



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

Kritisk tilnærming til tekst i læreboka

A critical approach to text in the textbook

**Thale Jakobsen Larsen**

Grunnskolelærer 1.-7.trinn

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder: Per Arne Michelsen

Innleveringsdato: 15.05.2022

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, § 12-1.

# Innholdsfortegnelse

<b>INNHOLDSFORTEGNELSE</b>	<b>II</b>
<b>FORORD</b>	<b>IV</b>
<b>SAMMENDRAG</b>	<b>V</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>VI</b>
<b>1.0 INNLEDNING</b>	<b>1</b>
1.1 FORMÅLET MED OPPGAVEN	2
1.2 BAKGRUNN FOR VALG AV OPPGAVEN	3
1.3 HVORFOR SKAL ELEVENE LÆRE Å LESE KRITISK?	5
1.4 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	6
1.5 OPPGAVENS DESIGN	6
<b>2.0 TEORETISK TILNÆRMING</b>	<b>7</b>
2.1 LESEFORSTÅELSE	7
2.2. KRITISK TILNÆRMING TIL TEKST	8
2.2.1 Literacy	8
2.2.2 Kritisk literacy	10
2.2.3 Kritisk literacy i skolens styringsdokumenter	13
2.3 Å LESE SKOLENS TEKSTER KRITISK	18
2.3.1 Tekstbegrepet	18
2.3.2 Læreboka som en av skolens tekster	18
2.3.4 Kritisk lesing av skjønnlitteratur og sakprosa	20
<b>3.0 METODISK TILNÆRMING</b>	<b>22</b>
3.1 KVALITATIV TEKSTANALYSE	22
3.1.1 Hermeneutisk tilnærming	23
3.1.3 Retorisk analyse	23
<b>4.0 ANALYSE</b>	<b>25</b>
4.1 ORGANISERING AV INNHOLDET I LÆREBOKA	25
4.2 PRESENTASJON AV TEKSTUTVALGET	26
4.2.1 Heksejakt og heksebrenning i Europa	26
4.2.2 Far din	27
4.2.3 Hva er økonomi? Fakta og forundringer	27
4.2.4 Kilder – med kritisk blick	28
4.3 ANALYSE AV TEKST 1: HEKSEJAKT OG HEKSEBRENNING I EUROPA AV AINA BASSO	29
4.3.1 Hvordan kunne noe sånt egentlig skje?	33
	<b>II</b>

4.3.2 Oppgaver til Heksejakt og heksebrenning i Europa	34
4.4 ANALYSE AV TEKST 2: «FAR DIN» AV BJØRN INGVALDSEN	36
4.4.1 Oppgaver til «Far din»	43
4.5 ANALYSE AV TEKST 3: «DU SOM FORBRUKER» AV GUNHILD. J. ECKLUND	45
4.5.2 Oppgaver til «Du som forbruker»	51
4.6 ANALYSE AV TEKST 4: «KILDER – MED KRITISK BLIKK»	52
4.6.1 «Inn i tema»	53
4.6.2 Oppgaver til «Inn i tema»	57
<b>5.0 DRØFTING</b>	<b>60</b>
5.1 HVORDAN LEGGER TEKSTUTDRAGENE OPP TIL AT ELEVENE SKAL ARBEIDE MED TEKSTENE PÅ EN KRITISK MÅTE?	60
5.2 HVORDAN LEGGER OPPGAVENE KNYTTET TIL TEKSTENE OPP TIL EN KRITISK LESEMÅTE OG ARBEID MED TEKSTENE?	62
5.3 AVSLUTTENDE TANKER	63
<b>6.0 LITTERATURLISTE</b>	<b>64</b>

## Forord

Etter fem år på Høgskulen på Vestlandet, setter jeg med denne masteroppgaven punktum for min studietid her. Det siste året har vært lærerikt og spennende, men også utfordrende. Veien til mål har føltes lang til tider, og de som har hjulpet meg frem til målstreken fortjener en takk.

Takk min veileder Per Arne Michelsen for god veiledning, gode innspill og konstruktive tilbakemeldinger underveis. Jeg vil også takke seminargruppen med medstudenter og lærere for gode og hjelpsomme tilbakemeldinger og idéer gjennom denne skriveprosessen.

Bergen, 15. mai 2022

Thale Jakobsen Larsen

## Sammendrag

Kritisk lesing og kritisk literacy er et sentralt tema i den nye læreplanen. I norskfaget skal elevene gjennom en kritisk tilnærming til tekst bli gode lesere som kan stille spørsmål til tekstene de møter, og reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekstene har.

Med dette som utgangspunkt har jeg i denne oppgaven valgt å undersøke hvordan læreboka *Salto 7A* for norsk på 7.trinn legger opp til en kritisk tilnærming til tekstene i den. For å undersøke dette har jeg utformet problemstillingen: *Hvordan legger læreboka Salto 7A opp til en kritisk tilnærming til tekst?* For å undersøke dette har jeg brukt kvalitativ tekstanalyse som metode på et utvalg tekster og oppgaver i læreboka.

Funn i analysen viser at læreboka dekker kompetansemålene for når det gjelder kilder og kildekritikk, og har et helt kapittel dedikert til temaet. Men utover dette legger læreboka i liten grad til rette for en kritisk tilnærming til tekstene, og tekstutdragene jeg har analysert blir presentert på en måte som er med på å reprodusere tanken om at læreboka er en nøytral tekst som ikke skal leses med motstand. Forskjellene i oppgavene som blir gitt til de ulike tekstene er også små, og oppgavene legger i stor grad opp til repetisjon av tekstenes innhold, fremfor å legge til rette for tolkning av innholdet.

## Abstract

Critical reading and critical literacy are a central theme in the new curriculum. In the Norwegian subject the students will, through a critical approach to texts, become good that can ask questions about the texts they encounter, and reflect critically on what kind of influence and credibility the texts have.

With this as my base, I have in this thesis chosen to investigate how the textbook *Salto 7A* for Norwegian for the 7th grade, provides a critical approach to the texts in it. To investigate this, I have formulated the research question: How does the textbook *Salto 7A facilitate a critical approach to text?* To investigate this, I have used qualitative text analysis as a method for a selection of texts and tasks in the textbook.

Findings in the analysis show that the textbook covers the competence goals for when it comes to sources and source criticism, and has an entire chapter dedicated to the topic. But beyond this, the textbook to a small extent facilitates a critical approach to the texts, and the excerpts I have analysed are presented in a way that contribute to the idea that the textbook is a neutral text that should not be read with resistance. The difference in the tasks that are given to the texts are also small, and the tasks largely provide for repetition of the content of the texts, rather than facilitating for interpretation.

## 1.0 Innledning

Fra høsten 2020 startet en gradvis innføring av nye læreplaner i grunnskolen og i videregående opplæring. Den nye læreplanen ble innført først på 1.9-trinn fra høsten 2020. Formålet med denne revisjonen av læreplanen var å ««fornye» fagene på en slik måte at innholdet reflekterer de kravene som stilles i dagens samfunn» (Jegstad, Jøsok, Ryen & Sandvik, 2019, s.43). Et sentralt tema i den nye læreplanen er elevenes evne til kritisk lesing og kritisk tenkning. Under den overordnede delen av læreplanen, som en del av opplæringens verdigrunnlag, finner vi et punkt som heter «Kritisk tenkning og etisk bevissthet». Dette punktet sier at «Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7). Ser man på læreplanene for hvert av de enkelte fagene, finner man her noe nytt som læreplanen har kalt «Kjerneelementer». I norskfaget er det til sammen seks kjerneelementer, hvor ett av disse heter *Kritisk tilnærming til tekst*. Elevene skal ved å arbeide med ulike tekster i norskfaget i møte med et bredt utvalg av tekster øve opp evnen til å reflektere kritisk over ulike teksters påvirkningskraft og troverdighet. For at elevene skal kunne klare å navigere det store mangfoldet av tekster som er tilgjengelige i dagens samfunn, er bevissthet om teksters påvirkningskraft og troverdighet et viktig steg for å kunne være aktive deltakere i demokratiet og samfunnet.

Dagens samfunn er preget av et stort tekstmangfold, og for å kunne navigere og delta i dette trenger man god lesekompetanse. Det å utvikle elevenes kritiske tekstkompetanse i et digitalt tekstsamfunn som det vi nå lever i, handler ifølge Aslaug Veum (2020) «om langt meir enn å gje elevane funksjonelle leseferdigheiter og kunnskap om kjeldekritikk». Det å lese kritisk handler altså om mer enn det å bare kunne lese og vite hvordan man undersøker og vurdere kilder. Det å undersøke om kildene man bruker er sikre og om man kan stole på at det som står der er sant, er en viktig del av denne kompetansen, men det å utvikle en kritisk tekstkompetanse stiller høye krav til leseren også utover dette. Veum (2020) skriver at for å kunne være kritisk er man nødt til å ha «omfattande innsikt i forholdet mellom språk, tekst og makt i samfunnet». Man må altså kunne analysere og vurdere på hvilken måte ulike tekster, i samspill med bilder og andre semiotiske ressurser, skaper mening, og være bevisst på dette.

## 1.1 Formålet med oppgaven

Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan en lærebok i norsk for 7.trinn legger opp til en kritisk tilnærming til tekst. Jeg har ved å se på opplæringsloven, skolens formålsparagraf og norskfagets kjerneelementer og kompetansemål, sett på hvordan kritisk lesing blir fremstilt og begrunnet i disse dokumentene.

Da den nye læreplanen ble innført høsten 2020 ble det også innført noe som læreplanen kaller «Kjerneelementer». Disse forteller oss hva som er det viktigste elevene skal lære i de ulike fagene. Det er til sammen seks kjerneelementer i norskfaget, og jeg har i denne oppgaven valgt å fokusere på ett av disse, det som heter *Kritisk tilnærming til tekst*. Dette sier blant annet at «Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det at dette er ett av kun seks kjerneelementer, forteller oss at dette er noe som blir ansett som en viktig kompetanse, og noe man ønsker at det skal arbeides med i skolen. Det speiler også samfunnets behov for mennesker med god lesekompetanse. Weyergang og Magnusson (2020) skriver at «Elevens lesekompetanse er løftet fram i de siste norske læreplanene, og endringer i samfunnets tekstkultur speiles i beskrivelsene av hva lesekompetanse innebærer» (s.50). Da Kunnskapsløftet ble innført i 2006, ble lesing definert som en grunnleggende ferdighet i alle fag, hvor det å kunne lese betydde at man kunne skape mening med tekst. I den nye læreplanen fra 2020 er kritisk tenkning og kritisk lesing fremhevet, ikke bare i norskfagets kompetansemål, men også i læreplanens overordnede del, i tillegg til å være en del av opplæringens verdigrunnlag.

Kritisk lesing er ikke et nytt fenomen. Så lenge mennesket har kunnet lese, har man stilt spørsmål til det man leser, reflektert over ideologier, holdninger og premisser for argumentasjonene i tekstene som man leser. Det er heller ikke noe nytt å arbeide kritisk med tekst i skolen. På grunn av store endringer i samfunnet, har vi nå på grunn av blant annet internett, tilgang til et uendelig antall tekster. Barn og unge i dag vokser opp i et samfunn med en tekstkultur som i større grad enn før har tilgang til informasjon. Dette gjør at det ikke alltid er lett å skulle skille mellom de ulike tekstene. Å kunne skille mellom hva som er reklame, hva som er nyheter og hva som er personlige meninger er viktig. Ofte



overlapper disse sjangrene hverandre, i tillegg til at nye sjangre oppstår og blander seg sammen. Skillene mellom hva som er fakta og fiksjon er derfor ikke alltid så tydelige. På grunn av dette er det viktig at elevene, fra de er unge, blir bevisstgjort på tekstenes makt. Det å ha en bevissthet overfor dette i møte med tekstene, kan bidra til at elevene ikke faller i fellen for å bli det som kan kalles et «tekstlig offer» (Veum & Skovholt, 2020, s.16). Et tekstlig offer er en som «ikkje stiller kritiske spørsmål til kven som er avsendar, kva interesser avsendaren kan ha, og korleis budskapet er utforma» (Veum & Skovholt, 2020, s.16). Med bakgrunn i dette, ønsker jeg i denne oppgaven å undersøke nærmere hva kritisk lesing er, og hvordan og hvorfor man skal arbeide med kritisk lesing i skolen.

## 1.2 Bakgrunn for valg av oppgaven

Da jeg satt meg ned og skulle velge hva jeg ønsket å skrive masteroppgaven min om, hadde jeg nettopp skrevet en semesteroppgave om temaet kritisk literacy. I denne semesteroppgaven undersøkte jeg hva kritisk literacy egentlig er, og hvorfor jeg som lærer skulle arbeide med dette i klasserommet. Etter å ha skrevet denne oppgaven fant jeg ut at dette var et tema jeg interesserte meg for og ønsket å arbeide videre med. Da jeg skulle finne tidligere forskning på temaet kritisk literacy, fant jeg mye tidligere forskning om kritisk lesing i skolen, men det meste var rettet mot elever på høyere klassetrinn, på ungdomsskolen og videregående skole. I tillegg til dette, var mye av det jeg fant knyttet til lesing i fagene samfunnsfag, historie og religion. På grunn av dette har jeg derfor valgt å undersøke kritisk lesing for elever i barneskolen, og i norskfaget.

Å kunne lese er en av de fem grunnleggende ferdighetene, og norskfaget har et særskilt ansvar for opplæringen i å kunne lese. Det å kunne lese ulike typer tekster er viktig, både for deltakelse i samfunnet og demokratiet, men også fordi det å lese ulike litteratur har egenverdi i seg selv. Å lese litteratur kan være givende for elevene, og ved at skolen er med på å gi elevene gode leseerfaringer, kan dette ha en innvirkning på deres fremtid som lesere. Et mål for skolen må være å unngå å gi elevene en opplevelse av at lesing er noe man bare gjør på skolen, som et redskap for å lære seg fag. Elevene starter i første klasse og lærer seg den grunnleggende avkodingen til å lese, før de deretter går over til å lese, tolke og reflektere over tekster, for å lære. Å ha grunnleggende leseferdigheter er en forutsetning for å kunne lese tekster med et kritisk blikk. Viktigheten av å kunne lese er stor, og det å kunne

lese godt kan være avgjørende for livene våre på sikt. I artikkelen *Å lese bøker på fritida er viktigere enn mange har trodd* (2019) skrevet av Elisabeth Rongved, peker hun på hvordan det å kunne lese har betydning for hvordan det går på skolen, hvordan det går i videre utdanning og hvordan man får det i arbeidslivet, og hvordan man greier seg i samfunnet ellers.

Når det gjelder hvilke tekster elevene møter og faktisk leser på skolen, har jeg i løpet av min studietid vært på flere forskjellige skoler hvor det er vanlig praksis at elevene til enhver tid har en bok som de har selv valgt og lånt på biblioteket liggende i hyllene sine, og som de kan hente enten når det er satt av tid for lesing, eller at de blir brukt som en aktivitet dersom de er ferdig med de andre oppgavene de skulle gjøre. Selv om det blir lest i bøker på denne måten i skolen, har undersøkelser vist av lærebok forstått er ganske dominerende i de norske klasserom (Blikstad-Balas, 2016, s.73). I praksis har jeg også møtt på et utvalg forskjellige lærebøker, og ulike praksiser for bruk av lærebøker i norskfaget. Dette har variert fra at elevene ikke har sin egen lærebok, men læreren for det meste printer ut tekster og oppgaver på ark, til at elevene har hver sin lærebok og tekstene og oppgavene i lærebøkene blir brukt mye i undervisningen. Jeg har selv vært nødt til å kopiere opp tekster og oppgaver i forkant av en undervisningsøkt. Det at elevene ikke har en fysisk bok foran seg når de skal lese, men kanskje bare et enkelt ark, vil ha innvirkning på måten det blir lest på. Jeg har på grunn av dette, og på grunn av lærebokas viktige rolle i skolehverdagen og i norskfaget, valgt å ta utgangspunkt i en lærebok når jeg skal undersøke kritisk lesing videre.

Som nevnt i kapittel 1.1, har jeg i forarbeidet til denne oppgaven undersøkt feltet og funnet tidligere forskning på temaet kritisk lesing, og funnet mye koblet til lesing på høyere klassetrinn. Det har også blitt skrevet en del om temaet knyttet til fagene samfunnsfag, historie og religion. Det er skrevet masteroppgaver om hvordan for eksempel læreverk i norsk på videregående legger opp til kritisk lesing (Fosby, 2019), og hvordan man kan oppøve kritisk kompetanse gjennom oppgaveløsning (Austrheim, 2021). Siden kritisk lesing i den nye læreplanen for grunnskolen nå også gjelder de laveste trinnene i skolen, fant jeg ut at det kunne være interessant å se på kritisk lesing for elever på 7.trinn. Det er store forskjeller på elever på ungdomstrinnet og i videregående skole, sammenlignet med elever på 7.trinn. Dette gjør at det å arbeide med kritisk lesing på barnetrinnet ikke nødvendigvis vil

være det samme som å arbeide med kritisk lesing på ungdomsskolen og i videregående skole.

### 1.3 Hvorfor skal elevene lære å lese kritisk?

Det å ha kunnskaper om hvordan møte og lese et stort utvalg tekster, og kunne reflektere over tekstenes påvirkningskraft og troverdighet er viktig, men det er ikke kun dette som er viktig når det er snakk om å lese kritisk. Tidligere har kritisk lesing i skolen gjerne vært knyttet til arbeid med kilder og kildekritikk, og hvordan vurdere kilder. Dette er en del av det, men det ligger mer i å ha en kritisk tekstkompetanse enn kun kildekritikk. For at elevene skal kunne bli gode og kritiske lesere er de nødt til å bli presentert for, og få mulighet til å arbeide med ulike typer tekster, og på den måten utvikle gode lesestrategier i møte med dem. Elevene skal lære å forstå og tolke det de leser, men de skal også lære hvordan de selv skal produsere ulike typer tekster både skriftlige og muntlige. I mediene har det vært skrevet innlegg med overskrifter som «En av fem 15-åringen leser så dårlig at de vil få problemer i videre utdanning og yrkesliv» (Heie, 2020) og «1 av 5 ungdommer sliter med å lese og skrive» (Gro, Hamre, Sandve & Ludvigsen, 2021). Når slike overskrifter dukker opp i media, kan det se ut som at det står dårlig til med de norske elevenes lese- og skriveferdigheter.

Med denne oppgaven ønsker jeg å undersøke hvordan en lærebok legger til rette for at elevene skal arbeide kritisk med tekst. Jeg har valgt å bruke læreboka *Salto 7A*, og jeg har brukt versjonen som kom ut i 2017. Denne versjonen kom ut før den nye læreplanen ble innført i 2020, så den er ikke oppdatert til å passe Fagfornyelsen. Men siden det på tidspunktet jeg skulle finne tekster å analysere ikke var publisert noen lærebøker for 7.trinn, falt valget på denne. Tekstene jeg har valgt ut og som ligger til grunn for analysen i denne oppgaven er tre tekstutdrag som er hentet fra bøker, og en tekst som er skrevet av lærebokforfatterne. De tre utdragene fra bøkene er to sakprosaetekster og en skjønnlitterær tekst. Sakprosaetekstene er utdrag fra bøkene *Heksejakt og heksebrenning i Europa* av Aina Basso og *Hva er økonomi? Fakta og funderinger* av Gunhild J. Ecklund. Den skjønnlitterære teksten er et utdrag fra boka *Far din* av Bjørn Ingvaldsen. Det siste tekstutdraget er en del av kapittel 3, som heter «Kilder – med kritisk blikk» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s.74). Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan disse utdragene fra læreboka legger opp til en kritisk tilnærming til tekstene.

## 1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg har valgt følgende problemstilling for denne oppgaven: «*Hvordan legger læreboka Salto 7A i norsk opp til en kritisk tilnærming til tekst?*». For å undersøke denne problemstillingen har jeg laget to forskningsspørsmål. Disse er:

- F1. *Hvordan legger tekstutdragene opp til at elevene skal arbeide med tekstene på en kritisk måte?*
- F2. *På hvilken måte legger oppgavene knyttet til tekstene opp til en kritisk lese måte og arbeid med tekstene?*

## 1.5 Oppgavens design

Oppgaven er delt inn i 6 kapitler, hvor det siste kapitlet er litteraturlisten. I kapittel 1 presenterer jeg bakgrunnen for valg av tema og formålet med oppgaven. Deretter presenterer jeg oppgavens problemstilling med de to tilhørende forskningsspørsmålene. Kapittel 2 er en presentasjon av oppgavens teoretiske grunnlag. Her skriver jeg først om begrepet «literacy», og hva som ligger i dette begrepet, før jeg går videre på kritisk literacy og kritisk lesing. Jeg ser også på hvordan kritisk lesing blir begrunnet i skolens styringsdokumenter, i skolens opplæringslov, i læreplanens overordnede del og norskfagets kompetansemål, før jeg til slutt skriver kort om kritisk lesing av skjønnlitteratur og sakprosa. I kapittel 3 presenterer jeg oppgavens metodiske tilnærming. Her kommer en kort presentasjon av metoden jeg har brukt, og hvordan jeg har organisert analysekapitlet. Kapittel 4 er analysekapitlet, hvor jeg analyserer de fire tekstene med tilhørende oppgaver. I kapittel 5 diskuterer jeg funnene fra analysen 4 i lys av teori og problemstilling. Kapittel 6 er en oppsummering av oppgavens funn og avsluttende tanker.

## 2.0 Teoretisk tilnærming

I dette kapittelet legger jeg frem oppgavens teoretiske tilnærming. Først tar jeg for meg begrepet leseforståelse. Deretter literacy-begrepet og kritisk literacy som teori. Jeg går også gjennom hvordan kritisk lesing blir presentert i skolens formålsparagraf, i læreplanens overordnede del, i norskfagets kjerneelementer og i kompetansemålene i norsk etter 7.trinn. Til slutt tar jeg for meg tekstbegrepet, om hvordan det er et utvidet tekstbegrep som ligger til grunn i læreplanene, før jeg ser på begrepet «skolens tekster», og på hvilke tekster dette er og hvordan og hvorfor man skal lese disse kritisk.

### 2.1 Leseforståelse

Leseforståelse er en helt avgjørende form for kompetanse i et kunnskapssamfunn som vårt (Bråten, 2007, s.9). I boka *Leseforståelse* (2007) av Ivar Bråten skriver han at det finnes ulike definisjoner av begrepet «leseforståelse», men definisjonen han legger til grunn i denne boka er at «Leseforståelse innebærer å utvinne kunnskap og skape mening ved å gjennomsøke og samhandle med skrevet tekst» (Bråten, 2007, s.11). Denne forståelsen av begrepet er den samme som Marte Blikstad-Balas legger til grunn i boka *Literacy i skolen* (2016), når hun skriver om hvordan literacy-begrepet blir forstått i dag. Om literacy-begrepet skriver Blikstad-Balas at vi i dag «mener langt mer enn det å kunne sette sammen bokstaver for å få dem til å bety noe. I utvidet forstand dreier literacy seg om hvordan vi skaper mening med tekster» (Blikstad-Balas, 2016, s.10). Det å kunne skape mening med tekster er ikke bare viktig for å kunne tilegne seg kunnskap i en skolekontekst, men er også viktig for å kunne navigere tekstene som man møter på utenfor skolen. Gode leseferdigheter og god leseforståelse er ifølge Bråten (2007, s.9) viktig for en «fullverdig deltakelse i arbeids- og samfunnsliv».

Definisjonen som Bråten legger til grunn, handler på den ene siden om å «utvinne eller frambringe den meningen som teksten formidler – det si en tekstnær forståelse – og på den andre siden dreier det seg om å skape mening ved å trekke slutninger som går utover tekstens bokstavelige mening» (Bråten, 2007, s.45). Det er en utbredt oppfatning at når man leser skjønnlitteratur ligger meningen i teksten mellom linjene, mens i sakprosa tekster ligger informasjonen direkte i teksten. Men ofte i sakprosa tekster er man også nødt til å fylle disse

tomrommene mellom linjene. Vi leser ofte sakprosa tekster som sannheter, og ved å lese slike tekster på en måte hvor man ikke trekker slutninger utover det som står det, fører det til at man i mindre grad tolker tekstens innhold. I møte med skjønnlitterære tekster er man fra tidlig av trent opp til og lært at dette er tekster som krever at man tolker innholdet, og at mye av informasjonen i teksten ofte må lese «mellom linjene». Man er nødt til å tenke utover tekstens bokstavelige mening for å kunne trekke slutninger om innholdet. En forutsetning for å kunne lese mer ut av teksten enn tekstens bokstavelige innhold, er at man har en grunnleggende god leseforståelse.

## 2.2. Kritisk tilnærming til tekst

Når det er snakk om kritisk tenkning og kritisk lesing i skolen er det naturlig å ta utgangspunkt i teoriene om critical literacy. På norsk kalles dette ofte for kritisk literacy. I dette delkapittelet vil jeg først presentere begrepet literacy, og hvordan literacy-begrepet har utvidet seg og blitt et stort og komplekst begrep bestående av flere ulike typer spesifikk literacy. Videre går jeg inn på den typen literacy som kalles kritisk literacy.

### 2.2.1 Literacy

Flere har prøvd å finne et godt norsk ord for det engelske begrepet «literacy», og ofte har man brukt begrepene «tilgangskompetanse» og «skriftkyndighet» som norske oversettelser. Å forstå literacy som tilgangskompetanse betyr at enkelte tekster er skrevet på en slik måte at «kun de som befinner seg innenfor det samme kulturelle og språklige fellesskapet, har tilgang til meningsinnholdet i teksten» (Blikstad-Balas, 2016, s.30). Atle Skaftun (2015, s.3) skriver at lesing handler om å få tilgang på flere nivåer. For det første handler det om å komme inn i skriften, og på den måten bli i stand til å komme inn i tekstenes meningsverden. Når man har kommet inn i skriften og inn i meningsverdenen, handler det videre om at man kommer seg ut av teksten igjen, for å kunne innta en kritisk og selvstendig holdning til innholdet. Skolen har sine egne tekster og sin egen tekstkultur, og elevene får tilgang til skolens måter å arbeide med disse tekstene. Dersom man ikke behersker skolens måte å arbeide med tekster, kan dette virke ekskluderende. Evnen til å kunne tilpasse seg ulike tekster i ulike kontekster er derfor en viktig del av det som blir kalt for literacy, eller tilgangskompetanse. Blikstad-Balas (2016, s.10) skriver om literacy at det i dagens samfunn

er en forutsetning for både kunnskapstilegnelse og samfunnsdeltakelse. På grunn av store endringer i samfunnet, med utviklingen av ny teknologi og andre uttrykksformer har literacy-begrepet utvidet seg og blitt mer komplekst. I dag betyr ikke literacy det samme som det gjorde før. Det har gått fra å bety evnen til å lese og skrive, til i dag å også innebære hvordan vi som lesere skaper mening i og med tekster.

*Barn og unge i dag lever i eit samfunn med eit tekstmangfald som både er vesentleg større og mykje meir komplekst enn det foreldregenerasjonen voks opp med. I det digitale og globale samfunnet er falske nyheiter, alternative fakta og uklare grenser mellom kommersielle og informative tekstar ein del av kvardagen (Veum & Skovholt, 2020, s. 11).*

I sitatet overfor fra Aslaug Veum og Karianne Skovholt sin bok *Kritisk literacy i klasserommet* (2020), peker de her på noe av grunnen til at literacy-begrepet i dag er nødt til å romme mer enn det å kunne lese og skrive. Med et samfunn som hele tiden er i utvikling, er også vår måte å lese og forstå på også nødt til å utvikle seg. Som lærer vil man være nødt til å ha kunnskaper om hvordan man skal navigere og arbeide med dette store mangfoldet av tekster i skolen, og hvordan man kan hjelpe elevene til å bli gode lesere i et samfunn som er full av tekster preget av alternative fakta og uklare grenser mellom hva som er kommersielle tekster og hva som er informative tekster.

Blikstad-Balas (2016, s.11) påpeker hvordan man blir frustrerte i møte med literacy som forskningsfelt, og at «Meningene er mange og divergerende om hva literacy «egentlig er», og begrepet har utvidet seg mye over tid». Noe av grunnen til dette kan være at literacy som fenomen spenner seg over mange ulike disipliner, som «utdanning, antropologi, litteratur, lingvistikk, språk, psykologi, sosiologi og kulturstudier» (Blikstad-Balas, 2016, s.11). En annen som har problematisert literacy-begrepet, er professor Sigmund Ongstad. Han problematiserer dette når han skriver at definisjonene av literacy er «blitt bredere, mer differensierte, mer ambisiøse og mer internasjonale» og at begrepet literacy neppe dekker «all utbredelse av fenomenet literacy, særlig ikke når termer, begreper og praksiser krysser språk og landegrenser» (Ongstad, 2014, s.209).

Det er ifølge Blikstad-Balas (2016, s.10) spesielt to forhold som har gjort at literacy-begrepet har fått et utvidet innhold. For det første er det ikke kun verbalspråk som kan formidle mening og innhold. For det andre opptrer tekster, ord og bokstaver aldri alene. De er alltid del av en større sosial og kulturell kontekst. Dagrun Skjelbred (2019, s.13) skriver om hvordan tekster får mening, at de «får mening både gjennom det som faktisk ytres, og også det at de inngår i en sammenheng og får mening i en *kontekst*». Tekster inngår alltid i en kommunikasjon mellom en avsender og en mottaker, og tekstene har et formål. Møtet mellom tekst og leser i skolen skjer innenfor en skolekontekst, og denne konteksten vil ha innvirkning på hvordan elevene møter tekstene. Tekstene som elevene leser på skolen har som regel et formål, enten dette er å lese en tekst for å lære fagstoff eller for å lese for lesingens skyld.

Vi snakker i dag om at det ikke bare finnes en type literacy, men at det finnes mange forskjellige typer literacy. Jeg skal videre i dette kapittelet går inn på en av disse, det som kalles kritisk literacy.

### 2.2.2 Kritisk literacy

«Omgrepet *kritisk literacy* viser i vid forstand både til ein kompetanse, eit teoretisk felt og til nokre didaktiske metodar som har utvikla seg gjennom tid» (Veum & Skovholt, 2020, s.14). Karianne Veum og Aslaug Skovholt er begge professorer ved USN, og har skrevet mye om kritisk literacy. I boka deres, *Kritisk literacy i klasserommet*, er tilnærmingen til kritisk literacy basert på en sosiokulturell forståelse av begrepet. I en slik tilnærming er man opptatt av hvordan språket og tekstene blir brukt og forstått i ulike sosiale sammenhenger. I boka *Literacy i skolen* (2016) av Marte Blikstad-Balas, professor i norskdidaktikk ved UiO, skriver hun om et sosiokulturelt literacy-syn, og om hvordan grunntanken innenfor denne retningen er at tekster og språklig kommunikasjon er noe som alltid skjer i større sosiale kontekster og som ikke kan studeres uavhengig av disse (s. 18). En enkel måte å si hva kritisk literacy er, er i følge Blikstad-Balas å kunne «forholde seg kritisk til premissene som er realisert i ulike tekster» (Blikstad-Balas, 2016, s.29). For å kunne nærme seg å forstå hva kritisk lesing kan være, og innebære, er det naturlig å ta utgangspunkt i teorier innenfor critical literacy-forskning. Som Blikstad-Balas skriver, handler det enkelt forklart om å kunne forholde seg kritisk til premissene som er realisert i ulike tekster, og for å kunne forholde seg kritisk til



disse premissene er man nødt til å være bevisst på hvordan alle tekster kun er én representasjon av virkeligheten, og et resultat av valg som er tatt av forfatteren.

En som har forsket mye på kritisk literacy i skolen og kritisk literacy som didaktisk metode, er språkviteren Hilary Janks. Hun har skrevet flere bøker om kritisk literacy, blant annet boka *Literacy and Power* (2009). Janks er opptatt av forholdet mellom språk, literacy og makt. Utgangspunktet hennes er at alle tekster er medierte representasjoner av virkeligheten. Med dette mener hun at alle tekster som blir skrevet, er konstruert på grunnlag av posisjonen og de språklige valgene som forfatteren har tatt. For at man skal forstå en tekst, må man som leser kunne innta forfatterens perspektiv, og dermed godta de premissene som forfatteren legger til grunn for sin presentasjon av virkeligheten (Weyergang & Frønes, 2020, s.169). Man må også kunne innta et perspektiv der man gir teksten motstand. For å klare dette «må leseren evne å stå utenfor teksten, dekonstruere meningsinnholdet og spørre seg om det som presenteres i teksten, kunne ha blitt formidlet på en annen måte» (Weyergang & Frønes, 2020, s.169).

Innenfor kritisk literacy som metode snakker Janks om to tilnærminger til tekster som blir sett på som grunnleggende dersom man skal arbeide med kritisk literacy i skolen. Den første tilnærmingen kaller Janks for å lese *med* teksten. Målet med en slik lesemåte er «å finne hovudsynspunkt i teksten og forstå og vurdere innholdet» (Veum & Skovholt, 2020, s.14). Når man leser med teksten, vil det si «å ta posisjonen til teksten og lese han sympatisk for å prøve å finne ut kva tekstskaparen vil formidle» (Skovholt & Veum, 2014, s.14). Den andre tilnærmingen kaller Janks for å lese *mot* teksten. Veum & Skovholt (2020, s. 14) skriver at å lese mot teksten «handlar på den eine sida om å kartlegge kva interesser tekstskaparen kan ha og på den andre sida om å vise kva strategiar tekstskaparen nyttar seg». Man må som leser her reflektere over og vurdere hva tekstskaparen tar for gitt i teksten, og «om premissane er gyldige eller overtydande» (Skovholt & Veum, 2014, s.14). Det å lese mot teksten krever at man kan møte tekster med motstand og kritikk, og å kunne gjenkjenne underliggende holdninger, motiver og ideologier (Blikstad-Balas, 2016, s.29-30).

I tillegg så innebærer kritisk literacy å kunne være i stand til å spørsmål ved hvem sin versjon av kulturelle, historiske og samtidsforhold som blir ansett og fremstilt som offisielle

sannheter (Blikstad-Balas, 2016, s.30). Tekstene er sosialt konstruerte, og et poeng er at ingen tekster kan vise hvordan virkeligheten egentlig er. Blikstad-Balas (2016, s.20) sier om det å kunne ytre seg ved hjelp av skrift på en god måte er «myndiggjøring og innebærer at en tilegner seg de språklige ressursene som kreves for demokratisk deltakelse». For å kunne delta i et demokratisk samfunn må man ha en bred literacy-kompetanse, og det å kunne lese er en viktig inngang til dette.

En annen som har forsket mye på literacy er den australske literacy-forskeren Allan Luke. Luke sier om kritisk literacy at «As a cultural and linguistic practice, then, critical literacy entails an understanding of how texts and discourses can be manipulated to represent, and indeed, alter the world» (Luke, 2012, s.9). Med dette peker Luke på hvordan tekster er med på å forme måten vi oppfatter verden rundt oss på, og viktigheten av språket og hvordan det er med på å konstruere virkelighetsoppfatningen vår. Kritisk literacy er både det å kunne lese kritisk, men også å skape en endring gjennom språklig handling (Veum & Skovholt, 2020, s.14).

Noe som Blikstad-Balas poengterer når det kommer til skolens rolle og kritisk literacy, er den doble rollen skolen får i utviklingen av elevenes kritiske literacy. Det er på den ene siden helt avgjørende at skolen utvikler elevenes kritiske literacy, men på den andre siden er skolens tekster også noe elevene bør kunne være kritisk til (Blikstad-Balas, 2016, s.31). I en tekst hentet fra Ublogg.no med tittelen «Hva skjer med en tekst når den kommer inn i klasserommet?» av Marte Blikstad-Balas, viser hun til forskning som peker på et noe uheldig paradoks. Skolen, som er ansvarlig for å ruste elevene for en fremtid i et fullstendig tekstliggjort samfunn, bruker ofte tekster på en snever måte (Blikstad-Balas, 2017). Videre skriver hun at det tidligere er gjort mye forskning på oppgaver elever får til tekstene de leser i skolen, og at man på grunn av dette vet en god del om hva som er vanlig praksis i den norske skolen. Funnene har vist at det blant annet blir bruk mye tid på gjengivelse, hvor elevene først skal lese en tekst for så å svare på oppgaver for å bevise at de har forstått det de har lest. Ved å få oppgaver som ber elevene lete fram og gjenta innholdet i en tekst, viser elevene ikke forståelse, men de viser at de klarer å lete fram det som oppgavene spør om.

Begrepet kritisk literacy blir i noen tilfeller avgrenset, og forenkla til et begrep som kun viser til det å kunne bruke og vurdere kilder (Veum & Skovholt, 2020, s.15). Dette er også tilfellet i skolen, hvor det ofte blir brukt i forbindelse med arbeid med kildekritikk og det å avdekke ideologier og motstridende verdensbilder presentert i tekster. Dette forbinder man gjerne med lesing av sakprosaetekster og historiske tekster, som elevene møter på i for eksempel samfunnsfag. Men hvorfor skal eleven lese kritisk i norskfaget? Elever i norskundervisningen har også nytte av å kunne lese kritisk. Det er ikke bare å kunne vurdere kilder og lese sakprosaetekster elevene kan ha nytte av å lese kritisk. Det å lese skjønnlitteratur blir også direkte koblet til kritisk literacy, «fordi det å lese ulike skjønnlitterære tekster kan utvikle elevenes evner til å ta stilling til andres perspektiver, holdninger, ideer og verdier gjennom å gi leseren tilgang til andre menneskers livsverden» (Blikstad-Balas, 2016, s.31). I skolen blir kritisk lesning ofte fremstilt som en metode hvor man systematisk skal undersøke for eksempel forfatterens intensjoner med teksten, og hvem sin sannhet teksten prøver å fremstille.

### 2.2.3 Kritisk literacy i skolens styringsdokumenter

I denne delen presenterer jeg først hvordan opplæringsloven, under §1-1. *Formålet med opplæringa*, presenterer temaene kritisk tenkning og etisk bevissthet, før jeg går videre til formålet med opplæringa, og kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst*, før jeg til slutt ser på kompetansemålene i norsk etter 7.trinn.

Under opplæringslovens §1-1. *Formålet med opplæringa*, står det at «Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad» (Opplæringslova, 1998, §1-1). I den overordna delen av læreplanverket blir verdigrunnlaget i opplæringens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen utdypet. Det første kapittelet i læreplanens overordnede del heter *Opplæringens verdigrunnlag*, og under dette kapittelet vinner vi et punkt som heter *Kritisk tenkning og etisk bevissthet*. Dette er ett av til sammen seks punktet som til sammen utgjør hva opplæringens verdigrunnlag skal bygge på. Under *Kritisk tenkning og etisk bevissthet* står det at dette er evner som er «både en forutsetning for og en del av det å lære i mange ulike sammenhenger, og bidrar til at elevene utvikler god dømmekraft» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7) og med etisk bevissthet menes det her at elevene skal

kunne «veie ulike syn mot hverandre» som igjen er nødvendig for å kunne «være et reflektert og ansvarlig menneske» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7).

Læreplanverkets overordnede del presenterer hvorfor og hvordan man skal arbeide med kritisk tenkning og etisk bevissthet. For at elevene skal kunne utvikle og få ny kunnskap og innsikt, er man nødt til å gå inn i allerede etablerte ideer og teorier, og undersøke disse med et kritisk blikk. Et mål er at elevene «må kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles. De skal også forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige og feilaktige» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7). For å kunne være i stand til å reflektere kritisk rundt noe, kreves det at man har god kunnskap om det man skal reflektere over.

Kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst* sier 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 vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre»* (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.2).

Bakken (2020, s.257) skriver at det fremgår i kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst* to ulike former for kritisk lesing. Den ene handler om å reflektere over teksters påvirkningskraft, som er en form for kritisk lesing som har stått sterk siden man innførte språkbruksanalysen på 1970-tallet. Når kunnskapsløftet ble innført i 2006 erstattet man først dette i videregående, før man i 2013 også innførte dette på ungdomstrinnet, med det som vi kaller for retoriske analyse. Ser vi til norskplanen for LK20, er det her på alle trinn kompetansemål som handler om det å kunne «reflektere over hvordan vi påvirker hverandre gjennom språket» (Bakken, 2020, s.257) og at «elevene skal reflektere kritisk over sin egen kommunikasjon over de tekstene de møter» (Bakken, 2020, s. 257). Vi finner også dette igjen i kompetansemålene i norsk etter 7.trinn, som sier at elevene skal kunne «orientere seg i faglige kilder på bibliotek og digitalt, vurdere hvor pålitelige kildene er og vise til kilder i

egne tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.8). Den andre formen for kritisk lesing som Bakken sier finnes i kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst*, handler om å kunne reflektere over tekstenes troverdighet. Den første formen handlet om påvirkningskraft, og handler om tekstens forhold til leseren, mens denne formen handler om tekstenes forhold til virkeligheten og til avsenderen av teksten. Målet er at elevene skal kunne reflektere over «hvor sann tekstens framstilling av virkeligheten er, og hvor ærlig og oppriktig avsenderen uttrykker seg» (Bakken, 2020, s.257-258). En slik vurdering av troverdighet har ifølge Bakken (2020, s.258) ikke vært en så sentral del av norskfaget, slik som det å vurdere teksters påvirkningskraft har vært. Når man skal arbeide med ulike teksters påvirkningskraft, skriver Bakken at det er naturlig å bruke teorier og begreper hentet fra retorikken. Til slutt skal elevene også være i stand til å kunne på en etisk måte reflektere over sin egen kommunikasjon, og da spesielt i digitale medier. Her peker Bakken (2019, s.32) på spesielt kompetansemålet i norsk etter 7.trinn hvor elevene skal kunne «reflektere etisk over hvordan eleven framstiller seg selv og andre i digitale medier».

Det står ikke eksplisitt i kjerneelementet hvilke typer tekster det er elevene skal lese kritisk, men det står at elevene skal «kunne bruke varierte språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne skriftlige og muntlige tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.2). Alle tekster kan i utgangspunktet analyseres på en kritisk måte, dersom man tar utgangspunkt i det Hilary Janks skriver om at enhver tekst er en representasjon av en av flere mulige representasjoner av virkeligheten. Norskfaget har ansvar for undervisning i lesing av både skjønnlitterære tekster og sakprosa, og det er derfor å tolke det som at elevene skal få opplæring i en kritisk tilnærming til tekst i begge disse sjangrene. I kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst* står det ikke noe om hva slags typer tekster elevene skal lese kritisk, men i læreplanen for norsk står det derimot at elevene skal «lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa (...) og samtale om formål, form og innhold» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 7).

Med utgangspunkt i kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst* går jeg kort inn på det tverrfaglige temaet som heter *Demokrati og medborgerskap*. Tverrfaglige temaer ligger også

under læreplanens overordnede del, hvor det til sammen er tre tverrfaglige temaer. Disse er *Folkehelse og livsmestring, Demokrati og medborgerskap og Bærekraftig utvikling*. Gjennom arbeid med disse tre teamene på tvers av skolefagene, er målet at elevene skal lære om «sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.13) og hjelpe elevene å utvikle en forståelse og se sammenhenger på tvers av skolens fag. I norskfaget handler det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap* om «å utvikle elevenes muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter, slik at de kan gi uttrykk for egne tanker og meninger og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.3). Elevene skal gjennom kritisk arbeid med ulike tekster og ytringer øve opp deres evne til å lese kritisk, og dermed også lære seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon. I denne delen nevnes både sakprosa og skjønnlitteratur eksplisitt, i motsetning til kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst. Under det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* i norsk står det om lesing av skjønnlitteratur og sakprosa:

*«Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.2).*

Vi kan se sammenhengen mellom kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst*, hvor det står at målet er å gjøre elevene i stand til å «reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.2) og det som vi kan finne i sentrale verdier i norskfaget. I sentrale verdier i norskfaget heter det at norskfaget skal «styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.2).

Under skolens verdigrunnlag blir *Kritisk tenkning og etisk bevissthet* i større grad presentert som en metode:

- «Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7)

- «Opplæringen skal skape en forståelse av at metodene for å undersøke virkeligheten må tilpasses det vi ønsker å studere, og at valg av metode påvirker det vi ser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7).

Kritisk tenkning og etisk bevissthet blir sett i sammenheng i den overordnede delen av læreplanen. Når det gjelder å ha en kritisk tekstkompetanse, er dette mer enn å være tekstkyding. Det er også mer enn å kunne være kritisk til kilder, selv om kildekritikk er en del av det og et mål for elevene. Utover dette handler det også om å kunne se tekstene i konteksten de er skrevet i, og å ha redskaper som gjør at man kan stille de kritiske spørsmålene.

I kompetansemålene i norsk etter 7.trinn finner vi mål som kan knyttes direkte til kritisk lesing og kritisk tilnærming til tekst. Et par av kompetansemålene som er knyttet til dette er at elevene skal kunne:

- «Orienter seg i faglige kilder på bibliotek og digitalt, vurdere hvor pålitelige kildene er, og vise til kilder i egne tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.7)
- «Bruke lesestrategier tilpasset formålet med lesingen» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.7)
- «Lytte til og videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkter i samtaler» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.8)

Det første kompetansemålet handler om å kunne orientere seg i ulike kilder og vurdere dem, i tillegg til å kunne referere til kilder på egenhånd. Det andre kompetansemålet er knyttet til kritisk lesing som metode, hvor det å kunne anvende ulike lesestrategier for ulike formål og til ulike typer tekster er målet. Det tredje kompetansemålet handler om å kunne begrunne sine egne standpunkt, men også det å kunne ta inn over seg andres synspunkter og kunne håndtere at noen andre kanskje har et annet synspunkt enn deg som bryter med det du mener. Disse tre kompetansemålene er veldig nært knyttet til kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst*. Vi kan ut fra dette se at det er et tydelig fokus på lesing knyttet til kildevurdering og kildekritikk. Dette samsvarer med det jeg har skrevet innledningsvis, at det er dette som ofte blir forbundet med kritisk lesing på barnetrinnet, og at det legges til grunn en snever forståelse av begrepet. I tillegg så vil kompetansemålene i læreplanen som gjelder

på et hvert tidspunkt speile det som det på det tidspunktet er viktig i samfunnet. Videre i oppgaven skal jeg se nærmere på skolens tekster, og hvordan læreboka er en av skolens viktigste tekster og hvorfor vi skal lese denne kritisk.

### 2.3 Å lese skolens tekster kritisk

I dette kapitlet tar jeg først for meg tekstbegrepet. Jeg ser på hva som ligger i begrepet «skolens tekster» og hvorfor man skal lese disse kritisk.

#### 2.3.1 Tekstbegrepet

Når vi snakker om tekst i skolen, innenfor tekstforskningen og i samfunnet ellers, snakker vi om tekst i et videre tekstbegrep. Det er ikke bare skrevet tekst, på enten papir eller på skjerm. Tekster kan realiseres både «muntlig eller skriftlig, og de kan realiseres i ulike medier, som i bøker, radio og på nettsider» (Skjelbred, 2019, s.13). Tekster kan også realiseres ved hjelp av ulike modaliteter, som «verbalspråk, bilder, farger eller lyd- ofte i en kombinasjon» (Skjelbred, 2019, s.13). Det som kjennetegner tekster og som gjør at vi omtaler dem som tekster, er at de alltid «inngår i en *kommunikasjon* mellom en avsender og en mottaker, og de har et *formål*» (Skjelbred, 2019, s.13). Når det gjelder skolen, har denne sine helt egne tekster og tekstpraksiser. En av disse tekstene er læreboka. I læreboka er avsenderen en lærebokforfatter som ønsker å formidle kunnskap, og det er et asymmetrisk forhold mellom mottaker og avsender, og formålet med læreboka er å formidle kunnskap. Læreboka legger ofte sterke føringer for hva slags typer tekster elevene møter på i skolen, og dermed også får erfaringer med.

#### 2.3.2 Læreboka som en av skolens tekster

Skolens tekster er viktig og mektig litteratur. Hver dag leses lærebøker og andre skoletekster av ca. 800 000 mennesker (Skjelbred, 2019, s.11). Med begrepet «skolens tekster» mener vi ulike typer tekster som er skrevet og tilrettelagt for å brukes i skolen til læring. Disse tekstene er med på å videreformidle «de kunnskaper, holdninger og verdier vi som samfunn synes er så viktige at vi vil gi dem videre til neste generasjon» (Skjelbred, 2019, s.142). Lærebøkene er skrevet spesifikt for å brukes i skolen, og er utformet på en slik måte at de skal møte kravene i den læreplanen som er gjeldende på det tidspunktet. Hva skolens



tekster inneholder, styres til enhver tid av hva samfunnet ser på som det mest sentrale. Njål Skrunes (2010, s.32) skriver om læreboka, at «Endringer i skolens, elevenes og lærerens kulturelle referanserammer virker også inn på læremidlene, fordi alle lærebøker avspeiler tiden de er blitt til i». Læreboka er en av skolens viktigste tekster, og jeg skal i denne oppgaven undersøke både skjønnlitterære og sakprosaetekster i en lærebok, og se hvordan den legger opp til en kritisk lesing av tekstene.

For at elevene skal bli kompetente lesere, er det «viktig at læremidla gir elevane gode tekstanalytiske verktøy som gjer ein i stand til å analysere, vurdere og utfordre budskapet i ulike typar tekstar» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s.54). I tillegg må læreboka gi læreren «god hjelp til å legge til rette for utforskande og kritisk arbeid med tekstar i klasserommet» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s.54). I *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*, som er en veileder utarbeidet av Utdanningsdirektoratet for å gi hjelp til vurdering av, og valg av læremidler står det at læremidlene skal være et redskap som legger til rette på en god måte slik at elevene får et godt møte med skriftspråket. Siden norskfaget har et særlig ansvar for utvikling av de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og å kunne uttrykke seg muntlig, har lærebøkene i norsk et særlig ansvar for at elevene får et godt møte med skriftspråket.

Men det er ikke bare den første lese-og skriveopplæringen som er viktig. Norskfaget skal også gjøre elevene til gode lesere utover dette. Og i arbeidet med den videre lese-og skriveopplæringen har læremidlene:

- tekstar som inviterer til å bruke ulike lesestrategiar
- opplegg for variert tekstsaking for ulike formål og mottakarar, på nynorsk og bokmål, og for arbeid med tekstar som er realiserte både på papir og digitalt
- tekstar, tilnæringsmåtar og oppgåver som gir elevane høve til å utvikle munnlege ferdigheiter i dialogar og i presentasjonar av både skjønnlitterære tekstar, fagstoff og egne synspunkt og vurderinga

(Utdanningsdirektoratet, 2021, s.49).

Oppgavene som læreboka gir til tekstene gir leseren en tydelig pekepinn på hva lærebokforfatterne anser som viktig kunnskap, og dette får betydning for hvordan tekstene leses. Dersom oppgavene i stor grad ber elevene om å finne svar som står direkte i teksten, vil ikke dette føre til at elevene får brukt ulike lesestrategier, og trenger dermed ikke å ha en kritisk tilnærming til tekstene de leser. Derfor har jeg i denne oppgaven valgt å undersøke oppgavene i tillegg til tekstene, for å se hvordan oppgaver som en av skolens tekster, er med på å legge til rette for at elevene skal ha en kritisk tilnærming til tekstene de møter på. Når man skal lære å lese ulike typer tekster, er det ikke likegyldig hvilke tekster vi benytter og hvilke lesemåter disse tekstene inviterer til. Tekstene elevene møter i skolen er med på å gi dem leseoppdragelse. Hvordan disse tekstene presenterer og formidler kunnskap er viktig når det kommer til hva elevene skal få ut av å lese dem, om den legger opp til at man skal lese for så reprodusere kunnskap eller om tekstene legger opp til en kritisk, undersøkende og reflekterende lese måte. Det er derfor er det nyttig å reflektere over spørsmålet om hvilke lese måter skolens fagtekster oppdrar til (Skjelbred, 2015, s.50). Videre skal jeg se på hvordan både sakprosa tekster i tillegg til skjønnlitterære tekster kan leses med en kritisk tilnæringsmåte, og hva det vil si å lese disse ulike typer tekstene kritisk.

#### 2.3.4 Kritisk lesing av skjønnlitteratur og sakprosa

Når man skal lese skjønnlitterære tekster med kritisk blikk, betyr ikke dette at man skal gå inn i teksten og kun søke etter politiske aspekter, eller tekststeder som fremstår partiske (Samilow & Myren-Svelstad, 2020, s.16). Man er nødt til å møte den skjønnlitterære teksten på en annen måte enn sakprosa teksten. Dette er fordi den skjønnlitterære teksten har formmessige og språklige trekk som gjør at vi i en kritisk lesing er nødt til å analysere tekstens estetiske form, i tillegg til innholdet, som for eksempel fortellerposisjon, ordvalg, metaforbruk, komposisjon og andre aspekter (Samilow & Myren-Svelstad, 2020, s.16). Ved bruk av kritisk teori i undervisningen av skjønnlitteratur, sier Samilow og Myren-Svelstad (2020) at dette kan være med på å utvikle en følsomhet overfor hvordan ulike tekster på ulike måter går i dialog med samfunnet, uten at det nødvendigvis innebærer et entydig budskap eller et bevisst prosjekt fra forfatterens side (s. 17). Å lese kritisk handler derfor for dem om å bruke ulike innfallsvinkler til tolkning som kaster lys over mindre åpenbare sammenhenger mellom teksten og omverdenen, samtidig som vi kan anerkjenne at ulike

lesebriller vil generere ulike tolkninger (Samilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 17).

I en kronikk skrevet av Per Esben Myren-Svelstad med tittelen «Ikke ta litteraturen ut av norskfaget» poengterer han et problem med læreplanen når det kommer til skjønnlitteratur. Han skriver blant annet at noe av problemet med den er at den overser hvordan skjønnlitteratur bidrar til å oppøve kritiske evner og at det ikke her er sakprosa, men også skjønnlitterær fortolkning, som spiller en rolle. Han påpeker også hvordan ulike sakprosaetekster som avisartikler og TV-dokumentarer bruker fortellergrep som er inspirert av fiksjonstekster. Ifølge Myren-Svelstad fører arbeid med skjønnlitteratur til «en følsomhet for språk og form i tekster, som er helt nødvendig for å bli en kritisk leser» (Myren-Svelstad, 2021). Det å lese skjønnlitteratur er ikke direkte knyttet til å lese tekster kritisk for å avdekke forhold som makt og ideologi i teksten, men kan heller med å arbeide med en kritisk tilnærming være med på å øve opp elevenes evne til å argumentere for deres litterære tolkninger, og det å godta uenighet, fordi flere tolkninger gir rom for flere sannheter.

### 3.0 Metodisk tilnærming

Denne oppgaven har kritisk literacy som tema, og problemstillingen jeg prøver å besvare er: «*Hvordan legger læreboka Salto 7A i norsk opp til en kritisk tilnærming til tekst?*». For å svare på denne problemstillingen har jeg valgt ut fire forskjellige tekstutdrag fra læreboka *Salto 7A*. Jeg har hentet utdragene fra forskjellige kapitler i boka, og de er ulike sjangre. Når jeg har undersøkt hvordan læreboka legger opp til en kritisk tilnærming til disse tekstene har jeg startet med å først presentere utdragene med forfatter, årstall og hvor teksten er hentet fra for å tydeliggjøre konteksten. Jeg har også sett på hvordan tekstutdragene som er hentet fra andre bøker forholder seg til den helhetlige teksten. Jeg har også analysert hvordan disse tekstene kan leses på en kritisk måte, ved å se på sentrale avsnitt og scener og tolket dem. I tillegg til å analysere tekstene, har jeg analysert oppgavene læreboka gir til de ulike tekstene, og sett på hvordan teksten i lag med oppgavene legger opp til at elevene skal ha en kritisk tilnærming til tekstene. Analysen er lagt opp slik at jeg tar for meg de fire tekstene hver for seg, hvor jeg først analyserer teksten, og deretter de tilhørende oppgavene.

#### 3.1 Kvalitativ tekstanalyse

Denne oppgaven er en analyse av tekster henter fra en lærebok. Når man analyserer læreboka er man nødt til å avgrense materialet for at undersøkelsen skal få et nødvendig dybdenivå (Skrunes, 2010, s.57). Kvalitative metoder benyttes når man ønsker å gå i dybden på et tema, hvor man går inn og prøver å tolke og forstå materialet. Jeg har avgrenset materialet i min undersøkelse til fire tekstutdrag med tilhørende oppgaver. Dette er for å kunne gå dypt nok inn i analysen. Tekstutdragene jeg har valgt ut er tekster i ulike sjangre, med både tekstutdrag fra en roman, fra to sakprosaetekster og en tekst som er skrevet av lærebokforfatterne. Dette er for å ha en variasjon i utvalget, og slik kunne sammenligne og undersøke om det er forskjell i hvordan læreboka legger opp til en kritisk lesing av de ulike sjangrene.

Når man har avgrenset oppgaven og valgt ut tekstene man ønsker å analysere, er man deretter nødt til å forklare og deretter tolke funnene. I denne oppgaven går det ikke an å snakke om objektive, sanne svar. Fortolkninger er subjektive, og må begrunnes i metoden og

de kriteriene som man analyserer tekstene ut ifra. Jeg har i denne oppgaven valgt å kun undersøke kritisk lesing i én lærebok, framfor å sammenligne flere lærebøker, og derfor har oppgaven et smalere fokus, og jeg kan ikke med dette si noe om hvordan alle lærebøker legger opp til kritisk lesing.

### 3.1.1 Hermeneutisk tilnærming

Om kvalitative tekstanalyser skriver Postholm og Jacobsen (2018, s.163) at de følger en lang historisk tolkningstradisjon som benevner hermeneutikken. Hermeneutikk er læren om fortolkning og forståelse. Formålet med å bruke de hermeneutiske prinsippene i analysen er for å begrunne og sikre gyldige tolkninger av materialet man analyserer. Når vi tolker en tekst, handler det om å vise frem vår forståelse av teksten, og trekke mening ut fra den. Bratberg (2021, s.21) sier at å tolke dreier seg om å avdekke mening ut fra en forforståelse og kontekst. Vi møter tekster med en forforståelse og en forventning til det vi skal lese. Underveis vil noen av disse forventningene man hadde på forhånd bli bekreftet, mens andre vil bli bekreftet. Vi forstår delene i lys av helheten og helheten i lys av delene. Dette kalles den hermeneutiske sirkelen. «Den hermeneutiske spiralen innebærer at hver enkelt del blir studert for å få bedre forståelse av helheten» (Postholm & Jacobsen, 2011, s.102). En bedre forståelse av helheten innebærer at vi igjen møter de enkelte delene nå med en ny og utvidet forståelse, noe som betyr av møtet med teksten og de ulike delene som til sammen er helheten, er i stadig endring (Postholm & Jacobsen, 2011, s.103). Til slutt må man tilføre teksten mening, og vi må forstå og tolke den. Dette er ikke en subjektiv tolkning, men et resultat av at man bruker ulike teoretiske perspektiver og kriterier satt på forhånd.

### 3.1.3 Retorisk analyse

Gudrun Kløve Juul (2020, s.141) skriver om retorisk analyse, at «Retorisk analyse er eit fortolkande arbeid, og så kan me henta støtte til refleksjon frå hermeneutikken». Når man anvender retoriske analysemåter, er dette som hjelp til å analysere tekster som på ett eller annet vis har som formål å overbevise leseren. I denne oppgaven har jeg undersøkt læreboka og hvordan den presenterer innholdet i teksten, om læreboka presenterer forfatterne som troverdige og om innholdet som blir presentert er troverdig for leserne. Skovholt & Veum (2014, s.38) skriver «I ein tradisjonell retorisk analyse vurderer ein gjerne

kvaliteten på den kommunikative ytringa i teksten, og kor vidt denne fungerer godt eller mindre godt i høve til det som var formålet eller hensikta».

## 4.0 Analyse

Dette kapitlet inneholder analysen av tekstutdragene fra læreboka *Salto 7A*, hvor jeg undersøker disse tekstene med utgangspunkt i problemstillingen *Hvordan legger læreboka Salto 7A opp til en kritisk tilnærming til tekst?* og de tilhørende forskningsspørsmålene *Hvordan legger tekstutdragene opp til at elevene skal arbeide med tekstene på en kritisk måte?* og *På hvilken måte legger oppgavene knyttet til tekstene opp til en kritisk lese måte og arbeid med tekstene?*

Dette kapitlet består av en kort presentasjon av organiseringen av innholdet i læreboka, før jeg deretter presenterer kort de utvalgte tekstutdragene. Deretter kommer analysen av tekstutdragene. Analysen av tekstene blir presentert hver for seg. I analysen tar jeg for meg selve teksten og innholdet, i tillegg til oppgavene som læreboka gir. Jeg ser på tekstene og oppgavene samlet sett som en helhet, fordi oppgavene har en viktig funksjon når det gjelder hvordan tekstene blir lest og arbeidet med i etterkant. Diskusjon og drøfting av funnene i analysen sett i lys av min teoretiske tilnærming, vil komme i kapittel 5. Selv om ikke begrepene «kritisk lesing» eller «kritisk tilnærming til tekst» blir brukt i læreboka, så har jeg i denne analysen ønsket å se på hvordan boka likevel kan legge til rette for en kritisk tilnærming til tekst, ved å se på i hvor stor grad den åpner opp for kritiske diskusjoner og refleksjoner rundt tekstene, og hvordan tekstene presenterer kunnskap.

### 4.1 Organisering av innholdet i læreboka

I læreboka *Salto 7A* er det til sammen 5 kapitler. I starten av boka gir den oss en innføring i hvordan disse kapitlene er lagt opp. Her står det at hvert kapittel er delt inn i fire ulike deler. Disse delene heter: «Inn i tema», «Språkverksted», «Les og forstå» og «Skriveskolen». «Inn i tema» er en introduksjon til temaet i kapitlet, «Språkverksted» tar for seg rettskriving, grammatikk og oppbygningen av norsk språk, «Les og forstå» presenterer oss for forfattere og lengre tekstutdrag fra andre bøker, og den siste delen er «Skriveskolen» som inneholder eksempeltekster som er til hjelp når man skal skrive tekster.

Gjennom å arbeide med de ulike temaene i hvert kapittel, legges det opp til et arbeid med tekstene på ulike måter og nivå, og til sammen dekker disse ulike deler av norskfaget på en

systematisk måte. Vi kan dele det inn i litteratur, språk, lesing og skriving. I tillegg til at hvert av bokas kapitler er systematisk delt inn i disse fire delene, er det også før en del av tekstene noe som læreboka kaller for «TA SALTO». Dette er spørsmål som læreboka stiller til tekstene, og som elevene skal svare på før de begynner å lese. Elevene blir bedt om å stoppe opp før de skal lese, for å tenke og stille spørsmål til tekstene de skal lese. Dette er en førlesningsstrategi, og viser at læreboka har et fokus på lesestrategier.

Tre av tekstutdragene som ligger til grunn for min analyse har jeg hentet fra de delene av kapitlene som heter «Les og forstå». Det siste tekstutdraget er hentet fra den delen som heter «Inn i tema». Dette er hentet fra kapittel 3, som heter «Kilder- med kritisk blikk».

## 4.2 Presentasjon av tekstutvalget

I denne delen presenterer jeg tekstutdragene og forfatterne av bøkene. Da jeg skulle velge ut tekstene for min analyse, ønsket jeg å undersøke ulike tekster for å få en variasjon i analysen. Tekstene jeg har valgt ut er derfor to sakprosa-tekster, en skjønnlitterær tekst og en tekst skrevet av lærebokforfatterne. Ved å velge både sakprosa-tekster og en skjønnlitterær tekst, kan jeg sammenligne hvordan læreboka legger opp til hvordan man skal lese disse forskjellige tekstene. Når jeg presenterer tekstutdragene og forfatterne av tekstene, er dette med på å sette de inn i en kontekst. I læreboka er dette bare utdrag fra bøker, og det at det kun er utdrag er med på å gjøre at de ikke blir lest på samme måte som de ville ha blitt dersom man leste hele boka.

### 4.2.1 Heksejakt og heksebrenning i Europa

Den første teksten jeg skal ta for meg, er et utdrag fra boka *Heksejakt og heksebrenning i Europa* skrevet av Aina Basso. Basso er en norsk forfatter og historiker, som siden 2008 har skrevet bøker for barn og unge voksne. Boka *Heksejakt og heksebrenning* kom ut i 2016, og er hennes første fagbok skrevet for barn og unge. De fleste bøkene til Basso er historiske fortellinger, hvor handlingen er lagt til langt tilbake i tid. I 2012 ga hun ut boka *Inn i elden*, hvor hun skriver om hekseprosessene i Finnmark på 1600-tallet, og ble samme år nominert til Brageprisen i kategorien ungdomsbøker for denne boka. Frem til 2016, da hun ga ut *Heksejakt og heksebrenning i Europa*, hadde hun kun skrevet skjønnlitterære tekster.



*Heksejakt og heksebrenning i Europa* er en illustrert faglitterær tekst som handler om hekseprosessene i Norge og resten av Europa fra 1400-tallet til rundt 1700-tallet, men også hvordan det også den dag i dag foregår heksejakt, mange år etter at det siste heksebålet sluknet her i Europa. For det meste foregår dette i dag i asiatiske, søramerikanske og afrikanske land. Det er en bok som tar for seg et tema som kanskje ikke så mange unge har noe forhold til, bortsett fra at man kanskje har sett filmene eller lest bøkene om Harry Potter assosierer hekser og trolldom med fantasy-sjangeren og noe som ikke finnes på ekte.

#### 4.2.2 Far din

Den andre teksten jeg tar for meg i analysen er et utdrag hentet fra barne- og ungdomsromanen *Far din* skrevet av Bjørn Ingvaldsen. Bjørn Ingvaldsen er en norsk barnebokforfatter og har i løpet av 25 år gitt ut nærmere 50 bøker for barn. Han er kjent for fortellinger hvor han skildrer vanskelige situasjoner for barn. *Far din* ble også utgitt i 2016, og ble i 2017 nominert til Nordisk råds pris for beste barne- og ungdomsbok. I 2018 vant han Barnas bokpris for denne boka.

I *Far din* får vi møte en ung gutt som ut av det blå får hele livet sitt snudd på hodet når faren hans blir arrestert for tyveri. Vi får gjennom øynene til den unge hovedpersonen i boka se hvordan ting utarter, når han litt etter litt får vite ting om faren sin som han ikke visste. Blant annet at han har stjålet mye over en lang periode, og hvordan faren hans har spilt bort mye penger. Dette fører til at nesten alt av deres eiendeler, inkludert den nye sykkel til hovedpersonen som han fikk til bursdagen, blir konfiskert av politiet, og vi får se hvordan livet hans endrer seg på dagen, og hvordan vennene og naboene hans nesten uforståelig vender ryggen mot han og moren hans.

#### 4.2.3 Hva er økonomi? Fakta og forundringer

Den tredje teksten jeg skal analysere er en sakprosaetekst og et utdrag fra boka *Hva er økonomi? Fakta og forundringer* skrevet av Gunhild J. Ecklund. Ecklund er økonomisk historiker og sakprosaforfatter. Dette er den første boka hun har skrevet for barn og ungdom. Om den sier hun at den er skrevet for «å gi barn og unge praktiske tips om hvordan de kan bruke egne penger er på en fornuftig måte» (*Salto*, s.120). *Hva er økonomi?* ble i

2015 nominert til Kulturdepartementets fagbokpris for 2015. Utdraget i læreboka har overskriften *Du som forbruker*, og handler om hvordan varene vi kjøper blir til, hvor de kommer fra og hva vårt forbruk har å si på økonomien og på samfunnet.

#### 4.2.4 Kilder – med kritisk blikk

Det siste jeg skal se på er «Inn i tema» fra kapittel 3 i *Salto 7A*, som heter *Kilder – med kritisk blikk*. Dette kapittelet handler om kilder, hvordan vurdere pålitelige kilder og hvordan man bør gå frem når man søker opp informasjon på internett. Målet med dette kapittelet er at elevene skal kunne:

- Vurdere ulike kilder kritisk
- Forklare hva opphavsrett er
- Oppgi kilder i en kildeliste
- Finne nøkkelord i en tekst og bruke dem til å skrive sin egen tekst
- Bruke de forskjellige kommareglene
- Skrive en fagtekst basert på flere kilder

(Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s.75).

Inn i tema handler i dette kapittelet om kilder og kilder i samfunnet. Det står blant annet et innlegg fra *Aftenposten jr.* fra 24-30. januar 2017 som heter «Det er flere falske nyheter enn før». I tillegg legger boka fram hvordan man skal gå frem når man skal søke etter informasjon på internett, og viktigheten av å bruke flere kilder for å sjekke opp i noe. I denne boka har også forfatterne laget en egen metode for hvordan være kildekritisk, med «Vær kildekritisk med TONE» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s. 79). TONE står for Troverdige, Objektiv, Nøyaktig, og Egnet. Videre fortsetter inn i tema med vurdering av kilder, og i boka er det på hver sin side i et oppslag satt inn to tekster hvor man blir bedt om å analysere og vurdere hvilke av disse kildetekstene som er mest troverdige. Kapittelet tar også for seg en kort introduksjon av opphavsrett, og lover og regler når det kommer til å bruke andres bilder eller tekster, og hvorfor og hvordan man skal oppgi kilder.

### 4.3 Analyse av tekst 1: Heksejakt og heksebrenning i Europa av Aina Basso

I *Salto 7A* er utdraget fra boka *Heksejakt og heksebrenning i Europa* plassert i kapittel 3. Dette kapitlet heter «Kilder – med kritisk blikk». Utdraget i læreboka er på til sammen seks sider, hvor disse ikke er hentet kronologisk ut fra boka, men fra ulike kapitler. Læreboka presenterer først forfatteren Aina Basso, vist med et bilde og en kort introduksjon om bakgrunnen hennes som historiker og forfatter. Vi får vite at «Ho har skrive romanar for både ungdom og vaksne og vunne fleire prisar for bøkene sine» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s.90). Aina blir presentert som en faglig autoritet innenfor historie, og dette er med på å gi teksten troverdighet. Etter en kort introduksjon av forfatteren, kommer et avsnitt som gir leseren litt informasjon om hva boka *Heksejakt og heksebrenning i Europa* handler om, presentert ved siden av et bilde av boka sin framside. Dette avsnittet sier:

*«Heksejakt og heksebrenning i Europa handlar om kvinner og menn som vart skulda for hekseri og trolldom i Europa frå 1400-talet og heilt fram til 1700-talet. Hekseprosessane gjekk også føre seg i Noreg. I 1663 var to småjenter i Finnmark skulda for å vere hekser. Karen var berre åtte år og Ingeborg enda yngre. Mora deira var allereie brend på bålet som heks då dette skjedde. I teksta du skal lese, får du vite meir om hekseprosessane og korleis det gjekk med dei to småjentene»* (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s. 90).

Denne korte introduksjonen av teksten er skrevet av lærebokforfatterne, og har som mål å gi elevene en smakebit på hva de kommer til å møte på i teksten de skal lese. I slutten av avsnittet over, henvender teksten seg direkte til leseren og forteller oss at «I teksta du skal lese, får du vite meir om hekseprosessane og korleis det gjekk med dei to småjentene» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s.90). Før vi leser vet vi dermed litt om hva teksten handler om, og hva vi skal få vite mer om. Etter denne korte introduksjonen av teksten, har læreboken nederst på samme side en leseinstruks. Denne kaller læreboka for «TA SALTO». Dette er en førlesingsstrategi hvor man får en oppgave før man setter i gang med lesingen. Til dette tekstutdraget sier «TA SALTO» at «Før du les: Kva veit du om hekser frå før? Kva lurar du på? Still minst eitt spørsmål om noko du lurar på» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s.90). Her ber boka oss om å hente frem hva vi vet om temaet fra før, hva vi vet om hekser. I tillegg så skal man tenke videre på om det er noe man lurar på før man setter i gang med

lesingen. Ifølge Veum og Skovholt (2020, s.41) er det uten å ha bakgrunnskunnskap om temaet, sjangeren og avsenderen, vanskelig å vurdere hvilke interesser tekstskaperen har, hva forfatterens formål med teksten er og hvilken effekt teksten har på mottakeren. Vi får fra læreboka vite noe om avsenderen, i introduksjonen av forfatteren, og vi får også vite noe om sjangeren til teksten ved at læreboka i samme introduksjon omtaler boka til Basso som en faktabok. I tillegg til dette, viser «TA SALTO»-oppgaven med bruk av spørsmålene «Kva veit du om hekser frå før» og «Kva lurar du på», og vi får som lesere da en forventning om at teksten vi skal lese kan gi oss svar på noe av det vi lurar på.

Forskjellen mellom boka og tekstutdraget i læreboka er stor når det gjelder fremstillingen av hekser. I boka er Basso tidlig ute med å poengtere at hekser ikke er ekte, og at de som ble beskyldt for å være hekser mest sannsynlig var uskyldige mennesker. Første kapittel i boka startete med: «Har du ei heks i familien? Nei svarer du sikkert. Så klart ikkje! Det finst jo ikkje hekser! Du har sjølv sagt rett. Det finst ikkje hekser i verkelegheita. Ikkje trolldom heller» (Basso, 2016, s.15). Basso skriver også at målet med å skrive denne boka har vært å undersøke hvordan noe slikt kunne skje. Her presenteres formålet med boka klart og tydelig. Det at dette kommer helt i starten a boka, gjør at den alvorlige tonen i det Basso skriver om blir annerledes i boka enn i utdraget i læreboka. I læreboka blir ikke hekser fremstilt som noe som ikke finnes, og ved å ikke ta med dette og tydeliggjøre dette, faller det vekk ganske mye kontekst som kan være med på å forstå innholdet i teksten, og dermed også kunne stille spørsmål ved det forfatteren skriver. Utdraget i læreboka mangler en klarere historisk kontekst, som sier noe om hvorfor man trodde at man var nødt til å brenne hekser, hva som førte til at man trodde at hekser var virkelige, og også å sette det i en sammenheng med religion, overtro og Reformasjonen, som skjedde rundt om i Europa på denne tiden dette fant sted.

*«Det var ein bølge med heksejakt på 1400-talet, men så stilna det. Fram til 1580 var det ein lang periode med ganske få heksesaker. På denne tida hadde skeptikarane overtaket: dei som tvilte på at heksar eller trollmenn var så farlege. Skeptikarane trudde at haglstormar og flaumar like gjerne var naturlege eller kom frå Gud. Og ikkje frå ei heks eller frå djevelen.»* (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s.53).

Forfølgelsen av hekser blir ofte omtalt som «hekseprosessene» eller «trolldomsprosessene». Overskriften på tekstutdraget i læreboka er «Prosessane». Overskriften er skrevet med en stor, rød og gotisk skrifttype. Den gir assosiasjoner til noe gammelt, og forteller oss som lesere at vi skal tilbake i tid. Dette er også samme skrifttype som er brukt i boka. Etter overskriften «Prosessane» får vi mye informasjon på en gang. Vi får vite når og hvor hekseprosessene starte, om hvem det var som ble beskyldt for trolldom, hvor mange mennesker man tror ble beskyldt for å drive med trolldom i Europa, og måte metode ulike europeiske land bruke for å henrette heksene. Teksten er skrevet på en oppramsende måte, hvor ny informasjon blir presentert i hver setning, og faktaene som blir presentert hopper frem og tilbake. Med dette mener jeg at det kan være vanskelig for leseren å koble hvordan de ulike hendelsene i teksten henger sammen. Det stiller krav til leseren om forkunnskaper, som her er nødt til å trekke slutninger mellom: «Det var ei bølge med heksejakt på 1400-talet, men så stilna det. Fram til 1580 var det ein lang periode med ganske få heksesaker» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s.91) og «Hekseprosessane var verst frå cirka 1580 og utover på 1600-talet. Dei aller fleste stader tok heksejakta slutt rundt år 1700» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s.91). Vi får ikke vite noe mer om hvorfor heksejakta stilnet på 1400-tallet, og hva som var grunnen for at det starte opp igjen på 1580-tallet.

Etter denne introduksjonen av hekseprosessen, fortsetter utdraget i læreboka med en historie om to norske jenter som bodde i Finnmark, og som ble beskyldt for å være hekser. Historien har overskriften «Dei to søstrene frå Vadsø», og forteller historien om søstre Ingeborg og Karen Iversdotter. I læreboka er dette utdraget utformet som en artikkel, hvor teksten står i to kolonner. Siden er i svart-hvitt, og overskriften har samme gotiske skrifttype som den første overskriften. Det at historien om de to søstrene er utformet som en artikkel, gjør at den skiller seg ut fra resten av teksten, som er skrevet som en «vanlig» bok, i en kolonne. I boka er historien om de to søstrene skrevet vanlig. Utformingen i læreboka er altså et valg gjort av lærebokforfatterne.

Å analysere den visuelle fremstillingen av teksten om de to søstrene i lærebok, og hvordan læreboka har valgt å vise teksten i et annet format enn i boka, skaper assosiasjoner til en annen type tekst. I dette utdraget står det blant annet at «Ingeborg fortalde at Satan kom til henne etter at mora var brend. Han ville ha henne med ned til helvete. Men Ingeborg nekta,

og då forlét han henne straks» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s.93) og «Ein annan gong skapte Karen seg om til ein kvit fugl. På eit fjell ved Andersby drakk heksene øl» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s.93). Utformingen av teksten og innholdet i den, er ganske motstridende. Det at teksten er utformet slik den er, gir assosiasjoner til at det er en artikkel. Man forventer da at teksten er skrevet på en spesifikk måte, og at den inneholder fakta slik som resten av teksten. Men innholdet i teksten bryter med dette, når det blir snakk om satan, og om mennesker som forvandlet til fugler og flyr. Derfor kan også utdraget også forstås som at det er en fortelling, ved at lærebokforfatterne har valgt å tydelig skille teksten fra resten, som en egen enhet.

For å kunne lese teksten kritisk er man nødt til å være bevisst på hva forfatteren ønsker å oppnå med teksten, og også være bevisst på hvor informasjonen kommer fra. I teksten om de to søstrene skriver Basso: «Karen var berre åtte år. Kor gammal Ingeborg var, veit vi ikkje. Eit «lite pikebarn» står det i rettssaka» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s.93). For oss som leser teksten om de to søstrene i dag, kan det virke som den er blitt diktet opp siden den er full av overtro og ting vi i dag vet ikke er ekte. For å kunne lese den med et kritisk blikk, må vi tenke over hvem og hva som er kildene til denne historien. Basso presenterer ikke kildene hun har brukt før dette, og det kommer ikke tydelig frem før fortellingen av kildene hun har brukt er dokumenter fra rettsaken. Når man vet dette, må man tenke på at den som skrev ned det som foregikk under rettsaken ofte gjerne bare var en person. Dermed er dette kun fremstillingen av det som skjedde fra en persons perspektiv.

*«I tillegg må ein tyde handskrifta til skrivaren, for i rettssalen var det ein mann som skrev ned det som blei sagt. I allfall det han meinte var viktig. Nokre skreiv fint og forståeleg, men også før i tida fanst det folk som skreiv stygt og uleseleg» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s.95).*

Etter fortellingen om søstrene Karen og Ingeborg, går læreboka videre med overskriften «Kjelder – og mangelen på dei» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s.94). Avsnittene under denne overskriften er hentet fra det siste kapittelet i boka. Basso tar frøst for seg hva en kilde er for noe, før hun skriver «Det kan vere vanskeleg å vite kva vi ikkje veit. For alle gamle kjelder er ikkje tatt vare på» (Bjerke, Eide & Lundberg, s.94). Med denne setningen viser

Basso at også hun ikke med sikkerhet kan vite nøyaktig hva som skjedde. I denne delen skriver hun også om hvordan hun har arbeidet, når hun har undersøkt gamle kilder og skal tolke disse. Det å hente kilder fra så langt tilbake i tid gjør at man er nødt til å sette dem inn i en historisk kontekst. Man kan ikke lese kildene ut fra slik vi forstår verden i dag, fordi ord og uttrykk har ofte en annen betydning i dag enn de hadde på 1600-tallet. Basso skriver videre at når hun har undersøkt gamle kilder for å skrive denne boka, har hun brukt gamle dokumenter fra rettsaker, regnskaper som viser hvor mye ting på den tiden kostet, og ut fra dette i regnskapet sett hvor mye bøddelen som henrettet heksene fikk betalt, hvor mye mat og drikke kostet, og hvor mye man måtte betale for veden til bålet for å nevne noen.

#### 4.3.1 Hvordan kunne noe sånt egentlig skje?

Hvordan noe sånt som dette kunne skje, er spørsmålet som Aina Basso stiller i starten av boka og som hun har prøvd å finne svar på med denne boka. For å kunne forstå hva som drev mennesker til å gjøre slik som de gjorde på den tiden, er man nødt til å sette teksten inn i en historisk kontekst. I læreboka har man ikke tatt med noe informasjon om reformasjonen, og de store omveltningene som skjedde i forkant av dette i Europa og Norge. Ved å utelate dette, stiller teksten større krav til leseren om selv å plassere den i en historisk kontekst. Dette krever at man som lesere aktivt må bruke forkunnskapene sine når man leser teksten. I boka har Basso et helt delkapittel som handler om reformasjonen, og hvordan dette var med på å endre Europa da den startet i 1517.

I boka har Basso skrevet et delkapittel som handler om reformasjonen, og hvordan dette var med på å endre Europa da den startet i 1517. Basso skriver blant annet at:

*«Under og etter reformasjonen blomstra heksejakta opp igjen. Og lære om trolldom og demonar – **demonologien** – blei svært viktig. Det blei avgjerande å få bukt med alt som truga kristendommen og den «rette trua». Dette gjaldt både i protestantiske og i katolske land» (Basso, 2016, s.24).*

Basso skriver her at heksejakten, som hadde oppstått og dødd ut igjen en god stund før reformasjonen, blusset opp igjen etter reformasjonen. Ved å ikke ta med noe informasjon om dette i utdraget i læreboka, forsvinner en stor og viktig kontekst rundt historien.

I det første avsnittet i tekstutdraget får vi vite hvor hekseprosessene startet og, at «Dei første som ble tiltalte for trolldom, var menn som var politiske motstandarar av dei som styrte» (Bjerke, Eide, & Lundberg, 2017, s.91). I starten var det for det meste menn som ble beskyldt for trolldom, og henrettet. Vi får ikke vite noe om grunnen til at det for det meste var menn som ble beskyldt for trolldom, og hvordan dette etter hvert endret seg til for det meste å være kvinner og av og til barn. Det å brenne menn som stilte seg imot dem som styrte, var kanskje en enkelt måte for dem som satt med makta på den tiden å kvitte seg med eventuelle motstandere.

Grunnen til at vi ikke vet, er ganske enkelt at det ikke finnes noe stort utvalgt av nedskrevne kilder fra så langt tilbake i tid. Basso skriver her om mangelen på kilder fra før 1600-tallet, og som et resultat av dette, kan vi ikke med sikkerhet vite for eksempel hvor mange som faktisk ble beskyldt for å drive med trolldom. Kanskje det til og med er enda flere enn de vi kjenner til. Det kan også være at det er færre. Helt på slutten av utdraget i læreboken vender vi tilbake til nåtiden. Jo nærmer vår tid vi kommer, jo flere kilder finnes det. Noe av begrunnelsen til Basso for at vi ikke med 100% sikkerhet kan vite hvor mange som ble beskyldt for trolldom, og straffet for å være hekser, er at kilder fra før 1600-tallet er sjeldne og vanskelige å tyde. I arbeid med kritiske tilnærminger til slike tekster, om historiske hendelser, er det viktig at vi trekker linjer tilbake til samtiden, og hvordan ting endrer seg med tiden og hvordan vi er nødt til å lese ting i dag på en annerledes måte enn det vi gjorde på 1600-tallet når de ble nedskrevet.

#### 4.3.2 Oppgaver til Heksejakt og heksebrenning i Europa

Oppgaver kan ha flere formål, og i mange moderne skoletekster er oppgavene nettopp delt inn etter formål (Skjelbred, 2019, s.97). Oppgavene i læreverket Salto er delt inn i tre forskjellige typer. Boka kaller disse for «Pill-oppgaver», «Sky»-oppgaver og «Dypdykk»-oppgaver. «Pill»-oppgavene er oppgaver hvor man kan finne svaret direkte i teksten. «Sky»-oppgavene er oppgaver som krever at man tolker teksten og tenker selvstendig, mens «Dypdykk»-oppgavene gjerne er større oppgaver hvor man skal gå dypere inn i stoffet og arbeide med dette enten i grupper eller alene. Til utdraget av *Heksejakt og heksebrenning i*



*Europa* i læreboken er det til sammen 25 oppgaver (med deloppgaver, a, b, c,), hvor antallet oppgaver hvor elevene kan finne svaret direkte i teksten er 13, antall oppgaver hvor elevene må tolke og tenke selv for å finne svaret er 8, og til slutt er det tre «Dypdykk»-oppgaver.

Mange av oppgavene hvor man kan finne svarene i teksten, er spørsmål om hvem, hva, når, hvorfor og hvor ting skjedde. Å svare på disse oppgavene vil derfor ikke krevet at elevene bruker særlig mye krefter på å tolke og forstå innholdet, men man kan finne svaret ved skumlese gjennom teksten. I denne sammenhengen er de lukkede oppgavene med på at elevene får repetert innholdet i teksten, de får øvd seg på å hente ut sentral informasjon av en tekst. Når det gjelder oppgavene som er merket med sky-ikonet, er det betraktelig færre. Veldig mange av disse oppgavene er koblet til innholdet i teksten også, men i to av oppgavene blir kilder og kildekritikk nevnt. I den ene oppgaven blir spør den om «nevn tre grunnar til at kjelder frå 1600-talet er vanskeleg å tyde» og i den andre spør den «kvifor trur ein at det vert enklare i framtida å finne ut ting om oss som lever i dag» og i oppfølgingsspørsmålet «kva trur du historikarar om 300 år vil tenke om oss?» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s. 97).

Om man ser på oppgavene til denne teksten som helhet, er det tydelig prioritert oppgaver som ber elevene finne svar direkte i teksten. For å få repetert innholdet kan dette være nyttig, og for å lære seg spesifikke hendelser, navn og ting. Men oppgavene gir ikke teksten noe motstand. Teksten har kanskje ikke som mål i seg selv at elevene skal lese den kritisk og utfordre det som står der, men det er heller ikke særlig fokus på kilder og kildekritikk og hvordan arbeide med kilder i oppgavene knyttet til teksten heller. Teksten er god på å vise oss som lesere hvordan forfatteren har arbeidet med boka, og hvordan hun har funnet fram til den informasjonen hun har brukt.

Noen av oppgavene til denne sakprosa teksten er veldig typisk for det jeg har sett for meg på forhånd, når det gjelder oppgaver som blir gitt til slike faktatekster. Det gir elevene et inntrykk av at det er enkelthendelser og faktakunnskaper som er viktige, det å kunne lese en tekst for så å kunne trekke ut nøkkelord. Å kunne hente ut informasjon fra en tekst som for eksempel årstall, navn eller sted, er ikke å lese og arbeide med en tekst på en kritisk måte. Det krever ikke av leseren at man holder seg aktivt til det som står, og man kan løse

oppgavene ved å skumlese og lete i teksten. Likevel er det er par av oppgavene som gjør at man er nødt til å lese nøye, og sette seg inn i situasjonen og selv tenke seg frem til ulike løsninger. Helhetlig legger ikke tekstutdraget sett sammen med oppgavene opp til noe særlig kritisk tilnærming. Både på grunn av konteksten utdraget står i – det at det for mange elever vil være for liten historisk kontekst rundt hekseprosessene som ikke kommer frem i utdraget, og fokuset på hvordan Aina Basso har gått fram for å skrive boken, og fokuset på kilder og kildekritikk.

#### 4.4 Analyse av tekst 2: «Far din» av Bjørn Ingvaldsen

Den neste teksten jeg skal ta for meg, er et utdrag fra romanen *Far din* av Bjørn Ingvaldsen. Tekstutdraget fra *Far din* finner vi i andre kapittel i læreboka, som heter «Fortellinger som fenger». Målet med dette kapittelet er at elevene skal kunne beskrive hvordan en fortelling er bygd opp, finne spenningskurven i en fortelling, forklare begrepene kronologisk rekkefølge og tilbakeblikk, skille mellom åpen og lukket slutt, bruke adverb og adjektiv til å variere språket i fortellinger og skrive en fortelling med tilbakeblikk (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s.37). Ut fra disse målene kan man tolke at fokuset ligger på at elevene skal lære hvordan de selv skal strukturere fortellinger, lære om ulike virkemidler, som de deretter skal bruke i sine egne tekster. Og også lære hva de ulike delene i en tekst skal inneholde. Det som det ikke står så mye om, er hvordan man skal lese og tolke fortellinger. Målet med dette kapittelet er at elevene skal utvikle et språk hvor de kan snakke om fortellinger, og bruke begrepet som spenningskurve, kronologisk rekkefølge, åpen/lukket slutt og tilbakeblikk, når de kommenterer på innholdet i tekster..

Utdraget fra *Far din* finner vi i den delen av kapittelet som heter «Les og forstå». I denne delen av kapittelet er det i dette læreverket lagt opp til at man skal fordype seg i tekster, og tekstene som finnes her er ofte eksempler på de ulike sjangrene som kapittelet tar for seg. *Far din* er et eksempel på en fortelling. Det at kapittelet har en egen del som heter «Les og forstå» tolker jeg som at målet her er å lese tekster og øve seg på å tolke dem. Men ser man på helheten her, er det mye som tyder på at tolking av selve innholdet i teksten ikke er det som er i fokus og målet med teksten. Ser man på oppgavene til denne teksten, er det også her, slik som i oppgavene til *Heksejakt og heksebrenning i Europa*, ganske mange av oppgavene som gir elevene en instruksjon om å hente sentrale hendelser fra teksten uten å

gå noe særlig mer inn i disse hendelsen. Hvordan læreboka lager oppgaver til tekster, legger føringer for hvordan elevene leser og arbeider med tekstene. Dersom det er flest oppgaver som gir instruksjoner om å finne svar direkte i teksten, gir dette et inntrykk av at det er det som er det sentrale og formålet med å lese teksten. Om formålet med tekstutdraget fra *Far din* er at elevene skal lese det for tekstens skyld, og gå dypere inn i den og tolke å forstå temaet den tar for seg, eller om den er et middel for å lære seg hvordan man skal skrive fortelling. Den kan være begge deler.

Vi får også her først en introduksjon av forfatteren. Bjørn Ingvaldsen blir presentert som en forfatter som har skrevet mange barne- og ungdomsbøker, og vunnet priser for disse. Deretter kommer et kort avsnitt om hva *Far din* handler om.

*«Tenk deg at du bor på et lite sted der alle kjenner alle. Foreldrene dine jobber på den lokale fabrikken, og du går på skolen, spiller fotball og sykler rundt med vennene dine. Du er akkurat som de andre, og ting er som de pleier å være. Så en dag blir alt annerledes. Akkurat slik er det for Leo, jeg-personen i boka Far din. Utdraget du skal lese, starter med at noen har gjemt matboksen til Lisa og prøver å legge skylden på Leo. Det er først når han kommer hjem fra skolen, at han begynner å forstå hvorfor alle hater han»* (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s. 52).

Vi får vite ganske mye i dette avsnittet, blant annet at jeg-personen i fortellingen heter Leo. Navnet til jeg-fortelleren blir ikke nevnt i tekstutdraget, men navnene til de andre i fortellingen blir nevnt. Etter et kort avsnitt om hva boka handler om, kommer det nederst på siden en «TA SALTO» før man skal sette i gang med lesingen. Her ber læreboka om at man skal stoppe opp og tenke på «Hva ville du følt hvis de andre i klassen begynte å oppføre seg helt annerledes mot deg?» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s.25). Dette spørsmålet kan være med på å lede hvordan man tolker innholdet i teksten, og styrer leseren i en retning av å forstå hva teksten handler om. Læreboka legger opp til at man skal lese teksten med fokus på hvordan elevene i klassen til Leo behandler han, og ikke så mye på hvorfor de behandler han på den måten de gjør eller hva Leo føler når dette skjer. Det å gi en oppgave som i stor grad styrer hvordan man går inn i en tekst, og legger føringer for hvordan man skal tolke og forstå innholdet, gir elevene i mindre grad mulighet til å selv få inn i teksten og tolke den.

Dette er det Samilow og Myren-Svelstad (2020, s.17) skriver om, at ved at lærebok legger tydelig an til en bestemt tolkning av innholdet, er det med på å reprodusere en forestilling for elevene at romaner har et bestemt budskap som man som leser skal finne, og ved en slik tilnærming til teksten, makter man ikke å favne om litteraturens flertydighet og kompleksitet.

Utdraget fra boka som er brukt i læreboka er hentet fra ganske tidlig i fortellingen. Vi har enda ikke fått vite noe særlig informasjon om hvem denne jeg-personen som forteller, er. Det vi vet er at vi i dette utdraget befinner på skolen i klasserommet, og det har akkurat blitt matpause. Tekstutdraget har i læreboka kun én stor overskrift, som er «Far din». Deretter hopper vi direkte inn i en hendelse. Det som skjer i fortellingen, får vi kun vite fra jeg-personens perspektiv. Hele teksten er skrevet i fortid, og Leo sier «Det var matpause», «Vi spiste», «Vi hadde spist, og gikk ut». I tillegg er dialogen i teksten ikke markert. Dette kan tolkes som at vi som leser ikke er til stede der handlingen skjer, når det skjer, men at vi blir gjenfortalt hva som har skjedd fra Leo sitt perspektiv. Fortellingen blir skrevet fra ett perspektiv, og det er også dermed kun en persons forståelse og fremstilling av hva som har skjedd vi får innblikk i. Vi kan derfor ikke med sikkerhet vite at det som blir fortalt, er akkurat slik som det skjedde, men heller at det er en persons oppfatning av hva som skjedde. Samilow og Myhren-Svelstad (2020, s.16) sier om kritisk lesing av skjønnlitteratur at den litterære teksten har formmessige og språklige særtrekk, og at i en kritisk lesning av skjønnlitterære tekster er man også nødt til å analysere den estetiske formen til tekstene, som: fortellerposisjonen, ordvalg, metaforbruk, komposisjon og andre aspekter. Dette er alle aspekter som er med på å gjøre det til en litterær tekst, og alle disse aspektene virker inn på hvordan teksten produserer mening.

I boka er det ikke noe illustrasjoner. I læreboka har de lagt til illustrasjoner ved siden av teksten. Disse er bilder av en åpen gym bag med sko som stikker ut, en basketball som ligger på et gulv i en gymsal i forgrunnen og hvor vi ser føttene til barn i en gymsal i bakgrunnen. Det er også et bilde av en politibil, redigert slik at det ser ut som den er i bevegelse, og til slutt er det et bilde av en rød sykkel. Disse bildene kan kobles til sentrale hendelser i tekstutdraget. Bildet kan tenkes å være av gym bagen til Leo, hvor noen av guttene i klassen gjemmer matpakken til Lisa, en jente i klassen. Basketballen viser til gymtimen, hvor en av

guttene foreslår at de skal leke politi og røver. Politibilen finner man nederst på siden hvor Leo får vite at politiet har vært og arrestert faren hans. Det siste bildet av den røde sykkel, står nederst på siste side i utdraget. Nå har Leo fått vite at politiet har arrestert faren hans, og at de har vært i huset og boden deres og konfiskert nesten alle eiendelene deres. For Leo var dette vondt fordi han til bursdagen hadde fått en rød sykkel i gave av foreldrene, som nå viser seg at har vært stjålet. Disse bildene som læreboka har valgt å legge til teksten, og som ikke var med i den opprinnelige teksten, er med på å gi teksten et annet uttrykk. Det kan være en pekepinn for elevene til å hente ut hva som er viktige hendelser i teksten, siden den i boka er bar, uten bilder eller overflødige tegn. I boka har den ingen bilder, overskrifter, og er heller ikke delt inn i kapitler med nummer.

I boka er dialogen mellom karakterene som sagt ikke markert. Vi som lesere står utenfor og får vite det som skjer slik som hovedpersonene Leo oppfatter og tolker det som skjer. Boka er ikke delt inn i kapitler eller med overskrifter, som er med på å gi en følelse av at vi ikke helt vet når dette skjedde. I tillegg hopper vi i tekstutdraget i læreboka rett inn i en situasjon, hvor vi ikke vet hva som har skjedd før, og om vi ikke leser hele boka, ikke vet hva som skjer etterpå.

Jeg-personen i fortellingen har i starten av boka ikke noe navn. Dette får vi vite etter hvert. Vi vet heller ikke noe særlig om hvor gammel han er, hvilken klasse han går i. Vi får lengre ut i boka vite litt mer om hvor han bor, men dette vet vi ikke hvis man bare leser utdraget i læreboka. Han bor på et mindre sted hvor det ligger en fabrikk. På denne fabrikk jobber mange av de som bor på dette stedet. Det virker som de fleste voksne som bor der, arbeider på denne fabrikk. Underveis i boka får vi små biter med informasjon som gjør at vi etter hvert begynner å skjønne hvor de befinner seg. Ting som tyder på at de bor på en litt mindre plass: Når Leo ble født måtte mor og far reise i to timer for å føde, etter at faren til Leo blir pågrepet virker det som om alle vet det med en gang. Senere i boka blir det presisert litt nærmere hvor de befinner seg:

*«Begge guttene så på meg.*

*Hvor bor du? spurte en av de to.*

*Jeg sa navnet på stedet.*

*Hvor er det?*

*I nærheten av ... på Vestlandet»*

(Ingvaldsen, 2016, s.82).

Vi får heller ikke vite navnet på hovedkarakteren, jeg-fortelleren før på side 95 i boka, når Leo har dratt tidligere enn vanlig på skolen for å unngå å bli sett av de andre barna. Men Leo kommer seg ikke inn, han står utenfor og venter når rektor kommer bort til han og sier at han er nødt til å vente til vaktmesteren låser opp. Rektor spør etter denne samtalen på s.95: «Er det du som er Leo? Spurte hun», «Ja, svarte jeg». Vi går altså ganske lenge inn i fortellingen, før vi får vite navnet på personen som forteller.

*Far din* er en realistisk fortelling. Historien handler om en gutt som kan tenkes er på rundt alderen til dem som bruker læreboka *Salto 7A*, og handlingen foregår i en verden som er lik vår. I dette tekstutdraget fra boka befinner vi oss på skolen, noe som er et kjent miljø for elevene som skal lese teksten. Den tar for seg kjente temaer og dilemmaer som elevene møter på i skolen, som blant annet det Leo opplever når han blir holdt utenfor, vennene hans vil ikke lenger prate med han. Boka tar for seg et alvorlig tema, med faren til hovedpersonen som blir arrestert, og hvordan dette påvirker en familie i ettertid, og da spesielt hvordan handlingene til en far får innvirkning på livene til sønnen og konen hans. Det at faren til Leo blir arrestert får innvirkninger på livet hans i ettertid, og hvordan han blir behandlet av venner og naboer er hovedtema i tekstutdraget og i boka.

Leo som er jeg-personen i fortellingen, blir mobbet av noen av de andre guttene i klassen. Når de skal ha gym spør læreren om noen har forslag til en lek de kan leke, og en av guttene i klassen sier at de kan leke «politi og røver», som er et stikk til Leo og faren hans som er blitt arrestert og hentet av politiet. Læreren svarer at dette er noe bare de minste ungene holder på meg, og noen av klassekameratene flirer av dette. Læreren flirer også, men etterpå sier han at så morsomt var det vel ikke. Vi skjønner her at læreren som ler sammen med dem, ikke ler av samme grunn som klassekameratene til Leo. Læreren tror at de ler fordi han sa at politi og røver var noe de minste barna lekte, mens de andre ler fordi de har fått med seg hva som har skjedd med faren til Leo. Spørsmål man kan stille til teksten her, er om læreren

vet hva som har skjedd og velger å ikke snakke om det, eller at han ikke vet hva som foregår og derfor ikke plukker opp alle disse stikkene mot Leo.

En annen sentralt hendelse i utdraget er når Leo er ferdig på skolen, og er på vei hjem. Plutselig står naboen bak han og begynner å snakke til han. Han oppfører seg pågående, og stiller Leo mange spørsmål om hva som foregår hos dem. Hva som er hensikten til naboen med å være på denne måten, kan være at han bare er en nysgjerrig nabo. Måten naboen spør Leo om hva som foregår hos dem, gjør at Leo på en måte blir stilt til ansvar for sine fars handlinger. Han må svare for seg, men han har ikke svar fordi han ikke selv helt skjønner hva som foregår. Hverken han eller moren hans har vært klar over hva faren hans har drevet på med, og fordi faren hans er arrestert går dette nå utover han og moren.

Førlesningsspørsmålet «TA SALTO» til denne teksten ber elevene tenke på hva de ville gjort dersom de andre i klassen plutselig begynte å oppføre seg helt annerledes mot deg. Ut fra dette, kan man tenke seg at man i dette tekstutdraget får vite grunnen til at klassekameratene til Leo begynner å trekke seg unna og komme med kommentarer mot ham, som han enda ikke forstår. Hva kan være grunnen til at alle snur ryggen mot unge Leo? Vi får ikke vite direkte i tekstutdraget hvorfor. Er det foreldrene til den andre i klassen som har fortalt dem om hva som har skjedd? I selve boka kommer det tydeligere frem at mange av foreldrene som bor i bygda jobber på samme fabrikk som faren til Leo jobbet på, og de er kanskje ofre for stjelingen hans. Foreldrene til elevene i klassen til Leo forteller så dette til barna sine, som deretter går på skolen dagen etter og lar dette så gå utover Leo.

Etter møtet med naboen utenfor, kommer Leo hjem og møter moren i gangen. Han ser at hun er rød og våt i ansiktet. Vi skjønner at hun har grått. Det er etter dette Leo får vite hva som har skjedd med faren hans.

*«Mamma hadde en kaffekopp foran seg. Hun pleide aldri å drikke kaffe rett før middag.*

*De har arrestert han, sa hun.*

*Pappa?*

*Ja. Far din.*

*Mamma hadde aldri kalt pappa for «far din». Hun sa alltid «pappa».*

(Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s. 57).

Vi skjønner samtidig som Leo at ting ikke er slik de pleier å være. Ting har endret seg. Både det at moren drikker kaffe rett før middag, og det at hun omtaler pappaen til Leo som «Far din». Vi får en følelse av noe er galt, og alt er ikke slik det pleier å være. Tekstutdraget slutter med at moren til Leo forteller hva som har skjedd, at politiet har vært hos dem og lett etter ting og konfiskert ting som faren hans har stjålet. Leo blir også forvirret når moren hans forteller at sykkelen som han fikk til bursdagen, er en av gjenstandene som har blitt konfiskert av politiet.

Teksten i læreboka legger opp til at man skal tolke teksten som en tekst som hovedsakelig handler om mobbing, og hvordan vennene til Leo behandler dårlig. Det er ikke særlig mye fokus på hva som har skjedd med faren hans. Helt på slutten av tekstutdraget får vi vite litt mer om hvordan dette påvirker Leo, men aller mest i den grad at han blir lei seg for gaven han fikk til bursdagen av foreldrene, sykkelen som ikke lenger er hans. Allerede før elevene skal starte å lese teksten legger «TA SALTO»- oppgaven opp til hvordan denne teksten skal leses, ved at de skal tenke på hvordan de selv ville følt det dersom de andre i klassen plutselig begynner å oppføre seg helt annerledes mot dem. Dette er en oppgave hvor man blir bedt om å gå ut av selve teksten, og er et spørsmål som kan stilles helt uavhengig av om man skal lese tekstutdraget etterpå. Ved å stille dette spørsmålet før elevene skal sette i gang med lesingen, legger dette føringer for at elevene skal lese teksten med fokus på dette, at det viktigste i teksten er på hvordan alle plutselig har endret oppførsel overfor Leo. På den måten legger læreboka opp til en bestemt lesing av teksten, kanskje ulikt det forfatteren har tenkt eller kanskje slik forfatteren har tenkt den skal leses. Det er ikke alltid tekstene har et entydig budskap som kommer tydelig frem, og er bevisst fra forfatterens side. På grunn av dette vil kanskje andre tolkninger og forståelser av teksten falle bort på grunn av måten læreboka legger opp til at vi skal lese denne teksten. Videre skal jeg se på oppgavene som *Salto 7A* har til tekstutdraget fra *Far din*.



#### 4.4.1 Oppgaver til «Far din»

Til dette tekstutdraget er det til sammen 21 oppgaver, inkludert del-oppgaver og det som kalles for «Dypdykk»-oppgaver. Av disse er 8 av oppgavene «Pil»-oppgaver, 11 er «Sky»-oppgaver og to «Dypdykk»-oppgaver. Læreverket deler oppgavene til tekstene i «Les og forstå» inn i disse to typene oppgaver. «Pil»-oppgavene skal ifølge læreverket være oppgaver hvor man kan finne svaret direkte i teksten, og «Sky»-oppgavene er oppgaver hvor man skal tenke seg fram til svaret på egenhånd. Det er ikke alltid at oppgavene er slik. Et eksempel er oppgave 21a og b. Oppgave 21a spør om «Hvorfor havnet matboksen til Lisa i gymbagen til Leo?» og 21b: «Hva gjør Leo når han finner den, og hvorfor?». For å kunne svare på hvorfor matboksen til Lisa havnet i gymbagen, må man tenke på to hendelser som skjedde før Leo fant matboksen i gymbagen. Under spisingen i klasserommet er matboksen til Lisa plutselig vekke, men det er ingen som nevner at de vet hvor den kanskje befinner seg. Han finner matboksen i bagen sin før han går ut i storefri, og tar den ut av bagen med en gang. I garderoben før gymtimen oppdager Leo at et par av guttene står og kikker opp i bagen hans, og det ser ut som de står og ser etter noe. Ut fra dette kan man lese at det var disse guttene i klassen til Leo som har lagt matboksen til Lisa oppi bagen hans, med det mål om å få det til å se ut som at Leo har stjålet den, og at den dermed er en tyv akkurat slik som faren hans. Denne oppgaven er markert som en «Pil»-oppgave, men svaret på den kan man ikke finne direkte i teksten. Man er nødt til å tolke og trekke slutninger selv for å skjønne hvorfor dette skjedde.

En annen av «Pil»-oppgavene spør om møtet med naboen utenfor huset på vei hjem fra skolen. I oppgave 29 spør læreboka om «Hvordan oppfører naboen seg når Leo er på vei hjem fra skolen?».

*«Hva er det som foregår hos dere?»*

*Vet ikke.*

*Vet du ikke? Du bor der jo. Du må vite. Hva holder dere på med?»*

*Ikke noe.*

*Jeg snudde meg igjen, løp, løp hjem. Låste opp døra løp inn.»*

(Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s.56).

Svaret på dette kan man ikke finne direkte i teksten. Ut fra situasjonen, må man tolke hvordan naboen oppfører seg på måten han gjør, og for noen kan dette være at naboen oppfører seg nysgjerrig. For andre kan han kanskje virke truende og litt skummel. Vi får kun sett dette møtet fra Leo sitt perspektiv. For Leo førte oppførselen til naboen til at han løp hjem i full fart. Vi som leser kan oppfatte naboen som veldig pågående og masete, nesten litt truende. Han vil at Leo skal fortelle hvorfor politiet har vært hos dem. For Leo var oppførselen til naboen overfor ham dermed kanskje skummel og Leo løp hjem fordi han var redd. Vi vet ikke hva naboen vet av det som har skjedd, og hvorfor han vil at Leo skal fortelle ham det. Naboen kan også virke litt sint og insisterende, når han sier: «Vet du ikke? Du bor der jo. Du må vite. Hva holder dere på med?» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s.56). De resterende «Pil»-oppgavene til denne teksten er oppgaver hvor svaret står mer eksplisitt i teksten. Det å lete i teksten etter svar, viser et fokus på at man skal huske innholdet i teksten, gå tilbake og deretter svare på oppgaver. En slik tilnærming oppfordrer i mindre grad til en kritisk tilnærming til teksten.

Den andre typen oppgaver er «Sky»-oppgavene. Til denne teksten handler sky-oppgavene i stor grad om hva vi som lesere tenker, forstår og mener om teksten. Mange av disse oppgavetekstene slutter på ord som «begrunn svaret ditt», eller starter med «Hvorfor tror du ...?» eller «Hva mener du ...?» og «Synes du ...?». Slike oppgaver krever at leseren setter seg inn i historien og situasjonen til Leo for å kunne svare. Mange av oppgavene tar for seg følelser, og mye av arbeid med skjønnlitteratur i skolen handler også om dette, og hva slags følelser teksten kan skape hos leseren. Et mål med lesing av skjønnlitteratur i skolen er at det skal bidra til at elevene «utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.2). I oppgave 28, som er en «Sky»-oppgave, er instruksjonen at «Tenk deg at du er i samme situasjon som Leo. Hvordan tror du vennene dine ville ha reagert?» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s.59). Her blir man bedt om å gå ut av teksten og relatere temaet i teksten til sitt eget liv. Det handler ikke lenger om historien om Leo, men mer om på hvilken måte denne historien ville hatt innvirkning på vårt eget liv. Et argument for lesing av skjønnlitteratur er jo at elevene lærer om andres liv, og øver opp evnen til å sette seg inn i andres livssituasjoner. En annen oppgave som ber eleven gå ut av teksten, og selv si hva de mener og tror er oppgave 30, som spør «Hva synes du om oppførselen til

naboen? Begrunn svaret ditt?» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s.59). Naboen blir bare nevnt i et kort avsnitt i dette tekstutdraget, men likevel får han ganske stor plass når elevene skal arbeide med teksten etterpå. Han er kanskje en representasjon av den nysgjerrigheten som oppstår når det har skjedd noe i et lite nabolag, der man kjenner de fleste. Da er det kanskje normalt at man vil vite hva som foregår, spesielt når politiet er innblandet. Å begrunne svaret sitt åpner opp for at man kan svare det man vil, at det ikke er ett riktig svar. Dette skaper rom for flere tolkninger for naboens oppførsel.

Til slutt er det en «Dypdykk»-oppgave, delt i en a- og b-oppgave. A-oppgaven ber elevene om å lage et tankekart med nøkkelord fra teksten. Det står ikke noe mer om hva dette tankekartet skal inneholde, og hvilke nøkkelord det er snakk om. Om det være nøkkelord om handlingen, eller om karakterene. Det er opp til elevene å tolke hva oppgaven spør om. B-oppgaven ber elevene «Gjenfortell muntlig eller skriftlig. Få fram de tre p-ene (person, plass og problem), hva som gjør at spenningen stiger, og hvordan det går mot slutten av utdraget» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s.59). Dette er en oppgave som ikke går på innholdet og tolkningen av selve teksten, men handler i større grad om at elevene skal øve seg på å hente ut nøkkelord fra teksten for så å kunne gjenfortelle selv.

#### 4.5 Analyse av tekst 3: «Du som forbruker» av Gunhild J. Ecklund

«Du som forbruker» er et tekstutdrag fra boka *Hva er økonomi? Fakta og funderinger* skrevet av Gunhild J. Ecklund. Boka til Ecklund er delt inn i to hoveddeler. Den første delen heter «Din økonomi. Hvordan skaffe og håndtere penger» (Ecklund, 2015, s.9) og den andre delen heter «Du og samfunnet. Hvordan henger din økonomi sammen med verden rundt deg?» (Ecklund, 2015, s.9). Utdraget fra boka som er brukt i læreboka er hentet fra den andre delen. Overskriften på kapittelet i boka er «Du som forbruker. Om forbruk, gjenbruk og vekst» (Ecklund, 2015, s.9).

Teksten er en del av kapittel 4 i læreboka, som heter «Kunsten å overbevise». Målet her er at elevene skal lære å beskrive kjennetegn ved argumenterende tekster, kunne bruke ulike typer argumenter og nyansere påstander i tekstene side, kunne uttrykke og begrunne sine egne standpunkt samtidig som de skal vise respekt for andres, finne setningsleddene verbal, subjekt, direkte objekt og adverbial i en setning og til slutt skrive et debattinnlegg» (Bjerke,

Eide & Lundberg, 2017, s.105). Dette tekstutdraget er plassert i den delen av kapittel som heter «Les og forstå», og har overskriften «Du som forbruker». Formålet med denne boka er at Ecklund ønsker at barn og unge skal lære mer om økonomi, og hvordan man kan bli bevisst på sitt eget forbruk. Gunhild J. Ecklund er spesialist på økonomi, og er opptatt av at barn og unge skal lære å bruke penger. Læreboka presenterer teksten med et kort avsnitt, som forteller oss hva teksten handler om. Her står det at «Barn mellom åtte og tolv år har stor innflytelse på forbruket til familien. Det gjelder blant annet digitale medier, mat, klær og ferier» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s.120). Etter en kort introduksjon av teksten, kommer det nederst på siden en førlesningsoppgave.

Til denne tekster er «TA SALTO»-oppgaven en diskusjonsoppgave. Oppgaven sier «Snakk sammen om påstanden: Alt du bruker penger på, har sammenheng med verden rundt deg» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s 120). Tekstutdraget starter med at forfatteren spør et par spørsmål til oss som leser, hvor vi blir bedt om å se for oss en prosess hvor man skal kjøpe seg en ny genser. Man blir deretter spurt om: «Tenker du da over hvordan denne genseren havnet i butikken da du fant den? Hvem har laget genseren? Hvordan er forholdene i landet der genseren ble til?» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s.121).

For å undersøke hvordan denne teksten kan leses på en kritisk måte, har jeg sett på hvordan teksten går i dialog med leseren. I artikkelen *Lærebokstemma i tre generasjoner* (2013) av Aslaug Veum undersøker hun stemmene til lærebokforfatterne og hvordan lærebokstemmen posisjonere seg i teksten og hvordan den henvender seg til leseren. I teksten til Ecklund, bruker hun ordet *du*, og stemmen til forfatteren henvender seg direkte til leseren. Ved å innta en slik rolle, oppretter forfatteren en dialog med leseren hvor hun spør spørsmål i teksten som man som leser. Veum (2013, s.23) skriver at slike personlige tiltaleformer som bruken av «du» i tekster er med på å skape en nærhet med og identifikasjon med leseren. Dette er et vanlig grep som også blir brukt i tekstene skrevet av lærebokforfattere. Når forfatteren henvender seg direkte til leseren, i tillegg til at det i teksten ligger mange retoriske spørsmål, er dette med på å legge føringer for hvordan forfatteren vil at vi skal lese teksten. Ved å stille spørsmål i teksten, som for eksempel her: «Forbruk kan altså være bra og dårlig, etter som hvordan man ser det. Har det noe å si hva du velger?» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s.123), legger hun det opp til at dette

spørsmålet blir besvart senere i teksten. Ved å stille spørsmål til innholdet i teksten, viser dette oss som lesere hva forfatteren anser som viktig informasjon.

Videre i teksten kommer påstanden «I vår pengeøkonomi tenker vi sjelden over hvor ting kommer fra» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s.121). Dette er en generalisering, at alle i vårt samfunn ikke er bevisste på hvor ting vi kjøper og bruker kommer fra. Teksten starter med en ganske nøytral fremstilling av hva forbruk er og hva en forbruker er, og hvordan vi som forbrukere når vi kjøper varer og tjenester, er med på å påvirke samfunnet og skape «økonomisk vekst».

*«Dermed er kjøpet ditt med på å gi både folk og myndigheter mer penger, som igjen kan brukes til å kjøpe ting og levere nye varer og tjenester. Sett på denne måten er forbruk en viktig drivkraft for å skape vekst og gjøre folk rikere» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s.121).*

Den første underoverskriften heter «Forbruk = vekst eller press?» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s. 121). Her starter avsnittet med et spørsmål, og det legger opp til at man i det kommende avsnittet skal få svar på dette spørsmålet. Først legger Ecklund frem hva som skjer når vi bruker penger, og hvordan dette påvirker samfunnet og er med på å skape økonomisk vekst. Avsnittet slutter med setningen: «Sett på denne måten er forbruk en viktig drivkraft for å skape vekst og gjøre folk rikere» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s.121). Teksten bruker «sett på denne måten», som legger her opp til at et annet perspektiv vil bli presentert senere.

Neste avsnitt starter med en tegneseriestripe i fire ruter.



(Utklipp, Eide, Bjerke & Lundberg, 2017, s.122).

Før dette utklippet har teksten tatt for seg forbruk og økonomisk vekst og hvordan dette er med på å gjøre samfunnet rikere. I introduksjonen av økonomisk vekst stiller ikke forfatteren noen kritiske spørsmål til denne veksten og det høyre forbruket vårt. Innholdet i tegneserien står altså i kontrast med det som Ecklund har presentert i avsnittet før. Vi får i stedet i denne tegneserien se skyggesidene ved og hva som ligger bak all produksjonen, som et resultat av vårt høye forbruk. Personen til høyre i den første ruten bruker ordene «Er du gal?» om t-skjorten som den andre personen holder opp og vurderer å kjøpe.

Under tegneseriestripen presenterer så Ecklund forbruket vårt sine mer problematiske sider. Etter en gjennomgang hvor forbruk blir presentert som noe positivt, og som er med på å skape økonomisk vekst og bidra til at ikke bare folk blir rikere, men også bedrifter og det offentlige gjennom skatter og avgifter, går teksten videre å snakke om hvordan vårt forbruk i verden i dag er med på å legge press på jordens ressurser. Her skifter forfatteren synet på forbruk, og skriver at «Forbruk skaper vekst, men samtidig mener mange at forbruk også skaper et skadelig press. Ikke bare press for å kjøpe mer og mer, men også press på jordas ressurser» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s.122). Her bruker forfatteren ordene «mange» når hun skriver om hvem som mener at forbruket er med på å skape et skadelig press, både

kjøpepress, men også et press på jordas ressurser. Det kommer ikke tydelig frem hvem disse «mange» er. Dette er med på å skape en avstand til det som står i teksten. Er det «vanlige» mennesker, er det økonomer, eller er det kanskje forskere som forsker på miljøet? Dette avsnittet slutter med setningen «Den veksten som gjør noen rike, går samtidig ut over veldig mange andre» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s. 122). Avsnittet som startet spørsmålet «Forbruk = vekst eller press?» gir oss ikke noe klart svar på dette. Videre skriver Ecklund: «Forbruk kan altså være bra eller dårlig, alt ettersom hvordan man ser det» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s.123). Forfatteren tar ikke noe direkte standpunkt overfor forbruk, om det er bra eller dårlig. Det blir opp til leseren å tolke og danne seg sin egen mening ut fra det man har lest. Om forfatteren er overbevisende i sine argumentasjoner og fremstilling av temaet, vil man gjerne innta samme standpunkt som forfatteren.

Videre går teksten over til å snakke om forbrukermakt, med overskriften «Forbrukermakt: Hva betyr dine valg?» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s.123). Også dette avsnittet har et spørsmål i overskriften. Som leser tenker man at man skal få svaret på dette spørsmålet i teksten som kommer etter. I dette avsnittet skriver Ecklund om hvordan man som én enkeltperson sine valg ikke har noe virkning, men for å skulle bli hørt må mange nok gå sammen for å få til en endring. De som sitter med makten, kan velge å overse og ignorere krav fra samfunnet.

Tekstutdraget i læreboka avsluttes med et avsnitt med overskriften «Hva er et forbrukersamfunn?» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s. 126). I denne delen kommer Ecklund med grunner til at vi har blitt et slikt forbrukersamfunn som vi er i dag.

*«Forbruket er altså med på å gjøre oss rike. Det har også ført til økonomisk vekst i mange fattige land fordi de får eksportert flere varer. Likevel har vi sett at forbruket også skaper et sterkt press på miljøet og de menneskene som lager varene vi kjøper. Hvordan kan vi dempe dette presset? En mulighet er å bli en mer bevisst forbruker» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s. 126).*

Mange i dagens samfunn er opptatt av miljøet. Det blir stadig diskutert i det offentlige og i media, og det er mye fokus på miljø og bærekraft også i skolen. I læreplanens overordnede del finner man blant annet det tverrfaglige temaet *Bærekraftig utvikling*.

I teksten om forbruk henvender forfatteren seg direkte til leseren ved flere anledninger, og er med på å skape mindre avstand mellom forfatteren og vi som leser teksten. Det er ifølge Skovholt og Veum (2020, s.43) avgjørende at elevene reflekterer over spørsmål som: Hvilken makt har forfatteren i kraft av rollen sin eller yrket sitt? Og hvilke interesser og mål kan forfatteren tenkes å ha med teksten? Forfatteren av denne teksten er utdannet økonom, og får i kraft av dette troverdighet når det kommer til å skrive om økonomi. Når det gjelder hvilke interesser Ecklund har med denne teksten, har vi allerede fått vite litt om bakgrunnen for at hun har skrevet boka i introduksjonen av teksten. Hun ønsker å gjøre barn og unge bevisste på sitt eget forbruk, og hvordan man som en bevisst forbruker i dagens samfunn kan være med på dempe presset forbruket legger på ressursene og naturen vår. For å undersøke makt i denne teksten, kan det være et utgangspunkt å se på måten stemmen til forfatteren kommer frem i teksten. I læreboka er det i utgangspunktet et asymmetrisk forhold mellom forfatteren og mottakeren av teksten, og den har som mål om å formidle kunnskap til mottakeren. Ved å bruke det som Hilary Janks kaller å lese *mot* og *med* teksten, vil det lese *mot* denne teksten kunne være med på å tydeliggjøre tekstens intensjoner og hva forfatteren ønsker å oppnå ved den. Tanken bak teksten er at den skal skape bevisstgjøring, og være holdningsskapende. Den presenterer ulike og motstridende tanker ved forbrukersamfunnet og forbrukermentaliteten vår. Det at den presenterer to motstridende syn gjør at man kan stille spørsmål til teksten, om man er enig eller uenig i det som blir presentert. En kritisk og retorisk tilnærming til, og lesing av dette utdraget kan være å stille spørsmål til hvorvidt forfatteren fremstår som troverdig, og om argumentasjonene og faktaene som blir presentert er troverdige for leseren.

Mye av det denne teksten tar opp er viktig med tanke på å utvikle elevenes evne til å lese kritisk og selvstendig. Teksten er skrevet av en økonom som har mye kunnskap om hvordan den økonomiske verdenen henger sammen, og hvordan våre valg er med på å påvirke økonomien. I dette utdraget i læreboka er ikke fokuset så mye på hvordan elevene skal bruke penger, men heller kanskje mer en bevisstgjøring for elevene på denne alderen om hvordan deres pengebruk er med på å påvirke jordens ressurser og miljøet. Dette er jo også



noe som det er mye fokus på i nyheter og i samfunnet ellers, i tillegg til at det skal være en del av undervisningen i skolen. Det at teksten står i en lærebok, kan gjøre at man leser teksten som en utelukkende sannhet. Teksten befinner seg også i et kapittel som læreboka har valgt å kalle «Kunsten å overbevise». I det at en tekst er overbevisende, ligger det mye makt. Det ligger mye makt i å kunne fremstille noe som en sannhet, men samtidig kan man som lesere og vise makt ved å stille spørsmål ved det som blir presentert som vedtatte sannheter i teksten. Det å kunne gjenkjenne strategier som tekstskaperen har brukt for å for dette til å bli en meningsfull ytring, er å lese *mot* tekstens innhold.

#### 4.5.2 Oppgaver til «Du som forbruker»

Til teksten «Du som forbruker» er det til sammen 19 oppgaver, inkludert del-oppgaver. Av disse 19 oppgavene er det 9 «Pil»-oppgaver, og 7 «Sky»-oppgaver. Til slutt er det en «Dypdykk»-oppgave. Jeg tar i denne oppgaven ikke for meg dypdykk-oppgaven.

I den første oppgaven blir man bedt om å finne definisjonene av begrepet «forbruk» og «forbruker». Dette er en «Pil»-oppgave, hvor man kan finne svaret direkte i teksten. I den neste oppgaven ber boka elevene om å «Se på vaskelappen på et klesplagg du har på deg. Hvor er det lagd?» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s. 127). Her ber oppgaven elevene om å gå ut av teksten, og i stedet relatere oppgaven til seg selv. Det å se på hvor klærne man har på seg er laget, kan være med på å gjøre elevene mer bevisst på hvor klærne de har på seg kommer fra. Den neste oppgaven følger opp denne, og den spør «Hvordan tror du arbeidsforholdene er i landet der klesplagget ble produsert?» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s. 127). Dette er en «Sky»-oppgave, og man er nødt til å tenke selv. Likevel kan man lese ut fra teksten at det mest sannsynlig ikke er de beste arbeidsforholdene hos dem som har produsert klærne de har på seg. «Du som forbruker» er en sakprosa tekst, og måten den er organisert på minner om en lærebok. Den har som formål å lære dem som leser den noe. Her er det økonomi, forbruk, forbrukersamfunnet vi lever i dag, og hvordan dette henger sammen med miljøforurensing som er temaet, og formålet er å opplyse og bevisstgjøre leseren på dette.

Ser man på alle oppgavene samlet sett til denne teksten, er det ganske liten forskjell på «Pil»-oppgavene og «Sky»-oppgavene. Vi får som lesere inntrykk av at det er konkret

informasjon om hvordan blant annet klesbransjen er en miljøversting, og også et stort fokus på hvordan vi som forbrukere kan være med på å påvirke ødeleggelsene av miljøet. Utdraget fra boka som er brukt i læreboka har dette som tema, men det å ta et utdrag fra en helhet kan medføre at teksten får en annen funksjon og oppleves annerledes siden man endrer den opprinnelige konteksten teksten står i. Når man skal arbeide med tekster på en kritisk måte, er det for det første viktig at man er bevisst på hvordan man åpner opp for ulike lesninger og perspektiver. Veum & Skovholt (2020, s.137) skriver at målet med kritiske tilnærminger er først og fremst å øke bevisstheten til eleven om hvordan språk og tekst påvirker oss. Det er ikke først og fremst å kritisere andres fremstillinger. Oppgavene til «Du som forbruker» er for det meste oppgaver som ber elevene finne «rett svar» i teksten. Oppgavene til teksten legger opp til at elevene skal lese teksten på en bestemt måte, ved at man ut fra oppgavene får en følelse av at teksten er nøytral, og at læreboka på den måten kan «gje eit feilaktig inntrykk av at saktekster gjev nøytrale framstillingar av verda» (Veum & Skovholt, 2020, s.137).

#### 4.6 Analyse av tekst 4: «Kilder – med kritisk blikk»

I denne delen tar jeg for meg en del av kapittel 3 i læreboka som heter «Kilder- med kritisk blikk» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s.75). I denne analysen ser jeg på hvordan kapittelet presenterer kritisk lesing, og på hvilken måte tekstene i kapittelet legger opp til et kritisk blikk på tekstene. Jeg har i denne delen valgt å ta for meg den delen av kapittelet som heter «Inn i tema». Dette er en innføring i temaet for kapittelet, og lar oss bli kjent med temaet. Jeg har valgt kun å analysere denne delen fordi dette er måten læreboka presenterer kritisk lesing og kildekritikk. I tillegg har jeg også i kapittel 4.3 4.3.3 analysert teksten *Heksejakt og heksebrenning i Europa*, som er «Les og forstå»-delen av dette kapittelet.

Tittelen på kapittelet forteller oss at det skal handle om kilder og kildekritikk. Målet for kapittelet er at elevene skal kunne vurdere ulike kilder på en kritisk måte, forklare begrepet opphavsrett og hva dette er, kunne selv oppgi kilder i en kildeliste, finne nøkkelord i en tekst og deretter bruke dette til å skrive en egen tekst, kunne bruke forskjellige kommareglene og til slutt skrive en egen fagtekst basert på flere kilder (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s.75).

#### 4.6.1 «Inn i tema»

«Inn i tema» starter med overskriften *Kilder*, og i marginen på venstre side en punktliste med hva kilder kan være:

**Kilder kan være:**

- fagbøker
- internettsider
- aviser
- bilder
- dokumentarfilmer
- gjenstander
- mennesker

(Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s. 76).

I dette avsnittet skriver læreboka at «Når vi bruker kilder til å finne informasjon, vet vi ikke alltid hvem som er den opprinnelige kilden, om vi kan stole på den som gir informasjonen, eller om alle opplysningene stemmer» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s.76).

Lærebokforfatterne bruke ordene «ikke alltid» om vi vet hvor kildene våre kommer fra, i stedet for å poengtere at når man leter etter kilder, bør man være bevisst på hvor de kommer fra, hvem som har skrevet det og i hvilken sammenheng. Ved å være bevisst på dette, og vite at dersom kildene man bruker er henvist til på en ordentlig måte, skal det kunne gå an å spore opp hvor den opprinnelig kommer fra. Lærebokforfatterne sammenligner måten kilder sprer seg med leken «hviskeleken». Dette er noe de aller fleste elevene er kjent med, og klarer derfor å ta den sammenligningen. De sier om måten kilder sprer seg, at jo flere ledd man kommer fra den opprinnelige kilden, jo mer kan informasjonen forandre seg.



(Utklipp, Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s.76).

Sammenligningen av hviskeleken og måten kildene sprer seg utdyper læreboka med illustrasjonen over. Her ser vi hvordan det som starter med en person som snakker til en annen, om ett fjær, når neste person forteller videre har dette fjæret blitt en hel fugl, og helt til slutt hvordan en tredjeperson som forteller samme historie nå har fuglen blitt til en haug med fugler. Denne illustrasjonen en muntlig gjenfortelling ofte kan forandre seg for hver gang man gjenforteller den, og hvordan en fjær kan bli til flere høns. Men dette gjelder for det meste muntlige kilder, altså om noen forteller noe som hendte en gang. Når man sammenligner dette med hviskeleken, er denne sammenligningen av de to veldig passende, men når det kommer til nedskrevne kilder, passer ikke denne metaforen i like stor grad, for eksempel i en fagbok. Læreboka gir inntrykk av at dette er noe som gjelder alle kilder, både muntlige, men også nedskrevne kilder.

Etter en kort introduksjon av begrepet kilder, kommer en ny underoverskrift som heter «Falske nyheter». Her bruke læreboka et utklipp fra en artikkel i *Aftenposten jr.* med tittelen: «Det er flere falske nyheter nå enn før» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s. 77). Artikkelen er et intervju med medieforsker Peter Bae Brandtzæg, som svarer på spørsmål som handler om

falske nyheter. Teksten består av to kolonner med tekst, en overskrift, et bilde av en fotballspiller i ene hjørnet og er en artikkel presentert som spørsmål og svar.

Teksten nevner blant annet hvordan sosiale medier har vært med på å påvirke framveksten av falske nyheter, hvordan man kan avdekke om en nyhet er falsk eller ikke, og hvordan dette fenomenet kan være med på å svekke demokratiet.

Måten læreboka legger frem temaet kilder, viser et stort fokus på kilder som man henter fra internett. Det er viktig at barn og unge i dag skal kunne navigere og finne frem til sikre og pålitelige kilder på internett. Etter artikkelen om falske nyheter, er neste underoverskrift «Å undersøke informasjon på internett» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s. 78). Her tar lærebokforfatterne for seg begrepene «søkemotor», «nettsøk» og «sjekk flere kilder».

Under «Sjekk flere kilder» skriver de:

*«Når vi søker etter kilder på internett, er det viktig å være kritisk til det vi leser. Grunnen til det er at hvem som helst kan legge ut og dele informasjon på internett, og det står mye som ikke er sant der. Derfor er regel nummer en når vi skal være kildekritiske: Bruk alltid minst to kilder. Det er fordi vi bør sjekke at kildene gir den samme informasjonen. Hvis kildene gir forskjellige opplysninger, for eksempel når en person er født, bør vi sjekke flere kilder» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s.78).*

Vi får ikke noe informasjon om hva som blir sett på som en god kilde, og hva som er en mindre god kilde. Det å vite hvem som har skrevet teksten man bruker, er en enkel måte å vurdere hvor informasjonen kommer fra og om det er en kilde vi vil bruke, og om den passer til vårt formål. For å kunne vurdere om det er en pålitelig kilde, kan man undersøke om det er tydelig hvem som har skrevet teksten, om teksten er full av skrivefeil, og ser nettsiden man finner teksten på gammel og utdatert ut? Lærebokteksten sier at man skal alltid bruke minst to kilder, og sjekke om de ulike kildene gir den samme informasjonen.

Den neste overskriften er «Vær kildekritisk med TONE» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s.79). På denne siden blir vi presentert en metode for å være kildekritisk, hvor man bruker nøkkelordene TONE som står for Troverdilig, Objektiv, Nøytral og Egnert når man skal vurdere

kilder. Her kommer en mer grundig gjennomgang av hva som kreves for å vurdere om man vil bruke en kilde, og om den er pålitelig. For å undersøke om kilden er troverdig, bør man se om man kan finne hvem som er avsender, og man kan se etter forfatter, redaktør eller organisasjon for å finne ut hvem avsenderen er. Ved å vite hvem som er avsender kan man også gå inn og lese kilden kritisk, og undersøke hva formålet med teksten er og hva forfatteren ønsker å oppnå med den. Det andre punktet er å undersøke om teksten er objektiv og nøytral. Her bruker læreboka ordet nøytral, men for å lese en tekst kritisk slik Hilary Janks beskriver, er en forutsetning for å lese *mot* teksten å være innforstått med at en tekst er kun en fremstillingsmåte av virkeligheten og ingen tekster er nøytrale. En kilde vil alltid være en eller flere personers fremstilling av virkeligheten. En god og kritisk leser er bevisst på alle tekster har en forfatter, og ingen tekster er nøytrale. Det finnes ingen tekster som er helt objektive og nøytrale.

Den nest siste bokstaven i TONE er N for nøyaktighet. Her sier læreboka at man skal undersøke om nettsiden man bruker er ryddig og nøyaktig, at den ikke er full av skrivefeil, og at dette ting som er med på å gjøre nettsiden/kilden mer troverdig. I tillegg til dette er informasjon om hvor nylig informasjonen ble oppdatert, og om viktige punkter. Det siste punktet er E for egnet. Her skriver læreboka at man må vurdere hvem teksten er skrevet for, og i dette tilfelle om det er en tekst som er egnet for en elev på 7.trinn å bruke som kilde, og om kilden egner seg for det formålet man har. Det neste som følger i «Inn i tema» er en oppgave hvor elevene blir bedt om å vurdere to ulike tekster opp mot hverandre. Elevene skal tenke at de skal skrive en tekst om dyrelivet i Australia, og må derfor vurdere to ulike tekster for å finne ut om de er egnede for sitt formål. I denne oppgaven skal elevene bruke det de har lært om TONE og finne ut blant annet hvem som er tekstenes avsender og hva formålet med tekstene er. Det å finne ut formålet med tekstene, er en viktig del av det å lese kritisk.

«Inn i tema» avsluttes med overskriften «Opphavsrett», med tilhørende underoverskrifter: «Spørre om lov», «Å oppgi kilder» og «Kildeliste». Fokuset er her på å oppgi kilder på en riktig måte, og hvordan en kildeliste skal se ut. Den presenterer en kort innføring i hva som er lov og ikke lov, når det gjelder deling av bilder og tekster, at det finnes lover som sier noe om hva som er lov å dele og hva som ikke er lov. «Inn i tema» avsluttes med en boks som

inneholder tre eksempler på hvordan man i egen kildeliste skal referere til blant annet en bokkilde, en artikkelkilde og en nettkilde (som gjelder både tekst og bilder). Til slutt i «Inn i tema» er det en side med oppgaver. Disse oppgavene skal jeg undersøke i den neste delen.

#### 4.6.2 Oppgaver til «Inn i tema»

Til «Inn i tema» er det til sammen 18 oppgaver, inkludert deloppgaver. Oppgavene her er ikke delt inn i «Sky-oppgaver» og «Pil-oppgaver», slik som de tidligere oppgavene jeg har undersøkt har vært. Men det er en oppgave av typen «Dypdykk». De følger også oppbygningen av kapitlet. Oppgavene er en blanding av at man skal repetere begreper, som «Hva er en falsk nyhet?» og «Forklar ordene *kilde, kildekritikk, åndsverk og opphavsrett*» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s.84). Dette er oppgaver som ber at man går tilbake i teksten og finner svarene der.

De neste oppgavene er en øvelse i nettsøk, hvor man blir bedt om først å begynne med ett søkeord, her «hund», for deretter å avgrense søket med å søke «hund + schæfer + trening». For å gjøre denne oppgaven trenger man altså en datamaskin. Boka ber deretter om at vi skal forklare hvorfor vi får ulike treff når vi avgrenser søket med flere søkeord, før man til slutt skal først sammenligne de to ulike treffene vi har fått og finne likheter og ulikheter. Helt til slutt skal man skrive et avsnitt eller en faktaboks med informasjonen man har funnet i dette søket og lage en kildeliste. Oppgavene følger den indre strukturen til delen av kapitlet som heter «Inn i tema», og oppgavene er for det meste repetisjonsoppgaver av det læreboka allerede har lagt fram. Det er i liten grad oppgaver som oppfordrer til å stille kritiske spørsmål til teksten, og kan derfor være med på å opprettholde forståelsen av at læreboktekstene er nøytrale. Lærebokforfatterne har skrevet om hvordan man skal søke og finne egnede kilder på internett, og hvordan det er viktig å avgrense det for å få et spesifikt som mulig resultat. Dette kan man gjøre ved å være så spesifikke som mulige i søkeordene, for å få opp akkurat det vi lurer på, og dermed kilder som svarer på det vi skal undersøke og skrive om.

Videre i den tredje oppgaven, blir man bedt om å forklare ordene «*kilde, kildekritikk, åndsverk og opphavsrett*» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s.84). Dette er en repetisjon av viktige nøkkelord fra teksten. I den fjerde oppgaven skal man svare på hvorfor det er viktig å

opplyse om hvilke kilder vi har brukt når vi skriver tekster. Dette er også en repetisjonsoppgave, for svaret på dette kan man også finne direkte i teksten, hvor lærebokforfatterne skriver at «Det er ikke lov å kopiere det som andre har skrevet, og late som det er du som har skrevet det. Du må formulere innholdet i teksten din selv» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s.83). De fire første oppgavene til «Inn tema» kan sies å være hovedsakelig repetisjonsoppgaver av innholdet som har vært presentert frem til nå, og et ekstra fokus på forklaring av og repetisjon av viktige begreper.

Måten oppgavene til teksten er formulert er med på å styre hvordan elevene leser teksten. Dersom læreboka legger opp til at man skal lære seg begreper for så å repetere disse, oppfatter man som elev da at dette er det som er det viktigste, og styrer måten slike tekster blir lest. Oppgave 5, 6, 7, og 8 er mer praktiske oppgaver knyttet til TONE, og hvordan man skal gå frem for å finne sikre kilder på internett og hvordan vurdere dem. I oppgave fem blir man bedt om å gå inn på et par nettsider, og lage et kolonnenotat for hver av nettsidene om hvem som er ansvarlig for siden, hvem som er redaktører, om det finnes reklame på nettsiden eller ikke, og til slutt hvem man tror er målgruppen for nettsiden. Her kan man bruke fremgangsmåten som ble presentert i TONE.

Den siste oppgaven til «Inn i tema» er en «Dypdykk»-oppgave.

## DYPDYKK

- 8** Finn kildelista til denne boka på side 256.
  - a** Hvorfor er ikke kildelista organisert i alfabetisk rekkefølge, tror du?
  - b** Hva er forskjellen på titler som står i kursiv og i anførselstegn i denne kildelista?
  - c** Er det lov å kopiere fra denne boka? Begrunn svaret ditt.
  - d** Velg minst fem av kildene og skriv dem i alfabetisk rekkefølge.



(Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s. 84).

I denne oppgaven går man ut og vekk fra innholdet i kapittelet frem til nå. I oppgave 8a spør de om hvorfor ikke kildelista i læreboka er organisert i alfabetisk rekkefølge. Det eneste man har å gå etter, om man har lest kapittelet i læreboka om det de skriver om kildelister, er at «Det vanligste er å samle disse opplysningene i ei kildeliste til slutt i teksten, gjerne organisert i alfabetisk rekkefølge» (Bjerke, Eide & Lundberg, 2017, s.83). Ved at læreboka selv velger å organisere kildene etter en annen rekkefølge enn den som blir presentert i læreboka, kan da for noen være vanskelig å skjønne. Det er i kildelisten i læreboka til venstre for kilden et sidetall, som refererer til hvilke kilder som er brukt på de forskjellige sidene. Den siste oppgaven i «Dypdykk» skiller seg fra de overfor. Her skal man velge minst fem kilder fra kildelisten bak i læreboka for å skrive dem i alfabetisk rekkefølge. Denne oppgaven henger ikke sammen med de andre «Dypdykk»-oppgavene og måten de er koblet til innholdet til «Inn i tema». For elevene kan denne oppgaven virke som den står litt alene. Læreboka har allerede valgt en måte å organisere kildene sine, så hvorfor skal man arrangere den samme listen i alfabetisk rekkefølge.

Et helhetlig syn på innholdet i teksten og i oppgaven til «Inn i tema» viser at er det et godt kapittel som på en oversiktlig og enkel måte forklarer hvordan man kan lete etter kilder, vurdere kilder og skrive kildelister. I starten av kapittelet presenteres målene for dette kapittelet, og det er god sammenheng med hva kompetansemålene i norsk sier at elevene skal kunne etter 7.trinn. Det er likevel i større grad et fokus på kilder og kildekritikk som metode, hvor læreboka har presentert et godt redskap i TONE, men læreboka og oppgavene i kapittelet i liten grad oppfordrer til en kritisk tilnærming til tekstene. Som Veum og Skovholt (2020, s.15) skriver om kritisk literacy, at det i mange tilfeller blir brukt på en avgrenset og forenklet måte, som viser til evner som dette kapittelet legger frem. Spørsmål som da oppstår, er om læreboka er med på å fremme et snevert syn på hva det vil si å være kritisk? Jeg mener ja, med utgangspunkt i måten læreboka presenterer hvordan man skal vurdere kilder. Det er ikke bare kilder som er viktig når man skal lese en tekst med kritisk blick. Læreboka sier eksplisitt at det er kilder og kildevurdering som er hovedfokuset i dette kapittelet, og at det er kunnskaper om hvordan elevene skal navigere internett og finne gode kilder til sine egne tekster som er målet, og det viser de.

## 5.0 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg se på funnene jeg har gjort i analysen opp mot den teoretiske tilnærmingen jeg presenterte i kapittel 2. Formålet med denne oppgaven har vært å undersøke hvordan læreboka *Salto 7A* legger opp til en kritisk tilnærming til tekst. Problemstillingen har jeg undersøkt ved hjelp av to forskningsspørsmål, som jeg stilte i kapittel 1.4. Disse er:

- F1. Hvordan legger tekstutdragene opp til at elevene skal arbeide med tekstene på en kritisk måte?
- F2. Hvordan legger oppgavene knyttet til tekstutdragene opp til en kritisk lese- og arbeid med tekstene?

I kapittel 5.1. og 5.2 vil jeg drøfte funnene i analysen opp mot disse to forskningsspørsmålene.

### 5.1 Hvordan legger tekstutdragene opp til at elevene skal arbeide med tekstene på en kritisk måte?

For å svare på forskningsspørsmål 1 har jeg i analysen av tekstene sett på hvordan tekstene blir presentert i læreboka, hvilken informasjon vi får som lesere om blant annet forfatteren, årstall, konteksten hvor utdraget er hentet fra og hvordan utdragene i læreboka forholder seg til den helhetlige teksten. I tillegg har jeg også sett på sentrale avsnitt og scener i tekstene og tolket disse.

Læreboka som tekst bruker mange ulike modaliteter for å skape mening, og for å tilrettelegge for at vi som bruker boka skal forstå stoffet som blir presentert. Weyergang og Frønes (2020) skriver at «Forfattere som har en klar tanke om hva de ønsker å formidle, tar flere bevisste grep når de skriver, slik at tekstene skal treffe leserne på en ønsket måte, og leseren skal forstå» (s. 171). Dette gjelder også lærebøkene. I *Salto 7A* er hvert av kapitlene delt inn i fire deler. Gjennom hele boka følger hvert kapittel den samme oppbygningen, og er derfor med på å gjøre det oversiktlig og lett for brukerne av boka å orientere seg i den. Læreboka er kjent for de fleste elever, og som lesere av læreboka har de en forventning om at det de skal lese skal kunne leses på samme måte som lignende tekster. Her kan lignende

tekster være lærebøker i andre fag, eller tekster lignende dem man finner utdrag av i læreboka. Teorigrunnlaget som ligger til grunn for denne analysen er teorier om kritisk literacy. Kritisk literacy som felt er bredt, og Veum og Skovholt (2020) deler det inn i tre deler. De skriver at begrepet kritisk literacy i vid forstand viser både til en kompetanse, et teoretisk felt og til noen didaktiske metoder som har utviklet seg gjennom tid (s. 14). Marte Blikstad-Balas forenkler begrepet til å kunne «forholde seg kritisk til premissene som er realisert i ulike tekster» (Blikstad-Balas, 2016, s.29). Hilary Janks sitt utgangspunkt for å kunne forholde seg kritisk til premissene som er realisert i ulike tekster, er at man tar utgangspunkt i at alle tekster er medierte representasjoner av virkeligheten. For å kunne forstå en tekst må man kunne se den fra forfatterens perspektiv, og godta premissene som forfatteren legger til grunn for sin presentasjon av virkeligheten. Dette fører til ingen tekster er nøytrale. Dersom tekstene i læreboka blir presentert som nøytrale tekster, og elevene oppfatter læreboka som en nøytral tekst vil elevene ikke lese den med motstand.

Gjennom hele *Salto 7A* er det et fokus på lesestrategier, og særlig til tekstene som man finner i de delene av boka som heter «Les og forstå». Det å være bevisst på at ulike tekster krever ulike lesestrategier er viktig for å kunne lese kritisk, men læreboka kan også, ved for eksempel å stille spesifikke spørsmål om teksten, være med på å styre lesingen i en retning. Ved å gjøre dette lukker man muligheter for andre tolkninger utover det lærebokforfatterne anser som det viktigste. Dette er i tråd med Myren-Svelstad (2021, s.16) skriver om kritisk tilnærming til skjønnlitterære tekster, som jeg har skrevet i kapittel 2.3.4. Kritiske tilnærminger til skjønnlitterære tekster kan være med på å øve opp elevenes evner til å argumentere for deres tolkninger og godta at andre har en annen tolkning enn oss. Det at det finnes flere tolkninger, viser også hvordan flere tolkninger gir rom til flere sannheter.

Ved å undersøke tekster i ulike sjangre i læreboka har jeg funnet at læreboka i liten grad viser forskjell på om det er sakprosa-tekster, skjønnlitterære tekster eller om det er tekst skrevet av lærebokforfatterne når det kommer til å legge opp til en kritisk lesing. Det ligger en begrensning i læreboka som tekst, når den både skal formidle fagkunnskaper, men også oppfordre til en undersøkende og kritisk tilnærming til innholdet. Dette skrev jeg også i kapittel 2.2.2, hvor Marte Blikstad-Balas problematiserer hvordan skolen har en dobbel rolle når det kommer til å lære elevene kritisk literacy.

## 5.2 Hvordan legger oppgavene knyttet til tekstene opp til en kritisk lese måte og arbeid med tekstene?

For å svare på forskningsspørsmål 2 har jeg sett på oppgavene til hvert av tekstutdragene. I analysen av oppgavene har jeg sett på dem med utgangspunkt i hvordan læreboka har kategorisert dem. Oppgavene til tekstene som finnes i «Les og forstå»- delen er delt inn i det som læreboka kaller for «Sky»- og «Pil»-oppgaver. Disse er markert med et lite ikon før oppgaveteksten. Ved å undersøke hvor mange det er av hver av disse oppgavene til hver tekst, kan man ut fra det se hva lærebokforfatterne anser som det viktigste elevene skal få ut av tekstene. Her har det vært interessant å se på likheter og forskjeller mellom oppgavene til sakprosa tekstene, den skjønnlitterære teksten og teksten skrevet av lærebokforfatterne. Disse tekstene har i utgangspunktet ulike formål, men oppgavene er likevel ganske like. Her kan man se om oppgavene til sakprosa tekstene i like stor grad presenterer dem som tolkbare tekster, slik som ofte skjønnlitterære tekster blir, og om læreboka legger opp til én bestemt lesing av innholdet eller om den åpner opp for andre tolkninger også.

Jeg fant blant annet i analysen at det er ganske lik fordeling av de ulike typene oppgaver. Det er bare tekstene som er hentet fra bokas «Les og forstå»-deler som er delt inn i «Pil»- og «Sky»-oppgaver. Oppgavene til utdraget fra *Far din* er preget av formuleringer som «Hvorfor tror du ...?», «Hva mener du ...?», «Synes du ...?» og «Hva tenker du ...?». Dette er oppgaver som krever at vi reflekterer over hva vi har lest og former våre egne meninger om innholdet. Oppgavene til *Heksejakt og heksebrenning i Europa* og *Du som forbruker* er i stor grad oppgaver som fokuserer på innholdet og gjengivelse av det i form av oppgaver som er en repetisjon av tekstinnholdet. Det samme gjelder oppgavene til «Kilder - med kritisk blikk».

Læreboka har en leseoppdragende rolle, og ved å undersøke hvilke oppgaver som finnes i lærebøkene kan man se om læreboka fremmer en bestemt lesing av teksten. Oppgavene til *Far din* er i større grad knyttet til følelser teksten vekker hos leseren, og gir med dette rom for flere tolkninger enn sakprosa tekstene. Hva som er sentral kunnskap sier ikke seg selv, og oppgavene er ifølge Skjelbred (2019, s.107) navigeringspunkter som skal hjelpe elevene til å forstå hva som er den sentrale kunnskapen. Ofte er oppgaver som blir gitt til sakprosa tekster

oppgaver som har et fokus på repetisjon av innhold, og gjengivelse av konkret faktakunnskap, som en slags lesekontroll av hva man har lest, mens oppgaver som blir gitt til skjønnlitterære tekster i større grad handler om tolkning av innholdet, og hvordan man forstår den.

### 5.3 Avsluttende tanker

Dagrun Skjelbred skriver i boka *Skolens tekster – et utgangspunkt for læring* (2019) at læremidler i liten grad er tema i lærerutdanning, i etter- og videreutdanning og i den offentlige debatten om skolen (s.11). Dette er interessant, med tanke på det jeg skrev om skolens tekster i kapittel 2.3.2 der lærebokas store og viktige rolle i den norske skolen blir påpekt. Det at læreboka ikke er et tema i lærerutdanningen kan være med på å videreføre denne ukritiske tilnærmingen til dem, også for oss som lærere, og dermed er vi med på å opprettholde denne tanken om læreboka er en nøytral tekst.

Jeg har med denne oppgaven ønsket å undersøke kritisk lesing og kritisk literacy, og hvordan læreboka som tekst kan være med på å utvikle elevenes kritiske literacy- kompetanse. Læreboka har en lang tradisjon i skolen som formidler av kunnskap. Læreboka skal på den ene siden formidle fagkunnskap, men skal også være med på å utvikle elevenes kritiske literacy. Læreboka jeg har brukt som utgangspunkt for analysen kom ut før fornyelsen av læreplanene i 2020. Denne oppgaven tar også for seg kun én lærebok i norsk for 7.trinn, og kan derfor ikke si noe om hvordan alle lærebøker legger til rette for kritisk lesing. Den kan likevel være et bidrag til å videre arbeide med kritisk lesing i læreboka. Det vil også være interessant å videre se på hvordan lærebøkene som nå er oppdatert i tråd med fagfornyelse legger til rette for en mer kritisk tilnærming og arbeid med tekst.

## 6.0 Litteraturliste

- Austrheim, A.N. (2021). *Kritisk tenkning gjennom oppgaveløsning – En metodetriangulert studie basert på to lærebøker*. (Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet). Hentet fra <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2770303>
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas, & K. R. Solbu, *Det (nye) nye norskfaget* (ss. 27-46). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I T. S. Frønes, & F. Jansen, *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (ss. 250-274). Universitetsforlaget.
- Basso, A. (2016). *Heksejakt og heksebrenning i Europa*. Det Norske Samlaget.
- Bjerke, K. K., Eide, M. A., & Lundberg, P. (2017). *Salto 7A Elevbok*. Oslo: Gyldendal undervisning.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2017, 16. mars). Hva skjer med en tekst når den kommer inn i klasserommet? [Blogginlegg]. Hentet fra <https://ublogg.no/hva-skjer-med-en-tekst-naar-den-kommer-inn-i-klasserommet/>
- Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (3. utgave. ed., Forskningsmetoder). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse - innledning og oversikt. I Bråten, I., *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (ss. 9-19). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Ecklund, G. J. (2015). *Hva er økonomi? Fakta og funderinger*. Orkana forlag.
- Fosby, H. S. (2019). *Kritisk literacy i norskfaget. Kritisk literacy i læreverv på videregående skole*. (Masteroppgave, Universitetet i Sørøst-Norge). Hentet fra <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2642369>
- Grov, M., Hamre, M., Sandve, E., Ludvigsen, B. G. (2021, 05.10). Rektor rydder timen på grunn av lese- og skrivevansker. *Nrk.no*. Hentet fra: <https://www.nrk.no/sorlandet/1-av-5-ungdommer-sliter-med-a-lese-og-skrive-1.15670634>
- Heie, M. (2020, 27.10) En av fem 15-åringer leser så dårlig at de vil få problemer i videre utdanning og yrkesliv. *forskning.no*. Hentet fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-kjonn-og-samfunn-partner/en-av-fem-15-aringer-leser-sa-darlig-at-de-vil-fa-problemer-i-videre-utdanning-og-yrkesliv/1756917>

- Ingvaldsen, B. (2016). *Far din*. Gyldendal Norsk Forlag AS – Gyldendal Barn & Ungdom 2016
- Janks, H. (2010). *Literacy and power* (Language, culture, and teaching). New York: Routledge.
- Jegstad, K., Jøsok, E., Ryen, E. & Sandvik, M. (2019). Kritisk tenkning. *Bedre skole*, 2, 43-47.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/BS0219-WEB.pdf>
- Kløve Juul, G. (2020). Retorisk analyse av elevtekst. I R. Neteland, & L. I. Aa, *Master i norsk. Metodeboka 2* (ss. 138-154). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen.pdf>
- Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory into Practice*, 51(1), 4-11.
- Ongstad, S. (2014). Driften i literacy-begrepet - en utfordring for lærerutdanningens fagdidaktikk? I B. Kleve, S. Penne, & H. Skaar, *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning* (ss. 198-224). Oslo: Novus.
- Opplæringslova. (2017). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Samilow, T. K., & Myren-Svelstad, P. E. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 1. <https://doi.org/10.17585/njlr.v1.170>
- Skjelbred, D. (2015). *Framstillingsformer og lesemåter i fagtekster*. I Maagerø, E. & Tønnesen, E. S., *å lese i alle fag*. (ss.34-52).
- Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster - et utgangspunkt for læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skovholt, K., & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse: Ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning - En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv110?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Kjerneelementer (NOR01-06)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, mai 27). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/>
- Veum, A. (2013). *Lærebokstemma i tre generasjoner*. I Askeland, N., Maagerø, E., & Aamotsbakken, B. (2013). *Læreboka*. Trondheim: Akademika forlag.
- Veum, A. (2020, 17 02). Meir kritikk i klasserommet. *Forskersonen.no*. Hentet fra <https://forskersonen.no/kronikk-meninger-skole-og-utdanning/meir-kritikk-i-klasserommet/1639773>
- Veum, A., & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Weyergang, C., & Frønes, T. (2020). Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. I Jensen, F., & Frønes, T. S. (2020). *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. (ss.165-195). Universitetsforlaget.
- Weyergang, C., & Magnusson, C. (2020). *Kapittel 3. Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn, og hvordan måles lesing i PISA 2018?* I Jensen, F., & Frønes, T. S. (2020). *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. (ss. 46- 78). Universitetsforlaget.



