om å evaluere teksten i sammenheng med konteksten. Dette gjør at en må akseptere at teksten trolig representerer en bestemt versjon av virkeligheten basert på interesser og formål (Janks, 2010, s. 22).

For å svare på forskningsspørsmålet kommer jeg til å undersøke om fremstillingen av jenter og gutter i *Jenteloven* er med på å invitere leseren til å stille spørsmål i møte med kunnskapsstoffet. I den forbindelse kommer jeg til å undersøke hva som eventuelt legger til rette for at leseren kan stille seg kritisk til kunnskapsstoffet, om boka åpner opp for å bli vurdert kritisk i form av om leseren blir gitt anledning til å stille spørsmål og være aktiv, og om teksten evner å gå i dialog med leseren. Jeg kommer også til å se om fremstillingen av kjønn kan være med på å bevisstgjøre potensielle lesere om nødvendigheten av å ha en kritisk tilnærming til tekst.

### **6.1 Hovedfunn peritekst**

I analysen kom det frem at for- og baksidens utforming var preget av en slags balanse mellom det røffe og det søte. Det røffe og slagkraftige kom til syne gjennom forfatternes posering og alvorlige blikk, den slitte bakgrunnen, samt bokas klare prosjekt om å samle en squad av kampklare feminister for å få slutt på dårlig oppførsel. Det søte sto opp som en motvekt til det røffe og kom frem gjennom valg av dusefarger, en glitteroverskrift og illustrasjonene av jentefellesskapet på baksiden. Det søte kan tenkes å være et middel for å nå ut til målgruppen som er jenter, og viser kanskje indirekte at jenter kan være både søte og tøffe, ikke enten eller.

En kan også se en kontrast mellom bokas vektlegging av kjønn gjennom spørsmålene lansert i baksideteksten og av jentefellesskapet. Baksideteksten tar jenters perspektiv, og fremhever at jenter har det tøft, og at en må slutte å unnskyldes dårlig oppførsel fra gutter med at «gutter bare er sånn». På den måten kan vi se at søkelyset settes på jentene, samtidig som det setter opp en slag motsetning mellom kjønnene ved å lansere spørsmål som «Hvorfor er jenter mer psykisk syke enn gutter?» og «Og hvorfor unnskylder vi kjip oppførsel fra gutter med at 'han bare fløter' ('Du vet jo hvordan gutter er')?». På den annen side fremhever baksideteksten at «vi er sjukt mye sterkere om vi står sammen», og spør «Er du med?». Noe som åpner opp for

at alle kan være med i squaden. Likevel kan det se ut til at for- og baksideteksten hovedsakelig henvender seg og setter søkelyset på jenter, samtidig som det blir uttrykk et ønske om at leserne står sammen mot urettferdigheter.

Innsidepermenenes sitater fører videre tendens om at kvinner må støtte kvinner, illustrert gjennom «girls support girls». Søkelyset på- og favoriseringen av jenter er med på å støtte opp om bokas målgruppe. En kan imidlertid også her se en tendens til at det settes opp en motsetning mellom jenter og gutter, illustrert gjennom sitat som «sisters before misters» og «crêpes not creeps». De små stikkene mot gutter og menn kan virke noe undergravende for bokas prosjekt og ønske om å få slutt på nedverdiggende oppførsel. Det kan derfor stilles spørsmål om det oppstår et noe polarisert forhold mellom kjønnene på for- og baksiden og innsidepermen, i og med at kampen for likestilling kanskje ikke fremstår som en samlet kamp på tvers av kjønn.

Forordet ytrer at *Jenteloven* er for alle, men at leseren mest sannsynlig er jente. Boka fokuserer hovedsakelig på problem som angår jenter og har en klar agenda om et jentefellesskap. Noen steder skriver forfatterne imidlertid mer generelt om kjønn og, løfter frem kjønnsstereotyper som både jenter og gutter møter. Det er likevel en tendens til at det allmenne vris til å handle om jenter, og at jenter ikke må tåle kjip oppførsel fra gutter. Dette er trolig et grep som er gjort for å tilpasse teksten til bokas prosjekt om å samle en gjeng kampklare feminister. Dermed kan en mulig innvending være at forfatterne i mindre grad synes å klare å balansere fremstillingen likt mellom kjønnene, men det er trolig ikke noe boka prøver på heller. På bakgrunn av dette kan en se at boka anerkjenner at gutter også møter kjønnsstereotyper, men at det blir viet mindre oppmerksomhet. Søkelyset på jenter henger sammen med bokas målgruppe, og en kan se at det fremtredende fokuset på jenter nødvendigvis ikke utelukker at det også er problem knyttet til det å være gutt. En mulig innvending kan likevel være at boka ikke er så imøtekommende og objektiv overfor begge kjønn som den ønsker å være.

Samlet sett kan en se at peritekstene hovedsakelig retter seg mot unge jenter. Boka ytrer likevel at *Jenteloven* er for alle, og tar i noen grad høyde for gutters problem. At det på for- og baksiden og innsidepermene finne små stikk mot menn, skaper likevel et litt polarisert forhold mellom kjønnene, og vanskeliggjør muligens samarbeid for likestilling for begge kjønn, mer enn åpner for det. Dette kan tyde på at leseren muligens bør gå inn i boka med et noe kritisk blikk på bokas fremstilling av kjønn. Noe som er i tråd med norskfagets kjerneelement, *kritisk*

*tilnærming tekst*, som handler om at «[e]levne skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 9). Å reflektere handler om å ha kritisk lesekompetanse og det kan derfor tenkes at kjerneelementet er beslektet med kritisk literacy. Kjerneelementet kan derfor være et utgangspunkt for å kunne reflektere og tenke kritisk i fremtidens skole.

## 6.2 Hovedfunn verbal kunnskapsformidling

Verbalteksten henvender seg gjennomgående til leseren ved bruk av «du»- og «vi»-tiltale, samtidig som den ofte refererer til leserne som en gruppe. Dette skaper samlet sett en fellesskapsfølelse, og gjør at forfatterne nærmest fremstår som venninner. Når teksten henvender seg direkte til leseren med spørsmål, kommentarer og oppfordringer, åpnes det potensielt opp for dialog mellom tekst og leser.

Teksten baserer seg i hovedsak på forfatterne egne erfaringer knyttet til det å være jente i dag. Det gjør at forfatterne trolig fremstiller gutter slik de selv har opplevd dem. En mulig svakhet med å basere seg på egne erfaringer er at det er en fare for at erfaringene blir fremstilt som allmenne sannheter. Her er kritisk literacy sentralt, siden det handler om å undersøke hvordan sannhet blir presentert og til hvem sin fordel (Blikstad-Balas, 2016, s. 29).

Stortingsmelding 28 påpeker at det er viktig å inneha kompetanse om kritisk lesing, og vektlegger viktigheten av å vurdere teksten med et kritisk blikk, se saken fra flere sider og «reflektere over og vurdere vedtatte sannheter som ikke alltid er allmenngyldige» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 21-22). At forfatterne fremstiller kunnskap basert på egne opplevelser som sann, kan være et grep som, hvis vi skal følge Sanders (2017, s. 2-3) er gjort for å vise hva teksten vil normalisere. Når forfatterne fremstiller erfaringer som allmenne sannheter, kan det føre til at søkelyset på urettferdigheter jenter opplever på grunn av gutter, gjør at gutter selv settes i et dårlig lys og fremstilles noe generalisert. På bakgrunn av dette kan en stille spørsmål ved om verbaltekstens tendens til å fremstille erfaringer som sann kunnskap, kan virke inn på tekstens villighet til å åpne opp for å bli vurdert kritisk. Det er kanskje de stedene i teksten som motsetter seg kritisk lesing som kan være mest interessant å utforske kritisk. Boka fungerer imidlertid som en slags selvhjelpsbok, der formålet til forfatterne er å gi råd til leseren angående problem på det personlige plan. Forfatterne skriver om egne og gjenkjennbare tenåringsopplevelser, og appellerer kanskje særlig til jenteleseren. Erfaringene underbygges også i noen tilfeller med kilder eller forskning. Dette grepet gjør at



erfaringene får mer faglig tyngde. Samlet sett er det ikke uventet at en bok som bygger på to jenters erfaringer, tar jenters perspektiv og side.

Forfatternes direkte henvendelser til leseren er forankret gjennom «jenteloven», noe som binder tekst og leser sammen, og gjør at forfatterne fremstår på likefot med leseren. Dette fremmer en symmetrisk relasjon mellom tekst og leser. Men forfatterne belegger påstander delvis med kilder og noe forskning, og kommer med forslag til å løse spesifikke problem. Disse grepene gir teksten faglig tyngde, og gjør at forfatterne fremstår som eksperter overfor leseren, noe som gir en mer asymmetrisk relasjon. På bakgrunn av dette kan det virke som om det er en kombinasjon av symmetrisk og asymmetrisk relasjon mellom tekst og leser der forfatterne fremstår som venninner med leseren noe som skaper en nær relasjon mellom tekst og leser. Samtidig som forfatterne også fremstår som eksperter på kunnskapsområdet, noe som skaper troverdighet og autoritet.

### **6.3 Hovedfunn kjønnsstereotyper om jenter**

Forfatterne understreker at de har villet lage en bok for alle som er for likestilling, men at leseren mest sannsynlig er jente (Falch & Frøysaa, 2018, s. 5-7). *Jenteloven* problematiserer en rekke kjønnsstereotyper og fremhever særlig problem som jenter opplever «bare fordi de er jenter». I og med at boka er skrevet for jenter er det nærliggende at den tar opp problem som angår jenter, noe som vil få innvirkning på hvilken versjon av og hvilket perspektiv på virkeligheten som fremmes (Janks, 2010, s. 22). Dermed tar teksten kanskje ikke høyde for at noen av utsagnene og problemene som «Begynn å grin a» og «Sekser? Du er så gullunge, ass» (s. 49), ikke bare angår jenter og kan være av mer universell karakter.

Leseren oppfordres jevnt over til å si ifra dersom de ikke har det bra, og svarforslagene som presenteres gir særlig jenteleseren alternative måter å ta til motmæle på. Dermed kan en se at teksten legger opp til en aktiv leserrolle, særlig hvis leseren er jente. Overordnet kan en se at teksten slår et slag for samhold, selvskyt og «girlpower». Det er altså en tendens til at teksten ønsker at leseren skal ta tak i urettferdige situasjoner, noe som er i tråd med de Beauvoirs tenkning om at en er personlige subjekt i egne liv (Sampson, 2008a, s. 36-37). Det er imidlertid lite henvendelser til gutter, og de få henvendelsene som finnes har hovedsakelig som mål å stille gutter til ansvar for uakseptabel oppførsel eller oppfordre dem til å endre oppførsel. Til tross for at svarforslagene er preget av humor, fremstår noen av forslagene som ganske krasse, slik som når forfatterne lanserer motsvar til «klassens klovn». Svarforslaget

som gis til klassens klovn viser implisitt hvilke holdninger forfatterne har til gutter som tilhører denne kategorien. Det kan derfor tyde på at noen forslag er utformet med ønske om å sette gutter på plass, slik at de får «smake sin egen medisin». Det er nok likevel slik at «jenteproblemene» er gjenkjennbare. Samtidig som at det indirekte gjennom fremstilling av «jenteproblem», kommer frem hvilke syn forfatterne har på gutter. Slike implisitte og skjulte antagelser kalles presupposisjoner (Skovholt & Veum, 2014, s. 52-53). Årsaken til at gutter blir satt i et dårlig lys kan være for å eksemplifisere urettferdigheter som jenter møter, samt være et grep for å vise at det trengs endringer. En kan likevel stille spørsmål ved om bokas harde og belærende tone overfor gutter, samt favoriseringen av jenters interesser, implisitt gjør at gutter fremstilles dårlig ved at teksten viser hvilke holdninger den har til gutter. Når boka tar jenters perspektiv, kan det også føre til at gutter ikke får samme mulighet til å forsvare seg, slik som jentene. Det kan gjøre at gutter fremstilles mer ensidig. Boka er tydelige på at det ikke er noen fasit for hvordan en jente skal være, noe som gjør at jenter fremstilles relativt nyansert. Denne «sisterhood»-tenkningen er i tråd med Irigaray, som ytrer viktigheten av et jentefellesskap (Sampson, 2008d, s. 64).

Samlet sett kan vi se at til tross for at teksten gir leserne ulike svaralternativ og øvelser fremstår noen av alternativene og kommentarene som krasse, særlig overfor gutter. Teksten kan dermed fremstå litt bastant og på forfatterens premisser. Det kan derfor tenkes at søkelyset på «jenteproblem» og den bestemte skrivestilen påvirker leserens mulighet til å selv gjøre seg opp en mening om tekstens fremstilling av kjønn. På bakgrunn av dette kan det tyde på at verbalteksten i noen grad motsetter seg kritisk engasjement, heller enn å åpne opp for det.

#### **6.4 Hovedfunn kjønnsstereotyper om gutter**

Forfatterne er tydelig på at de vil bort fra merkelapper og klisjeer knyttet til det å være jente (s. 114). Likevel bruker de en rekke klisjeer for å kategorisere og beskrive gutter. I kapittelet om skole trekkes det frem typer som «klassens klovn», «de bråkete guttene i klassen», «mansplaineren» og «alfahannen». Ifølge forfatterne er det felles for disse «typene» at de har en dominerende og dårlig oppførsel overfor jenter. En årsak til at de benytter seg av slike klisjeer kan være fordi de ønsker å gjøre situasjonene gjenkjennbare for leseren, da de fleste har assosiasjoner knyttet til klisjeene. En mulig bemerkning mot bruken av klisjeer kan være at det gjør at gutter fremstilles mindre nyansert og noe stereotypisk, og når teksten selv bruker klisjeer vil det trolig også være en viss sjans for at disse videreføres.

Forfatterne virker også ganske bestemte på at merkelapper som «klassens klovn» og «mansplainer» er forbeholdt gutter og at fenomenet «flink pike» ene og alene brukes om jenter. Det kan imidlertid tenkes at både jenter og gutter kan passe til beskrivelsen av merkelappene, selv om en ikke bruker selve betegnelsen. Gutter kan nok også kjenne på forventningspress og føle at de ikke er gode nok, selv om det trolig er noe jenter opplever hyppigere. Ved å være så bastante i språkføringen og nærmest utelukke at begge kjønn kan høre til ulike merkelapper, kan teksten muligens vanskeliggjøre åpenheten rundt forventningspress på tvers av kjønn. En slik bestemt skrivemåte kan også gjøre det vanskelig for leseren å gjøre seg opp egne tanker om saksforholdet, noe som virker inn på tekstens åpenhet og muligens gjør at teksten på visse steder motsetter seg dialog heller enn å åpne for det.

I boka foreslås en rekke svaralternativer, og i kapittelet om «kropp», lanseres det svarforslag til hva en kan svar dersom noen spør om du har mensén. En påfølgende tegneseriestripe tematiserer også gutters kunnskap rundt mensén, ved at en gutt spør en jente om hun har mensén, før han tas med ned til den snakkende vaginaen og sier at han spurte fordi: «Eh hun bare snakket så aggressivt så jeg spurte om hun hadde mensén» (s. 106-107). I disse oppslagene har bokas tilsvareforslag en belærende tone overfor guttene. Det virker som at boka legger opp til at svarforslagene skal sette gutter på plass. Forfatternes ordvalg er ikke nøytrale. Ifølge Skovholt og Veum (2014, s. 55-56) vil nedsettende betegnelser og ordvalg kunne si noe om hvilke holdninger en har til det en skriver om. På bakgrunn av dette kan det derfor virke som at klisjeene brukes til å vise hva som er galt med gutters kvinnesyn, noe som gjør at guttene fremstilles som dumme og uvitende, mens jentene fremstilles som tøffe og slagkraftige.

Forfatterne uttaler seg om at boka er for alle som er for likestilling, men at den er rettet mest mot jenteleseren siden den i hovedsak tar jenters perspektiv. Kanskje det kan være problematisk for troverdigheten til forfatterne at de i en bok om jenters kamp for likestilling understreker at alle som er for likestilling inngår som bokas lesere, samtidig som de indirekte fremstiller gutter noe ensidig, og de gis mindre handlingsrom til å forsvare seg selv sammenlignet med jenter. Teksten burde kanskje i større grad forsøkt å inkludere gutter i likestillingskampen. Slik at troen på at likestillingskampen kunne løses på tvers av kjønn, uten at jenter alene må dra lasset, hadde blitt fremmet. En mer balansert fremstilling av kjønn,

kunne muligens også resultere i en mer nyansert forståelse av problem teksten tar opp. Dette kunne kanskje gjort at virkelighetsfremstillingen ble mer legitim.

Den noe skjeve fremstillingen av kjønn kan føre til at tekstens mål om å skape holdningsendringer delvis undergraves ved at teksten er så bestemt i sine premisser. Det kan føre til at teksten muligens provoserer heller enn å påvirke leseren til å gjøre endringer, noe som igjen kan være et hinder for engasjement og kritisk lesing. Hadde teksten vært mer imøtekommende for at urettferdighetene kunne løses på flere måter, hadde den muligens i større grad åpnet opp for å bli vurdert kritisk. Det er imidlertid positivt at teksten fremhever at lesere selv med små grep kan få det bedre med seg selv og problemene hen møter.

### **6.5 Hovedfunn illustrasjoner**

Vi finner mange ulike typer illustrasjoner i boka. Et fellestrekk ved disse er at det gjennomgående er brukt duse farger og at motivene ofte er «jentete». Teksten har flere klistermerke-aktige illustrasjoner som fungerer som dekor til verbalteksten. Det vil si at illustrasjonene hovedsakelig «pynter opp» verbalteksten.

Det er likevel flere illustrasjoner som samsvarer med kontekst, for eksempel illustrasjonene av «6 typer en møter på skolen». Disse illustrasjonene samhandler med kontekst på den måten av de fremhever en bestemt tolkning av verbalteksten, noe som gjør at tekst og bilde forankres (Barthes, 1994, s. 28-29). Denne typen illustrasjoner virkeliggjør konteksten på den måten at den også beriker tolkningen. Dette er i tråd med Merveldt (2017, s. 231-232), som fremhever at illustrasjoner har fått en mer fremtredende rolle i forbindelse med nyere kunnskapsformidling for barne- og ungdomsleseren. Det er imidlertid viktig å huske på at selv om illustrasjon og tekst forsøker å formidle det samme, så vil illustrasjon og tekst realiseres ulikt da modalitetene har sine begrensninger. De ulike valgene en tar, om det er ordklasse eller fargevalg vil altså kunne påvirke leserens tolkninger av de ulike oppslagene (Kress & Leeuwen, 2006, s. 2).

Gjennom hele boka er det flere tegneseriestriper. Felles for flere av tegneseriestripene er at de inneholder «plot-twister» og urealistiske element som snakkende vaginaer og superhelter. Tegneseriene problematiserer blant annet kjønnsstereotyper og sexistiske utsagn om mensen, sex og styrkeforholdet mellom kjønn. Det er en overordnet tendens til at gutter blir fremstilt som uvitende og dumme, mens jentene fremstår som tøffe, belærende og handlekraftige. En slik fremstilling tjener bokas prosjekt om at jenter må heie på jenter og fremme «girlpower».

Det kan likevel tenkes at en slik favorisering av jenter for å eksemplifisere situasjoner jenter opplever, kan gjøre at gutter blir satt i et dårlig lys.

## 6.6 Hovedfunn kritisk literacy

Teksten ber leseren gjennomgående om å være aktiv ved å fylle ut, krysse av, gjøre øvelser og kjempe for likestilling. I oppslaget «Sofies hjernetrimlogg» oppfordrer Frøysaa leseren til å tenke kritisk, og adresserer leseren som en mulig kritisk tenker (Falch & Frøysaa, 2018, s. 98). Språkføringen hennes fremstår imidlertid som litt selvgod når hun peker på problemet med skolen, som et sted med lite rom for meningsutveksling. Hun fremstår som ekspert og nærmest leder leseren til å ta hennes perspektiv. Ved nærmere granskning av teksten kan det se ut til at Sofies oppfordring til kritisk tenkning undergraves av hennes bestemte syn på skolen, og at teksten dermed motsetter seg heller enn å åpne opp for kritisk tenkning. Den autoritative skrivemåten ser dermed ut til å påvirke leserens handlingsrom til å stille spørsmål og gjøre seg opp en mening om det fremlagte kunnskapsstoffet. Her kan en se et eksempel på at språkføring kan virke inn på intensjonen om å åpne opp for kritisk tenkning.

Når det gjelder hvorvidt illustrasjonene oppfordrer til engasjement og eventuelt kritisk tenkning, er det tydelig at illustrasjonene av «Klassens klovn» (s. 51, se illus. 7) samspiller med verbalteksten, og tar jenters perspektiv og synsvinkel. Gutten illustreres som en som tar stor plass på bekostning av jentene som sitter ved siden av. Dette gjør at gutten settes i et dårlig lys og fremstilles stereotypisk som «den bråkete gutten i klassen». Illustrasjonene viser også tydelig hvilket kjønn som går inn under merkelappen «klassens klovn». Ved at det i illustrasjonen tegnes et bilde av gutter som «klassens klovn» blir ikke leseren gitt muligheten til å selv gjøre seg opp en mening om denne karakteristikken er kjønn eller kjønnsnøytral. Vi kan dermed hevde at illustrasjonen ikke oppfordrer til en kritisk eller fri tolkning av hvilket kjønn «klassens klovn» kan ha.

Tegneseriene illustrerer kjipe situasjoner jenter opplever bare fordi de er jenter. De tar jenters perspektiv, spiller på «girlpower» og har et tydelig mål om å fremstille jenter som tøffe og handlekraftige. Dette er i tråd med bokas mål om at jenter skal kjempe for likestilling. Illustrasjonene fremstiller gutter i et dårlig lys når de eksemplifiserer urettferdige situasjoner jenter møter fordi de er jenter. Dette fører til at gutter i større grad blir fremstilt stereotypisk, som teite og uvitende. Tegneseriens urealistiske element, virker å ha som målsetning å sjokkere eller sette ut guttene. Dette kan tyde på at illustrasjonene tar jenters perspektiv. Dette

går utover hvordan guttene fremstilles, og kan virke førende for hvordan verbalteksten tolkes, og følgelig spille en rolle for illustrasjonens åpenhet for å bli vurdert kritisk.

Ved å illustrere uttrykket «jævla luremus» som en mus, fremstår illustrasjonen som en bokstavelig og humoristisk tolkning av uttrykket (s. 150-151). Dette fører til at en harselerer med og tar brodden av uttrykket ved at leseren ledes til å tolke uttrykket på en måte som stiller jenter i et positivt lys. Illustrasjonen er følgelig med på å fastlåse leserens tolkning, noe som kan vanskeliggjøre kritisk literacy.

### **6.7 Samlet drøfting av hovedfunn**

I drøftingen har jeg særlig fokus på forskningsspørsmålet: Hvilket potensial har *Jenteloven* til å fremme kritisk literacy? Her har jeg undersøkt i hvilken grad boka åpner opp for eller motsetter seg kritisk literacy på bakgrunn av hvordan kjønn fremstilles verbalt og visuelt. Jeg vil i den påfølgende delen diskutere hva det er som gjør at boka åpner opp eller motsetter seg kritisk literacy. Til slutt forsøker jeg å konkludere og å besvare forskningsspørsmålet og problemstillingen.

Et hovedfunn er at boka hovedsakelig setter søkelys på jenter, noe som gjenspeiles i utformingen av verbaltekst, illustrasjoner, perspektiv, tema og favorisering av jenter. Boka viser likevel at den også tar høyde for gutters rolle i likestillingens kampen ved at den påpeker at den er for alle som er for likestilling, anerkjenner at gutter også møter kjønnsstereotyper, samt påpeker at det er strukturene i samfunnet som er problemet, ikke gutter (s. 15). Boka problematiserer imidlertid i hovedsak kjønnsstereotyper og problem jenter møter «bare fordi de er jenter». I og med at boka er skrevet for jenter, er det nærliggende at boka tar opp problem som angår jenter, noe som får innvirkning på hvilken versjon og hvilket perspektiv på kjønn som fremstilles. Dette gjør at boka ikke alltid tar høyde for at noen av påstandene og problemene er av mer universell karakter.

Gjennom spørsmål, svarforslag og kommentarer ment som tips til jenter settes det opp en slags motsetning mellom kjønnene. Noe en kan se gjennom spørsmål som «Hvorfor er jenter mer psykisk syke enn gutter?», «Hvorfor unnskylder vi kjiip oppførsel fra gutter med at 'han bare fløter'?» (fra baksideteksten), «crêpes not creeps» og «sisters before misters» (fra innsidepermene). Disse stikkene mot gutter kan virke noe undergravende for bokas prosjekt og ønske om å få slutt på nedverdiggende oppførsel. Det kan derfor argumenteres for at det tidvis i boka oppstår et noe polarisert forhold mellom kjønnene. Det kan gjøre at kampen for

likestilling kanskje ikke fremstår som en samlet kamp på tvers av kjønn. Hvis teksten i større grad hadde vært inkluderende overfor gutter, hadde den kanskje fremmet troen på at likestilling kunne løses på tvers av kjønn, uten at jenter må dra lasset alene.

Verbalteksten henvender seg hovedsakelig til leseren gjennom «du»- og «vi»-tiltale. I tillegg referer teksten ofte til leserne som en gruppe, noe som fremmer en symmetrisk relasjon. På en annen side fremstår forfatterne som eksperter når de viser til egne erfaringer som tidvis blir belagt med kilder og forskning. Dette er et grep som gjør at forfatterne fremstår som kunnskapsrike, noe som igjen kan skape troverdighet og autoritet. Når teksten henvender seg direkte til leseren med spørsmål, kommentarer og oppfordringer, bidrar det til åpne opp for dialog mellom tekst og leser. Slik blir leseren gitt anledning til å selv vurdere og gjøre seg opp en mening om kunnskapsstoffet. Teksten oppfordrer særlig jenteleseren til å kjempe for rettferdighet, dermed gir svarforslagene jenter alternative måter å ta til motmæle på.

Overordnet kan en se at teksten fremmer samhold, selvskryt og «girlpower» ved å påpeke viktigheten av at kvinner støtter kvinner. Det er altså en tendens til at teksten fremmer de Beauvoirs tanker, om at personer er subjekt i egne liv, når boka oppmuntrer leseren til å ta tak i urettferdige situasjoner (Sampson, 2008b, s. 36-37). Det at teksten ofte lanserer flere svaralternativ gjør at teksten er mottakelig for at leserne kan vurdere tiltakene, og understøtter tekstens åpenhet for å bli vurdert kritisk. Teksten er også tydelig på at små tiltak kan utgjøre store endringer for selvfølelse og problem en står overfor.

Teksten henvender seg imidlertid sjelden direkte til gutter. Henvendelsene til gutter har ofte et mål om å stille gutter til ansvar for uakseptabel oppførsel eller skape holdningsendringer. Dette gir et inntrykk av at gutter blir møtt med en belærende tone, og det kan derfor argumenteres for at gutter kan bli forhånds dømt og gitt mindre mulighet til å forsvare seg selv. Teksten kan derfor fremstå litt bastant og på forfatterens premisser. Årsaken til at teksten henvender seg til gutter i en nedvurderende tone kan imidlertid være for å eksemplifisere at det trengs endringer.

Gjennom nærlesing av teksten er det kommet frem at forfatterne ofte baserer seg på egne opplevelser av hvordan det er å være ung jente i dag. Samtidig fremstiller de gutter slik de selv opplever dem. Fremstilling av egne erfaringer som kunnskap, kan ifølge Sanders (2017, s. 2-3), vise hva teksten vil normalisere. Når gutter fremstilles ved at forfatterne problematiserer urettferdigheter jenter møter, i tillegg til at teksten har en krass språkføring, er

det derfor en sjanse for at gutter kan bli fremstilt noe generalisert. Dette kan påvirke tekstens villighet til å åpne opp for å bli vurdert kritisk.

Boka er tydelig på at den vil bort fra merkelapper og klisjeer knyttet til det å være jente (s. 114). Likevel benytter boka seg av typer, merkelapper og klisjeer for å kategorisere og beskrive gutter. Et fellestrekk ved disse «typene» er at de har en dominant og ufin oppførsel overfor jenter. En årsak til at boka benytter seg av klisjeer kan være ønske om å gjøre kunnskapsstoffet tilgjengelig for leseren, da de fleste har assosiasjoner knyttet til klisjeene. Det kan også virke som at klisjeene brukes til å vise hva som er galt med gutters kvinnesyn, noe som gjør at gutter i større grad fremstilles som dumme og uvitende, mens jentene fremstilles som mer tøffe og slagkraftige. En mulig innvending mot bruken av klisjeer kan være at bruken fører til at klisjeene videreføres. Bruken gjør også at gutter indirekte fremstilles mindre nyansert og mer stereotypisk enn jenter.

I tillegg til dette synes forfatterne også å reservere enkelte merkelapper, som «flink pike», for bare ett av kjønnene (s. 40-41). Det kan imidlertid tenkes at både jenter og gutter kan kjenner på presset om å være flink, selv om en ikke bruke selve betegnelsen. Ved å være så skråsikre i meningene sine, og nærmest utelukke at begge kjønn kan høre til ulike merkelapper, kan teksten muligens motvirke åpenheten rundt forventningspress på tvers av kjønn. En slik bestemt språkføring kan også gjøre det vanskelig for leseren å gjøre seg opp tanker om saksforholdet. Noe som virker inn på tekstens åpenhet og muligens gjør at teksten på visse steder motsetter seg dialog heller enn å åpne for det. På bakgrunn av disse eksemplene kan en muligens argumentere for at fremstillingen av gutter stort sett skjer indirekte gjennom kunnskapsstoff, svarforslag og kommentarer rettet mot jenteleseren.

Hovedfunnene viser at teksten hovedsakelig er rettet mot jenteleseren. Gjennom å lansere flere mulige svaralternativ bidrar teksten til at særlig jenteleseren kan vurdere teksten kritisk og selv gjøre seg opp en mening om kunnskapsstoffet. De direkte henvendelsene til leseren gjør derfor at det åpnes opp en dialog mellom tekst og leser. På en annen side har teksten en myndig skrivestil der forslagene nærmest fremstår som udiskutable. Dette gjør at leserens mulighet til å vurdere kunnskapsstoffet hindres, noe som gjør at boka delvis motsetter seg kritisk engasjement. Dette kan eventuelt føre til at tekstens mål om å skape holdningsendringer svekkes.

I drøftingsdelen har det kommet frem at boka både åpner opp for og motsetter seg kritisk literacy. Det er åpenbart at teksten legger til rette for en aktiv leserrolle. Det faktum at teksten



i hovedsak er rettet mot jenteleseren synliggjøres ved at den henvender seg direkte til jenteleseren gjennom spørsmål, kommentarer og oppfordringer. Dette gjør at det potensielt åpnes opp for dialog mellom tekst og leser. Gutter blir hovedsakelig fremstilt indirekte gjennom problematisering av «jenteproblem» og fremstilling av kunnskapsstoff, svarforslag og kommentarer rettet mot jenteleseren. Tekstens bestemte språkføring gjør at gutter blir gitt mindre handlingsrom til å forsvare seg selv i teksten sammenlignet med jenter. Dette fører til at teksten kanskje ikke er så imøtekommende overfor begge kjønn som den ønsker å være. På bakgrunn av dette kan det virke som at boka i mindre grad synes å kunne balansere fremstillingen av kjønnene. Når det er sagt, går nok ikke teksten inn for en partisk fremstilling av kjønn heller. Det fremtredende søkelyset på jenter utelukker ikke nødvendigvis at det også er problem knyttet til det å være gutt, selv om de blir viet mindre oppmerksomhet. En kan stille spørsmål ved om en mer balansert fremstilling av jenter og gutter kunne resultert i en mer nyanserte og saklig forståelse av de problem teksten tar opp. Dette kunne kanskje ført til at virkelighetsfremstillingen fremsto mer legitim. På bakgrunn av dette kan det virke som at boka hovedsakelig åpner opp for at jenteleseren blir gitt anledning til å gjøre seg opp en mening om kunnskapsstoffet.

Teksten kunnskapsstoff baserer seg også ofte på forfatterens egne erfaringer og opplevelser, og ved noen tilfeller fremstilles erfaringene som kunnskap uten at de belegges med kilder eller forskning, noe som gjør at erfaringene nærmest blir fremstilt som sann og korrekt kunnskap. En innvending mot dette kan være at fremstillingen av gutter da blir svært preget av forfatterens eget syn på gutter. Det kan føre til at en kanskje ikke tar i betraktning at gutter er forskjellige, slik at gutter fremstilles ensidig og generalisert, som slemme og ufølsomme «alfahanner». Dette kan få innvirkning på tekstens troverdighet og objektivitet.

## **7. Avsluttende refleksjoner**

I dette kapittelet skal jeg ta for meg mulige svakheter med prosjektet, samt se hva jeg kunne gjort annerledes.

En mulig innvending mot masterprosjektet mitt er valget om å bare analysere én bok. Beslutningen om å bare velge *Jenteloven* kan ha gjort at prosjektet ikke er så anvendelig til videre forskning knyttet til tilsvarende prosjekt. Min oppgave vil bare kunne si noe om *Jenteloven*, og vil ikke kunne generaliseres til å si hva som gjør en bok åpen eller ikke for kritisk literacy. Det kan likevel tenkes at deler eller moment fra sakprosaanalysen kan bli

brukt som en slags modell for tilsvarende prosjekt, for eksempel hvis noen skal undersøke en annen feministisk bok. Min lesning av *Jenteloven* kan også muligens være inspirasjon til hvordan en kan arbeide med kjerneelementet «kritisk tilnærming til tekst» i norskfaget.

Som et mulig alternativ til denne oppgaven kunne jeg undersøkt et utvalg feministiske bøker utgitt de siste årene. Her kunne jeg undersøkt og sammenlignet de ulike bøkernes fremstilling av jenter og gutter og sett i hvilken grad bøkene fremmer kritisk literacy. Det var egentlig planen å analysere og sammenligne både *Jenteloven* og *Kvinner i kamp* av Marta Breen og Jenny Jordahl (2018), men underveis oppdaget jeg at materialet kom til å bli for stort, og at det derfor var mer hensiktsmessig med en mer dyptpløyende analyse av én bok. I tillegg var bøkene, selv om de handlet om kvinners rettigheter, ganske ulike, noe som kanskje ikke ville gitt en fruktbar sammenligning i henhold til tekstenes potensiale til å fremme kritisk literacy.

Oppgaven min har vist at *Jenteloven* både åpner opp for og motsetter seg å bli lest kritisk. På den ene siden fremmer boka en aktiv leserrolle, mens den på den andre siden motsetter seg kritisk lesing ved at den er så bestemt i sin språkføring, særlig indirekte overfor gutter. Ved å ha undersøkt i hvilken grad boka åpner opp for eller motsetter seg kritisk literacy er det en sjanse for at jeg kan ha vært for opptatt av å lese *mot* teksten, heller enn *med*. Når en er opptatt av å ha en kritisk tilnærming til tekst er det også en sjanse for at en er på jakt etter kunnskapsstoff å stille seg kritisk til. Det gjør at jeg kanskje ikke i like stor grad kommenterer de steder der teksten fremstår som ryddig og redelig i sin fremstilling av kjønn. Det har også vært en utfordring å skrive en saklig tekst som ikke fremme mitt personlig syn. Den kritiske tilnærmingen til *Jenteloven* kan derfor ha ført til at jeg har analysert boka med tanke på hva som gjør at boka motsetter seg kritisk literacy. Det kan ha gjort at jeg har vært noe skeptisk overfor bokas fremstilling av kjønn. Samtidig har jeg også undersøkt på hvilken måte boka åpner opp for å bli vurdert kritisk. Jeg har belagt funnene mine med eksempler fra boka, samt underbygget dem med teori, noe som bør gi argumentene en viss tyngde.

Forskningsspørsmål 3 handler om hvilket potensial *Jenteloven* har til å fremme kritisk literacy. Oppgaven har konkludert med at boka delvis fremmer kritisk literacy. Boka motsetter seg kritisk literacy når den fremstiller gutter indirekte ved at den tar for seg «jenteproblem» og når den har en autoritativ skrivestil. Dette gjør trolig at leseren burde gå inn i boka med et noe kritisk blikk på bokas fremstilling av kjønn. Som nevnt i innledningen, er tekstkyndighet viktigere enn noen gang fordi elever omgis av et mangfold av tekster på mange arenaer. Elever trenger å bli kjente med og øve seg på å bruke verktøy som gjør dem i

stand til å tolke tekster i ulike sjangre. Sakprosa er styrket i den nåværende læreplanen, og i fagfornyelsen forsterkes dette ytterligere blant annet ved vektlegging av kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst. Tekstkyndighet som gjør elevene kompetente til å tenke kritisk og tolke tekst kritisk, vil være avgjørende for å kunne bli en aktiv samfunnsborger. Det er derfor viktig at elever i fremtidens skole øves til å stille spørsmål, undersøke informasjon og reflektere og vurdere fremstillingen av kunnskapsstoffet med et kritisk blikk. Og det kan blant annet skje ved at elever arbeider med kritisk literacy og sakprosa i skolen- gjerne sakprosa der forestillinger om kjønn er et tema.

## Litteraturliste<sup>1</sup>

Aasen, A. J. & Nome, S. (2005). Forord. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 9-21). Bergen: Fagbokforlaget.

Andersen, P. T. (2012). *Norsk litteraturhistorie* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Barthes, R. (1994). Bildets retorikk. I R. Barthes, *I tegnets tid* (s. 22-35). Oslo: Pax forlag.

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

Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget. \*

Böck, M. & Pachler, N. (2013). *Multimodality and Social Semiosis: Communication, Meaning-Making, and Learning in the Work of Gunther Kress*. New York: Routledge.

Cherney, I. D., Harper, H.J. & Winter, J. A. (2006). Nouveaux jouets: Ce que les enfants identifient comme «jouets de garçons» et «jouets de fille». *Enfance*, 58, 266-282. doi: 10.3917/enf.583.0266.

Dyson, A. H. (2001). Relational Sense and Textual Sense in a U.S. Urban Classroom: The Contested Case of Emily, Girlfriend of a Ninja, I B. Comber & A. Simpson (Red.), *Negotiating Critical Literacies in Classroom* (s. 3-18). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Egeland, C. & Jegerstedt, K. (2008). Diskursiv tilnærming. I E. Mortensen, C. Egeland, R. Gressgård, C. Holst, K. Jegerstedt, S. Rosland & K. Sampson (Red.), *Kjønnsteori* (s. 70-74). Oslo: Gyldendal Akademisk. \*

Emanuelson, M. (2019). En usynlig sjanger for usynlige lesere? *Prosa*, 25(4), 4-11.

Falch, U. & Frøysaa, S. (2018). *Jenteloven. Feministisk førstehjelp*. Oslo: Gyldendal.

---

<sup>1</sup> Referanser som i litteraturlisten er merket med \*, er ikke endelig kontrollert på grunn situasjonen med stengte bibliotek i forbindelse med utbruddet av koronaviruset.

Fisher, M. (1972). *Matters of fact: Aspects of Non-fiction for Children*. Leicester, U.K: Brockhampton Press.

Fjeldberg, G. (2019). Det handler om nærhet. *Prosa*. 25(4), 12-19.

Freedman, R. (1992). Fact and fiction. I E. B. Freeman & D. G. Person (Red.). *Using nonfiction trade books in the elementary classroom: From ants to zeppelins* (s. 2-10). Urbana: IL National Council of Teachers of English.

Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Gyldendal.

Galda, L., Cullinan, B.E. & Sipe, L. (2010). *Literature and the Child* (7th ed.). Belmont, CA: Thomas Wadsworth.

Genette, G. (1997). *Paratext: Thresholds of Interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Goga, N. (2019). Hvordan kan vi analysere sakprosa for barn og unge? *Tidsskriftet Sakprosa*, 11(2), 1-27. <https://doi.org/10.5617/sakprosa.6531>

Grenness, T. (1997). *Innføring i vitenskapsteori og metode*. Oslo: Tano Aschehoug.

Higgins, Dick. (1984). *Horizons: The Poetics and Theory of the Intermedia*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Janks, H. (2013). Introduction. I H. Janks, K. Dixon, A. Ferreira, S. Granville & D. Newfield, *Doing Critical Literacy. Texts and Activities for Students and Teachers* (s. 1-10). New York: Routledge. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.4324/9780203118627>

Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. New York: Routledge.

Jegerstedt, K. (2008a). Judith Butler. I E. Mortensen, C. Egeland, R. Gressgård, C. Holst, K. Jegerstedt, S. Rosland & K. Sampson (Red.), *Kjønnsteori* (s. 74-86). Oslo: Gyldendal Akademisk. \*

Jegerstedt, K. (2008b). Dekonstruktiv tilnærming. I E. Mortensen, C. Egeland, R. Gressgård, C. Holst, K. Jegerstedt, S. Rosland & K. Sampson (Red.), *Kjønnsteori* (s. 87-92). Oslo: Gyldendal Akademisk. \*

Jegerstedt, K. (2008c). Gayatri Chakravorty Spivak. I E. Mortensen, C. Egeland, R. Gressgård, C. Holst, K. Jegerstedt, S. Rosland & K. Sampson (Red.), *Kjønnsteori* (s. 93-104). Oslo: Gyldendal Akademisk. \*

Jegerstedt, K. (2008d). Litteraturvitenskap. I E. Mortensen, C. Egeland, R. Gressgård, C. Holst, K. Jegerstedt, S. Rosland & K. Sampson (Red.), *Kjønnsteori* (s. 231-234). Oslo: Gyldendal Akademisk. \*

Jegerstedt, K. & Mortensen, E. (2008). Hva er kjønn? Ulike tilnæringsmåter. I E. Mortensen, C. Egeland, R. Gressgård, C. Holst, K. Jegerstedt, S. Rosland & K. Sampson (Red.), *Kjønnsteori* (s. 15-21). Oslo: Gyldendal Akademisk. \*

Johannessen, A, Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4 utgave. Oslo: Abstrakt forlag.

Kalleberg, K. & Kleiveland, A.E. (2010). Bakgrunn, begreper og historikk, innledningskapittel. I K. Kalleberg & A. E. Kleiveland (Red.), *Sakprosa i skolen* (s. 11-17). Bergen: Fagbokforlaget. \*

Karniol, R. (2011). The Color of Children's Gender Stereotypes. *Sex Roles*, 65(1), 119-132.

Kiefer, B. & Wilson, M. I. (2010). Nonfiction Literature for Children: Old Assumptions and New Direction. I S. Wolf, K. Coats, P. A. Enciso & C. Jenkins (Red.), *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature* (s. 290-291). New York: Routledge.

Kress, G. & Leeuwen, T.V. (2006) *Reading images. The Grammar of Visual Design* (2. utg.). London og New York: Routledge.

Kunnskapsdepartementet. (2018). *Kjerneelementer i fag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Leeuwen, T. (2011). *The language of colour, an introduction*. Cornwall: Routledge.

Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4-11, DOI: 10.1080/00405841.2012.636324

Løvland, A. (2014). Fagbøker. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur – ei innføring* (s. 163-174). Oslo: Cappelen Damm.

Maagerø, E (2009): Sakprosa i skolen. *Norsklæraren*, (2), 24-31.

Maagerø, E. (2005). *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Mallan, K. & Cross, A. (2014). The artful interpretation of science through picture books. I K. Mallan (Red.), *Picture books and beyond* (s. 41-60). Newton: Primary English Teaching Association Australia.

Merveldt, N. von (2017). Informational picturebooks. I B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (s. 231-245). London og New York: Routledge.

Mitchell, D. (2003). *Children's literature: An invitation to the world*. Boston, MA: Pearson.

Mortensen, E., Egeland, C., Gressgård, R., Holst, C., Jegerstedt, K., Rosland, S. & Sampson, K. (2008). Innledning. I E. Mortensen, C. Egeland, R. Gressgård, C. Holst, K. Jegerstedt, S. Rosland & K. Sampson (Red.), *Kjønnsteori* (s. 11-14). Oslo: Gyldendal Akademisk. \*

Nicholson, H. (2017). Close Reading. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 22(2), 183-185. Doi:10.1080/13569783.2017.1309738

Nikolajeva, M. (2016). *Bildebokens pusselbitar* (2. utg.). Malmö: Studentlitteratur.

- Noor, L. (2018, 26. april). «Gutter gråter ikke». *Dagsavisen*. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/debatt/gutter-grater-ikke-1.1135096>
- Nordaas, M. (2018). «Slutshaming» og «pussy grabbing» blir vanligere blant ungdom». Hentet fra <https://www.dagbladet.no/nyheter/slutshaming-og-pussy-grabbing-blir-vanligere-blant-ungdom/69532039>
- Nordberg, H. (2001). Når ord og bilder forteller sammen. I N. Goga & I. Mjør (Red.), *Møte mellom ord og bilde* (s. 52-73). Oslo: LNU/Cappelen Forlag as.
- Norsk barnebokinstituttet (2019). Alvor, kjønn og stilsikre debutanter- her er vinnere av KUD-prisene 2019. Hentet fra <http://barnebokinstituttet.no/aktuelt/alvor-kjonn-og-stilsikre-debutanter-her-er-vinnerne-av-kud-prisene-2019/>
- NOU 2019: 19. (2019). *Jenterom, gutterom og mulighetsrom— Likestillingsutfordringer blant barn og unge*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole- Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1>
- Rhedin, U. (2015). På upptäcksfärd med bilderboken i nye teoretiske landskap. I U. Rhedin, O.K & L. Erikson (Red.), *En fanfar för bilderboken* (s. 15-35). Lettland: Alfabet. \*
- Sampson, K. (2008a). Eksistensialistisk/fenomenologisk tilnærming. I E. Mortensen, C. Egeland, R. Gressgård, C. Holst, K. Jegerstedt, S. Rosland & K. Sampson (Red.), *Kjønnsteori* (s. 36-41). Oslo: Gyldendal Akademisk. \*
- Sampson, K. (2008b). Simone de Beauvoir. I E. Mortensen, C. Egeland, R. Gressgård, C. Holst, K. Jegerstedt, S. Rosland & K. Sampson (Red.), *Kjønnsteori* (s. 42-52). Oslo: Gyldendal Akademisk. \*
- Sampson, K. (2008c). Ontologisk tilnærming. I E. Mortensen, C. Egeland, R. Gressgård, C. Holst, K. Jegerstedt, S. Rosland & K. Sampson (Red.), *Kjønnsteori* (s. 53-57). Oslo: Gyldendal Akademisk. \*
- Sampson, K. (2008d). Luce Irigaray. I E. Mortensen, C. Egeland, R. Gressgård, C. Holst, K. Jegerstedt, S. Rosland & K. Sampson (Red.), *Kjønnsteori* (s. 58-69). Oslo: Gyldendal Akademisk. \*



Sanders, J. S. (2017). *A Literature of Questions. Nonfiction for the Critical Child*. Minneapolis and London: University of Minnesota Press.

Skaftun, A. (2014). Leseopplæring og fagenes literacy. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 15-32). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Skjelbred, D. & Veum, A. (2013). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Skovholt, K. (2014) *Innføring i grunnleggende ferdigheter. Praktisk arbeid på fagenes premisser*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse. Ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. \*

Skre, A. (2019). Norsk sakprosa av høg kvalitet. *Prosa*, 25(4), 30-37.

Solheim, O. J. (2014). Engasjement som faktor i leseopplæringen. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 71-93). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Sørnum, S. M. R. (2019). Om å skrive lettlest sakprosa for barn. *Prosa*, 25(4), 22-28.

Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er SAKPROSA*. Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk*. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Kjerneelementer – fag i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.a). *Formål*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet. (u. å.b). *Grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra [https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende\\_ferdigheter](https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter)

Veum, A. & Eilertsen, A. (2019). Kritisk lesing av historiske tekster. Fire vg3-elevs forståelse av en antisemittisk tekst. *Norsklæreren*, (1), 1-14. Hentet fra [https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d8dc41734e4170605f1b7a9/1569571880213/Vitenskapelig\\_artikkel.pdf](https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d8dc41734e4170605f1b7a9/1569571880213/Vitenskapelig_artikkel.pdf)

Wineburg, S. S. (1999). Historical Thinking and Other Unnatural Acts. *The Phi Delta Kappan* 80(7), 488-499.

Zarnowski, M. & Turkel, S. (2011). Nonfiction Literature That Highlights Inquiry: How *Real* People Solve Problems. *Journal of Children Literature* 37(1), 30-37.