



Universitetet  
i Stavanger

**FAKULTET FOR UTDANNINGSVITSKAP OG HUMANIORA**

## **MASTEROPPGÅVE**

Studieprogram:  
VLS501-1 22H  
Erfaringsbasert master for  
lærarspesialistar

Vårsemesteret, 2023

Forfatter: Silje Berge Olsen

Rettleiar: Monica Gundersen Mitchell

Tittel på  
masteroppgåva:

Læreboka og skulen sitt danningoppdrag  
-om korleis oppgåver og utvalde skjønnlitterære tekstar kan bidra  
til danningoppdraget til skulen.

Emneord:  
Lærebokanalyse, danning, kategorial danning,  
den doble opninga, eksemplarisk tekst, det  
elementære-, historisk-elementære- og  
fundamentale lag

Stavanger, 31.mai 2023

.....  
dato/år

## **Samandrag**

I denne studien har eg undersøkt nærare korleis oppgåver og skjønnlitterære tekstar i Norsk 5 og Fabel 5 kan bidra til skulen sitt danningoppdrag. For å kunne svare på dette vart det utarbeidd to forskingsspørsmål:

- 1. På kva måte kan oppgåvene samla sett bidra til danningoppdraget?*
- 2. På kva måte kan dei utvalde tekstane med tilhøyrande oppgåver bidra til danningoppdraget?*

Danning er eit stort og komplekst omgrep og eg har støtta meg til Laila Aase si forståing av danning og Wolfgang Klafki sin kategoriale danningsteori. Den kategoriale danningsteorien har vore den sentrale teorien i denne studien, men eg har også støtta meg til Louise M. Rosenblatt sin teori om estetisk lesing, Viktor Sjklovskij sin teori om underleggjering i litteraturen og Martha C. Nussbaum sin teori om den narrative førestillingevna.

For å kunne svare på første forskingsspørsmål måtte eg kartlegge oppgåvene til dei skjønnlitterære tekstane frå begge læreverka. Her har eg hatt ei kvantitativ tilnærming. På andre forskingsspørsmål gjennomførte eg ein innhaldsanalyse i form av ein lærebokanalyse av dei utvalde tekstane frå Norsk 5 og Fabel 5. Her har eg hatt ei kvalitativ tilnærming.

Funn frå analysen viser at dei utvalde tekstane er eksemplariske og kan bidra til danning. Begge lærebøkene har oppgåver som kan bidra i danningoppdraget til skulen, men oppgåvene frå Norsk 5 utnyttar danningspotensiale i dei utvalde tekstane betre enn det Fabel 5 gjer i sine oppgåver,

## Forord

Det var ikkje masteroppgåve som stod i hovudet på meg då eg for tre år sidan gjekk inn dørene på UiS for å starte opp som student igjen. Etter to innhaldsrike år med engasjerte lærarar, kjekke medstudentar og mykje fagleg input, starta eg likevel opp med masteravhandlinga mi og no er ho endeleg ferdig. Endeleg kan eg levere mitt aller største skriv, nokon sinne. Det kom ikkje av seg sjølv, og eg har fleire eg vil takke.

Eg vil sende ein stor takk til rettleiar Monica Gundersen Mitchell for gode samtalar, oppmuntring og kloke ord. Dei har kome vel med, og utan di støtte og rettleiing hadde eg ikkje kome i mål. Takk til medstudentar frå fjern og nær. Det er alltid godt å treffast. Takk til kollegaar som hadde trua på meg, og til sjefen som gav meg tommel opp når eg rådførte meg om studiet.

Takk for alle dei timelange telefonsamtalane Klara, både seint og tidleg. Eg har sett pris på dei alle saman.

Takk til familie og venner som har spurt etter, og heia meg fram.

Til slutt vil eg takke Charles, Ådne, Bård og Karen. Dokke e' best!

Finnøy, mai 2023

Silje Berge Olsen

# Innhald

1. Innleiing .....	1
1.1 Bakgrunn for studien .....	1
1.1.1 Skjønnlitteratur og danning.....	1
1.1.2 Læreboka og lærebokoppgåver .....	2
1.2 Problemstilling .....	4
1.3 Struktur og oppbygging av oppgåva .....	5
1.4 Tidlegare forskning .....	5
2. Teori.....	8
2.1 Danning .....	8
2.1.1 Kva er danning? .....	9
2.2 Kategorial danning.....	10
2.2.1 Det elementære lag.....	11
2.2.2 Det historisk-elementære lag.....	12
2.2.3 Det fundamentale lag.....	12
2.3 Operasjonalisering av Klafki sin teori .....	13
2.4 Estetisk og efferent lesing .....	14
2.5 Underleggjering .....	15
2.6 Den narrative førestillingsevna .....	16
3. Metode .....	18
3.1 Innhaldsanalyse .....	18
3.2 Utval av lærebøker .....	19
3.2.1 Norsk 5.....	20
3.2.2 Fabel 5A og 5B.....	20
3.2.3 Kartlegging av oppgåvene i lærebøkene .....	21
3.2.4 Dei utvalde tekstane.....	23
3.3 Validitet, reliabilitet og avgrensing.....	26
4. Analyse og resultat .....	27
4.1 Del 1: Kartlegging av oppgåvene .....	27
4.1.1 Oppgåver der ein finn svar i teksten .....	28
4.1.2 Oppgåver som adresserer lesaren.....	30
4.1.3 Oppgåver utover teksten.....	33
4.1.4 Ei kort oppsummering .....	34
4.2 Del 2: Korleis gir dei utvalde tekstane og tilhøyrande oppgåver rom for den doble opninga? ..	35
4.2.1 Korleis gir diktet «Eg er eg er eg er» rom for den doble opninga? .....	36
4.2.2 Korleis kan oppgåvene bidra til den doble opninga? .....	38

4.3 Korleis gir dei episke utdraga «Keeperen og havet» og «Eg elsker han» rom for den doble opninga? .....	43
4.3.1 Korleis gir den episke teksten «Keeperen og havet» rom for den doble opninga? .....	44
4.3.2 Korleis kan oppgåvene til «Keeperen og havet» bidra til den doble opninga? .....	47
4.3.3 Korleis gir den episke teksten «Eg elsker han» rom for den doble opninga? .....	49
4.3.4 Korleis kan oppgåvene til «Eg elsker han» bidra til den doble opninga? .....	53
5. Drøfting.....	57
5.1 På kva måte kan oppgåvene samla sett bidra til dannelsingsoppgåvet?.....	57
5.2 På kva måte kan dei utvalde tekstane med tilhøyrande oppgåver bidra til dannelsingsoppgåvet? .....	59
6. Konklusjon og vegen vidare.....	65
Litteratur.....	67
Vedlegg 1 .....	72
Vedlegg 2 .....	75

# 1. Innleiing

## 1.1 Bakgrunn for studien

Danning er eit omfattande felt og det er mange forhold som bidreg til danning. I denne studien skal eg undersøkje nærare korleis skjønnlitterære tekstar med tilhøyrande oppgåver i to utvalde læreverk kan bidra til skulen sitt dannelsingsoppdrag. For å spisse arbeidet vel eg altså her å rette merksemda mot norskfaget i skulen.

Norskfaget er eit sentralt fag for danning og identitetsutvikling. Med eit så stort og innhaldsrikt fag som norskfaget er, hevdar Laila Aase (2019, s. 25) at faget i mange år har vore under diskusjon mellom anna i forhold til innhald, grenser, korleis elevane skal lære og utvikle språk og tekstkompetanse, og kva som er dei viktigaste prioriteringane i faget for eit multikulturelt samfunn. I og med at faget er så stort og at læreplanen er målstyrt, hevdar Aase (2019, s. 25) at det kan de vere ein reell fare for at faget dreier vekk frå å vere eit språk og tekstkulturelt fag, mot å berre bli eit ferdigheitsfag. Faren med dette er at det estetiske norskfaget og dannelsingsfaget norsk, kan bli svekka då det ikkje er like målbart ut frå læreplanmål. Aase (2005b, s. 69) hevdar vidare at dannelsingspotensialet i norskfaget ligg i desse forholda: faget sin særeigne posisjon som språkfag, faget som forvaltar og fortolkar av tekstar, faget som offentleg praksisarena for utforskning, utvikling og fortolking av skriftlege og munnlege tekstar, faget sitt potensial for å utvikle fleksible tenkemåtar, potensial for kritisk tenking, for blikket på språket og dei kulturformene me skapar med og utan språk. Danning i norskfaget blir ofte knytt til arbeid med tekstar, egne og andre sine, både gjennom skriving og lesing. Ho hevdar også at ytre karakteristikkar av norskklasserommet, slik som elevaktivitet, presentasjonar, samtalar eller diskusjonar, ikkje seier noko om korleis norsk fungerer som eit dannelsingsfag. For å kunne seie noko om det må me kjenne til innhaldet i oppgåvene, presentasjonane, samtalan og diskusjonane og forstå korleis innhaldet påverkar elevane si tenking og forståing av verda. Det er i møte mellom fagstoff og eleven, der eleven blir prega eller påverka, danning skjer. Elevane må bli utfordra til å tenke nye tankar og få moglegheit til å få djupare innsikt i konsekvensar for egne og andre sine ytringar (Aase, 2005b, s. 69).

### 1.1.1 Skjønnlitteratur og danning

I følgje Per Thomas Andersen spelar skjønnlitteraturen ei viktig rolle i arbeidet med danning. Andersen (2011) stiller spørsmålet «Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen?», og svarar

med å drøfte skjønnlitteraturen sitt forhold til eit grunnleggjande formål i skuleverket gjennom 4 F'ar: fellesskap, følelsar og fantasi knytt til forteljinga. Vidare nemner Andersen kor viktig følelsar er for all form for fellesskap. Om ein ikkje maktar å setje seg inn i andre sine følelsar, kan eit velfungerande demokratisk samfunn vere vanskeleg å oppnå. Skjønnlitteraturen spelar ei viktig rolle når det gjeld trening og utvikling av denne eigenskapen - empati. På same måte som ein treng øving for å kunne setje seg inn i andre sine følelsar, treng ein å trene opp fantasien for å kunne sjå verda frå ein annan synsvinkel enn vår eigen. Det er ei komplisert verd me lever i, og det at den ser annleis ut frå eit anna perspektiv gjer at dei ulike fellesskapa ein møter på i livet kan vere kompliserte. Det kan vere vanskeleg å forstå korleis ulike relasjonar og kjønns- og kulturforskjellar heng saman, og her kan skjønnlitteraturen hjelpe oss. At skjønnlitteraturen kan hjelpe til å forstå, kjem også til uttrykk under dei tverrfaglege temaa «Folkehelse og livsmeistring» og «Demokrati og medborgarskap» i Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (LK20). Der det står at det å lese skjønnlitteratur både kan bekrefte og utfordre sjølvbilete til elevane og slik bidra til identitetsutvikling og livsmeistring, og at det å lese gir innblikk i andre sine livssituasjonar og utfordringar som igjen kan bidra til å utvikle forståing, toleranse og respekt for andre sine synspunkt og perspektiv, og leggje eit grunnlag for konstruktiv samhandling (Kunnskapsdepartementet, 2019).

### 1.1.2 Læreboka og lærebokoppgåver

Læreboka har i årevis stått sentralt i undervisninga i skulen, men tilgangen til lærebøkene har endra seg. I dag har alle elevane tilgang på mange lærebøker, men slik har det ikkje alltid vore. På 1930-talet var det til dømes meir vanleg å ha ei bok felles for heile klassen (Skjelbred et al., 2017, s. 9). Skilnaden på å ha tilgang til berre ei bok, og å ha tilgang til ei heil bunke med bøker er stor. Ein kan kanskje seie at mogelegheitene i undervisninga har blitt større med auka tilgang til lærebøker. Det som er felles for lærebøkene er at dei har følgt barn i over 250 år og at dei inneheld tekstar skrivne på eit språk og i ei form retta mot ein barnleg lesar. Læreboka formidlar kunnskap, haldningar og verdiar og gir eit felles utgangspunkt og felles referanserammer for elevane. Lærebøkene er skrivne av forfattarar som veit meir til elevar som veit mindre, og kan slik sett vere meir mottakarorientert enn andre bøker. Lærebøkene sine tekstar fortel noko om kva samfunn borna veks opp i og kan såleis kaste lys over viktige historiske endringar i samfunnet (Skjelbred et al., 2017, s. 7-9). Sylvi Penne (2012, s. 171) hevdar at lærebøkene produsert før 1960 inneheldt mest sakprosaetekstar, mens etter 1960 fekk

skjønnlitterære tekstar innpass i læreboka. Dei aller fleste skjønnlitterære tekstane var utdrag frå lengre tekstar. Læreboka var nærast blitt ein litteraturantologi, og det kan sjå ut som dette framleis stemmer.

Intensjonen med læreboka er at den skal bidra med kvalitet i undervisning og læring. Frå 1889 til år 2000 blei lærebøkene godkjende til bruk i skulen gjennom ulike godkjenningsordningar. Godkjenningsordningane var ein statleg kontroll som skulle kvalitetssikre lærebøkene i lys av korleis kvalitet blei forstått på det gitte tidspunktet (Skrunes, 2010, s.15-17). I år 2000 vart denne over hundre år gamle tradisjonen, som hadde vore med å regulere både innhaldet i skulen, undervisninga og elevane sin skulekvardag stansa (Bratholm, 2001). Då godkjenningsordninga forsvann blei det opp til forfattarar og forlag å produsere gode lærebøker som lærarane ville bruke og skulane ville kjøpe.

Synet på læreboka si rolle i undervisninga har svinga veldig. I nokre periodar har undervisninga vore prega av at elevane berre skulle jobbe med oppgåver frå læreboka i timane, mens andre periodar har læreboka vore mindre til stades i undervisninga (Skjelbred et al. 2017, s. 11). Dei siste åra har skulekvardagen hjå mange vore prega av mykje digitale læringsressursar og lite lærebøker (Ditlefsen & Hamre, 2022). Tilgangen til lærebøker laga etter LK20 har det vore lite av. Om det har vore tilgang på lærebøker eller ikkje, har eg inntrykk av at det å jobbe med oppgåver har vore ein sentral del av undervisninga.

Paratekstar er eit omgrep brukt om dei tekstelementa som omgir ein tekst (Genette, 1997, s. 95-96). Omgrepet paratekstar kan igjen delast inn i omgrepa peritekstar og epitekstar, der peritekstar handlar om tekstelement innanfor teksten, som til dømes oppgåver, stikkord og register, medan epitekstar handlar om tekstelement utanfor sjølve teksten. Nettressursar, lærarrettleiing og oppgavehefter er døme på epitekstar. Ein kan derfor seie at oppgåver som høyrer til dei skjønnlitterære tekstane i ei lærebok, høyrer til læreboka sine peritekstar. Alle nyare lærebøker inneheld oppgåver til elevane. Dette er tilleggstekstar til lærebokteksten og oppgåvene kan ha ulike formål. Døme på formål kan vere at å diskutere, leite og finne eller gjere. Oppgåvene er eit kjenneteikn på tekstar frå læreboka og er med på å skilje læreboktekstar frå andre tekstar.

Dagrun Skjelbred (2019, s. 107) hevar at oppgåvene ofte blir brukt som eit navigeringspunkt for elevane, der dei finn ut kva som er sentralt og viktig i eit fag. Dette seier seg ikkje alltid sjølv, og om faget er ukjent kan det vere vanskeleg å rangere kva som er viktig og mindre viktig kunnskap. Oppgåvene bør derfor dreie seg om det som er viktig og sentralt i faget. Om



oppgåvene i ei samfunnsfagsbok har overtal av spørsmål om årstal, er det logisk for eleven å tenkje at årstal er viktig i samfunnsfag. Dersom ein overfører dette til skjønnlitteratur, kan ein kanskje seie at elevane les litteratur ut frå kva dei skal bruke teksten til i etterkant.

## 1.2 Problemstilling

Med dannelsingsoppgavetiltaket til skulen i mente finn eg det interessant å sjå på korleis oppgaver og skjønnlitterære tekstar i lærebøker laga etter LK20 kan bidra til dannelsingsoppgavetiltaket til skulen. Problemstillinga mi for denne studien blir difor: *Korleis kan oppgaver og skjønnlitterære tekstar i lærebøkene Norsk 5 og Fabel 5 bidra til skulen sitt dannelsingsoppgavetiltak?*

For å kunne svare på problemstillinga har eg laga to forskingsspørsmål:

1. *På kva måte kan oppgavene samla sett bidra til dannelsingsoppgavetiltaket?*
2. *På kva måte kan dei utvalde tekstane med tilhøyrande oppgaver bidra til dannelsingsoppgavetiltaket?*

I arbeidet har eg gjennomført ein analyse av dei aktuelle lærebøkene. Analysen er todelt. Første del består av ei kartlegging av oppgavene som høyrer til dei skjønnlitterære tekstane. I denne delen er målet å beskrive nokre generelle tendensar for læreverka med tanke på kva type oppgaver som er brukte og vidare diskutere på eit generelt nivå korleis dei kan bidra til dannelsingsoppgavetiltaket til skulen, og med det finne svar på det første forskingsspørsmålet. I andre del skal eg svare på forskingsspørsmål to: *På kva måte kan dei utvalde tekstane med tilhøyrande oppgaver bidra til dannelsingsoppgavetiltaket?* Denne delen består av ein grundigare analyse av tre utvalde tekstar og oppgaver, med mål om å gå i djupna for å kunne seie noko eksplisitt om dei utvalde tekstane og oppgavene. Eg brukar dei utvalde skjønnlitterære tekstane som utgangspunkt for analysen, der både teksten og dei tilhøyrande oppgavene kanskje kan seie noko om korleis danning kjem til syne i arbeid med teksten. Eg skal analysere tekstane og tilhøyrande oppgaver i lys av Wolfgang Klafki sin teori om kategorial danning og Aase sine tankar om kulturelle møte i tekstsamanheng. I studien ser eg berre på læreboka sine skjønnlitterære tekstar og oppgaver, og undersøker ikkje dette i praksis. Eg har difor berre ei teoretisk tilnærming og kan berre antyde eit eventuelt potensiale for danning i mitt arbeid.

### 1.3 Struktur og oppbygging av oppgåva

Denne studien består av seks delar. I innleiingskapittelet presenterer eg bakgrunnen for studien, problemstillinga, strukturen og oppbygginga av oppgåva. I tillegg presenterer eg tidlegare forskning, og plasserer min studie i forskingsfeltet. I del 2 presenterer eg det teoretiske rammeverket eg legg til grunn for studien. Utvalt teori handlar i hovudsak om danning. For å gjere greie for danningssomgrepet har eg støtta meg til Aase si forståing, men Klafki sin kategoriale danningsteori får størst plass. Louise M. Rosenblatt sin teori om estetisk lesing som appellerer til oppleving, Viktor Sjklovskij sin teori om underleggjing i litteraturen og Martha C. Nussbaum sin teori om den narrative førestillingsevna blir presentert i så måte.

Metode og utval av lærebøker og læreboktekstar kjem i kapittel 3. I kapittelet er metoden eg har brukt grundig gjennomgått. Eg har grunngitt utval av lærebøker og tekstar til bruk i studien. I tillegg gjer eg greie for korleis eg metodisk har arbeidd med analyseprosessen.

I kapittel 4 presenterer eg den todelte analysen. Først presenterer eg første del som består av ei kartlegging av oppgåvene som høyrer til dei skjønnlitterære tekstane, før eg presenterer analysen av dei utvalde tekstane med tilhøyrande oppgåver. Eg analyserer tre utvalde tekstar og oppgåver med utgangspunkt i den kategoriale danninga, med fokus på den doble opninga. Drøfting av analysen opp mot teori og tidlegare forskning, går føre seg i kapittel 5. Avslutting og vegen vidare kjem i det siste kapittelet.

### 1.4 Tidlegare forskning

Juuhl, Hontvedt og Skjelbred (2010, s. 5) hevdar i sin rapport om læremiddelforskning etter LK06 at det er lite forskning som handlar om val, vurdering og bruk av læremiddel etter at LK06 blei innført. Denne rapporten er skriven på oppdrag av Utdanningsdirektoratet som ynskte eit oversyn og status når det gjaldt forskning på læremiddel etter læreplanen LK06. Mange av lærebokanalysane som er å finne, handlar om lærebøker i andre fag enn norsk og i andre trinn enn mellomtrinnet. Det er ut til at det er gjort fleire lærebokanalysar på lærebøker i norskfaget som høyrer til ungdomstrinnet og vidaregåande trinn, enn dei som høyrer til på barne- og mellomtrinnet. I studiane som høyrer til ungdomstrinn og vidaregåande trinn er det mellom anna gjort analysar på lyrikkundervisning på yrkesfag (Johannessen, 2016), munnlege ferdigheiter i norsklærebøker på ungdomstrinnet (Marthinsen, 2015) og framstilling av forfattaren Henrik Ibsen i vidaregåande skule (Karlsen, 2021).

Etter innføringa av L97 gjennomførte Skjelbred (2001) ein studie på åtte ulike norsklæreverk tilhøyrande 8.trinn. Ho såg spesielt etter korleis lærebøkene presenterte arbeidsprosessane som norskfaget legg opp til, i tillegg såg ho på nokre meir allmenne tendensar i norsklærebøker for ungdomstrinnet. Ho fann ut at innhaldet i dei ulike lærebøkene var omtrent det same. Alle bøkene inneheldt dei same emna og fleire av bøkene inneheldt mange av dei same tekstane. Utforminga av bøkene derimot var meir ulik. I nokre bøker framstod nokre av sidene nærast som ei nettside med mange tekstar litt rundt omkring på sidene, mens på andre var tekstane skrivne i sin heilskap. Det kunne virke som at forlaga satsa på å lage ein variert og moderne layout, med litt ulikt hell. Alle verka bestod av fleire komponentar som til dømes grunnbok, tekstsamling, lærarrettleiing og CD med lydfile.

Skjelbred et al. (2005, s.45-51) fann ut at oppgåver står sterkt i sin studie, som handla om kartlegging av læremiddel og læremiddelpraksis i faga naturfag, norsk og matematikk på 3., 6. og 8.trinn. Det var litt ulike oppgåvetradisjon i dei ulike faga, men øve- og gjereoppgåver var representert i alle bøkene. Oppgåvene var varierte og differensierte gjennom ulike løyper markerte med ulike fargar. Lærebokforfattarane la vekt på oppgåver som aktiviserte elevane og oppgåver elevane kunne gruble over, ikkje berre oppgåver der elevane reproduserte innhaldet. I og med at eg skal sjå på oppgåvene i dei utvalde lærebøkene er denne studien relevant for min studie. Det same gjeld Jonas Bakken og Emilia Andersson-Bakken (2016) sin studie som har sett på kva for forståingar av skjønnlitteratur og sakprosa elevane kan utvikle gjennom oppgåvene gitt i læreboka. I 2016 gjennomførte dei ein kvalitativ innhaldsanalyse av 1943 oppgåver frå tre lærebøker for vidaregåande skule. Funn frå denne studien viser at oppgåvene gitt til dei skjønnlitterære tekstane bar preg av opne oppgåver der elevane vart invitert til å uttrykke egne opplevingar og tolkingar av tekstane. Til sakprosaetekstane var oppgåvene prega av lukka oppgåver der elevane skulle analysere tekstane og finne meininga med teksten ved å bruke bestemte framgangsmåtar, og oppgåver der elevane skulle finne og produsere informasjon som dei fann i teksten. Bakken og Andersson-Bakken (2016) meiner at elevane kan utvikle ei forståing av at sakprosa er ein enkel og eintydig sjanger som ein treng vere lite kritisk til og at skjønnlitteraturen innbyr til ulike meiningar gjennom arbeid med desse oppgåvene. Dei hevdar også at resultatata frå denne studia viser at oppgåvekulturen i norskfaget ber preg av eldre fagleg forståing og slik sett ikkje var heilt i tråd med den dåverande læreplanen, LK06.

Charlotte Ekse Karlsen (2022) analyserer korleis kritisk literacy kjem til syne i to norske lærebøker for 5.trinn. Ho brukar bøkene Norsk 5 og Salto 5 i sin analyse. Karlsen (2022) fann

ut at kritisk literacy kjem til syne i begge lærebøkene der kjeldekritikk er tema. Ho fann også ut at lærebøkene har ulik kjeldekritisk tilnærming i resten av innhaldet. Denne studien er interessant for min studie sidan me begge gjer ein analyse av lærebøker på 5.trinn skrivne etter LK20 blei innført, og begge brukar me læreboka Norsk 5 frå Cappelen Damm i analysane våre. Karlsen (2020) undersøker korleis kritisk literacy kjem til syne i tekstane og oppgåvene i lærebøkene, mens eg har valt å sjå på korleis skjønnlitterære tekstar og oppgåver kan bidra til dannelsoppdraget til skulen.

I Julie Rødberg (2022) sin studie om korleis dannelsoppdraget til skulen kjem til syne i læreverka Fabel og Salaby på tredje trinn, kom det fram at begge læreverka legg til rette for dannelsfremmande undervisning. Denne studien er relevant i forhold til min studie då me begge har valt læreverket Fabel, sjølv om me har sett på lærebøker for ulike klassetrinn. Når eg i tillegg skal forske på korleis tekst og oppgåver kan bidra til danning, som liknar på det Rødberg har gjort i sin studie, blir det spennande å sjå om eg kjem fram til same konklusjon som Rødberg.

Lærebøkene eg skal analysere, Norsk 5 frå Cappelen Damm og Fabel 5 A og B av Aschehoug undervisning, er skrivne etter LK20. I og med at det ikkje finns så mykje tidlegare forskning gjort på lærebøker i norskfaget på mellomtrinnet etter LK20, kan min studie vere ein viktig stemme inn i forskingsfeltet.

## 2. Teori

I dette kapitlet presenterer eg det teoretiske rammeverket eg har brukt i min studie. Først presenterer eg kva styringsdokumenta seier om danning og danningsoppdraget til skule. Etter det gjer eg greie for kva forståing av omgrepet danning eg legg til grunn, før eg vidare presenterer den kategoriale danningsteorien til Klafki (1999). I forlenginga av Klafki vil eg kort gjere greie for operasjonaliseringsprosessen, og som ein konsekvens går eg vidare inn på kva Rosenblatt (1995) seier om estetisk og efferent lesing, Sjklovskij (1998) sine tankar om underleggjering og til slutt ser eg på Nussbaum (2016) sin teori om den narrative førestillingsevna.

### 2.1 Danning

Skulen og lærarane har både opplæringslova og læreplanen å halde seg til når dei skal planlegge undervisning. Begge desse styringsdokumenta krev at skulen og lærarane skal ha eit danningperspektiv på undervisninga. I opplæringslova står det mellom anna at «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst.» (Opplæringslova, 2022, §1-1). Danningperspektivet kjem også tydeleg fram i den overordna delen av den nye læreplanen LK20, under overskrifta «Prinsipp for læring, utvikling og danning».

Opplæringa skal gi elevane eit godt grunnlag for å forstå seg sjølv, andre og verda, og for å gjere gode val i livet. Opplæringa skal gi eit godt utgangspunkt for deltaking på alle område innanfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv. [...] Opplæringa skal danne heile mennesket og gi kvar og ein høve til å utvikle evnene sine. Danning skjer når elevane får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Danningsoppdraget til skulen er tydeleg til stades i både opplæringslova og læreplanen. Sitatet frå læreplanen viser også at omgrepa utdanning og danning heng nøye saman og er gjensidig avhengig av kvarandre. Skulen har både eit utdanningsoppdrag og eit danningsoppdrag. Læreplanen seier også at norskfaget er «eit sentralt fag for kulturforståing, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling.» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det læreplanen ikkje seier noko om er korleis ein definerer danning. Dersom det å ha eit danningperspektiv i undervisninga er så viktig som styringsdokumenta seier, er det ekstra viktig at lærarane forstår

og er einige om kva danning er og korleis ein kan leggje opp undervisninga slik at den kan bidra til danningprosessen.

### 2.1.1 Kva er danning?

Danning er eit omgrep som er i stadig endring og kan i så måte vere litt vanskeleg å gjere greie for. Aase (2012, s. 49) hevdar at danningsomgrepet endrar seg når vilkåra for kulturelle verdiar endrar seg, då omgrepet heng saman med dei kulturelle verdiane i eit samfunn. Sjølv om omgrepet er i endring kan ein likevel kjenne igjen danning i den grunnleggjande tenkinga om forholdet mellom individet og samfunnet. Jon Hellesnes (2005, s.28) skil mellom omgrepa tilpassing og danning, der tilpassing blir forklart som at menneska blir sosialisert på plass i samfunnet og blir øvde opp til å godta korleis samfunnet er, utan å stille spørsmål. Danning derimot forklarar han som ei form for sosialisering som verkar utviklande på evna til å reflektere kritisk, tenkje fornuftig og sjølvstendig. Aase (2005c, s.36) hevdar at det er i handling og samhandling med andre danning viser seg, til dømes gjennom skriving, lesing og samtale.

Eg tek utgangspunkt i Aase si forståing av danning i denne studien. «En sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i de vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et variert felt.» (Aase, 2003, s.13). Denne forståinga er vid og generell, men likevel kan den vere dekkande for slik ein tenkjer danning i dag, som prosess og produkt. Forståinga seier likevel ikkje noko om kva tenkjemåtane, handlingspotensiala og kunnskapane er, eller noko om dei oppvurderte kulturformene. Her ligg eit grunnleggjande problem, meiner Aase (2003, s.14). Når ein ikkje er einige om kva dei ulike tenkjemåtane, handlingspotensiala eller kunnskapane skal vere, kan det bidra til ulikskapar i måten lærarar og skuleleiing tolkar omgrepet danning. Eg forstår Aase slik at danning forstått som ein sosialiseringssprosess for å forstå, ikkje berre treng å handle om at elevane er i samhandling med andre fysiske menneske, men kan også bety møte med personar i dei ulike tekstane dei les eller blir presentert for. Med mi forståing kan tekstar vere med på å opne opp verda for elevane og få dei til å kunne delta med meiningar, tankar og kunnskap i samfunnet. Ein slik sosialiseringssprosess kan også få elevane til å sjå og utvikle sitt eige handlingspotensiala slik at dei kan bli betre rusta til å møte utfordringane i samfunnet. Aase seier ikkje noko meir om dei ulike tenkjemåtane, men Hellesnes (2005, s.28) kjem med eit verdifullt innspel til kva dette kan vere. Hans forståing av danning med

utvikling av kritisk refleksjon og sjølvstendige tankar kan vere med på å konkretisere det Aase skriv.

Med denne forståinga av danning til grunn, vil arbeidet i fortsetjinga handle om å undersøkje tekstane som er inkludert i dei utvalde læreverka, då med sikte på korleis dei kan vere med på å opne verda for elevane. Vidare er det å sjå på kva måte oppgåvene aktiverer elevane og opnar rom for elevane sine refleksjonar og eigne tankar. For å gjere denne analysen er det særleg Klafki (1999) sin teori om kategorial danning som blir brukt, og då hans teori om *den doble opninga*.

## 2.2 Kategorial danning

Klafki (1999, s.172) sin kategoriale danningsteori er tett bunde saman med hans analyse av historia til, og utviklinga av dannelsingsomgrepet. Han deler den klassiske danningsteorien i to hovudkategoriar; dei materiale- og dei formale danningsteoriane. Prinsippet i dei materiale danningsteoriane er at danning består i å ta opp det objektive innhaldet i kulturen. Klafki kan vere vanskeleg å forstå og eg har støtta meg til Olav Kansgar Straum (2018) sin analyse av Klafki sitt syn på danning. Straum (2018, s. 32) forklarar prinsippa innanfor material danningsteori som at pedagogar og tradisjonar fokuserer på dei kunnskapar, haldningar og estetiske verdiane som samfunnet og kulturen har lagt vekt på, og at desse skal formidlast vidare til kommande generasjonar. Det er det objektive eller innhaldsmessige som står i fokus. Eg forstår det som at i det litterære norskfaget, er det den litterære teksten som er objektet som skal formidlast. Klafki (1999, s. 179) seier vidare at «Stilt overfor disse [materiale danningsteoriane] står det nå formaldannelseteorier som har som felles forutsetning at man må rette blikket mot barnet, eleven, mot den som skal oppdras, hvis man vil komme fram til gyldige utsagn om dannelsens vesen.» Det vil seie at det er ein motsats til dei materiale danningsteoriane der teksten er i fokus. Desse vert kalla dei formale danningsteoriane og har fokus på eleven som skal dannast i staden for teksten som skal formidlast. Straum (2018, s. 32) forklarar at i dei formale danningsteoriane er det å utvikle enkeltindividet sine evner, anlegg og ferdigheiter det viktige. Fokuset ligg på subjektet, altså eleven, mens innhaldet blir eit verktøy i danningprosessen.

Klafki (1999, s. 185-195) hevdar at ein ikkje kan tenkje danning der berre eleven, subjektet, eller lærestoffet, objektet, er i fokus. Han meiner det er sanning i begge retningane i danningsteoriane, og integrerer det beste frå dei materiale- og formale danningsteoriane i sin

eigen kategoriale danningsteori. I Klafki sin kategoriale danningsteori er innhald og utvikling av evner eller metodar, det objektive og subjektive, sterkt knytt saman. Essensen i den kategoriale danningsteorien er at danning er ein samanvevd prosess, der kulturinnhaldet blir opna for eleven på den eine sida og at eleven bli opna for å ta i mot kulturinnhaldet på den andre sida. Dette er det Klafki kallar den doble opninga. Resultatet av prosessen som skjer i den doble opninga, er at eleven får kunnskapar, erfaringar og opplevingar av allmenn/kategorial art (Klafki, 1999, s. 193). Eg tenkjer at objektet eller innhaldet i norskfaget kan vere den skjønnlitterære teksten. Klafki stiller spørsmålet om kva slags stoff eller innhald som kan skape denne doble opninga og kjem fram til at svaret ligg i at innhaldet må vere eksemplarisk, også kalla det eksemplariske prinsipp (Klafki, 1999, s. 194; Straum, 2018, s. 36). Hovudtanken bak det eksemplariske prinsipp er at ein gjennom noko konkret, til dømes gjennom ein litterær tekst, fokuserer på noko meir generelt, overordna eller abstrakt (Straum, 2018, s. 36). Dette forstår eg som at teksten seier noko om det å vere menneske, og at ved å lese ein litterær tekst kan lesaren lære noko om det å vere menneske gjennom å setje seg inn i personane i teksten sine tankar, handlingar og opplevingar. Vidare er Klafki oppteken av kva slags innhald og litterære tekstar, som kan skape den doble opninga og slik reknast som kategorial-eksemplarisk. Klafki har sett opp tre grunnleggjande innhaldskriterier som må vere på plass om eit innhald skal vere eksemplarisk. Det eksemplariske innhaldet må vere elementært, historisk-elementært og fundamentalt (Straum, 2018, s. 37). Han hevdar vidare at det berre er litterære tekstar der innhaldet er kategorialt, altså kjem inn under desse innhaldskriteria, som bør få ein sentral plass i skulen. Dersom dei litterære tekstane ein bruker i skulen ikkje høyrer til her bør dei heller ikkje ha ein plass i vårt utdanningssystem (Klafki, 1999, s. 194). Det vil seie at lærarane bør ha ein tanke om kva tekstar dei tek med inn i klasserommet, og kvifor dei tek med akkurat desse tekstane.

### 2.2.1 Det elementære lag

I følgje Klafki handlar det elementære laget i teksten om å gi elevane moglegheit til å tileigne seg overgripande kategoriar innan eit fagfelt. Dei overgripande kategoriane kan til dømes vere omgrep, metodar, strukturar og verdiar. Dei litterære tekstane som då blir valt til bruk i undervisning, må peike på noko utover seg sjølv og setje lys på noko grunnleggjande og meir overordna. Verkemiddel og formelement er døme på elementært innhald i estetiske fag. Klafki hevdar vidare at erfaring av det konkrete er med på å opne opp for kategorial danning (Straum, 2018, s. 38).



### 2.2.2 Det historisk-elementære lag

Denne kategorien bygger på det elementære lag, men er eit resultat av Klafki sitt arbeid med det eksemplariske innanfor det historiske feltet (Straum, 2018, s. 38). Døme på det historisk-elementære lag kan vere at ein studerer ein tekst frå ein historisk epoke, og kan på denne måten fokusere på vesentlege trekk ved denne epoken. Klafki viser til ei undervisningsøkt der ein historielærer bruker ein tale frå 1943 i undervisninga. Dersom elevane jobbar grundig med denne talen, kan elevane sjå sentrale trekk frå Hitler sin utan- og innanrikspolitikk. Det historisk-elementære innhald er ikkje berre knytt til historiefaget (s. 39). I norskfaget tenkjer eg at dei klassiske tekstane vil komme inn under det historisk-elementære innhald. I og med at det ikkje er klassiske tekstar eg skal analysere er ikkje denne delen av Klafki sin teori like relevant i det vidare analysearbeidet.

### 2.2.3 Det fundamentale lag

I det fundamentale lag er omgrepet *grunnretning* viktig for Klafki (Straum, 2018, s. 42). Han hevdar at kulturen kan delast inn i ulike hovudretningar, eller grunnretningar. Døme på slike grunnretningar kan vere det matematisk-naturvitenskapeleg område og det musisk-estetiske område. Klafki hevdar at all menneskeleg aktivitet kan plasserast inn i eit slikt hovudområde, og at desse grunnretningane utgjer ulike dannelsingsområde. Det høyrer ein tenkjemåte til kvar av desse grunnretningane som er med på å skilje dei ulike områda frå kvarandre, men også konstituerer det aktuelle kulturområde. Denne tenkjemåten blir også kalla *etos*, og kvart dannelsingsområde har sin eigen etos. Det fundamentale ved eit dannelsingsområde er det etos som definerer og konstituerer dette dannelsingsområde, og Klafki meiner at all undervisning må gi elevane moglegheit til å gripe dette etos og at innhaldet i undervisninga gir moglegheit for at etos blir ein tenkjemåte og haldning (Straum, 2018, s. 43-44).

Nokre av dei same tankane kan ein sjå igjen hjå Aase (2012, s. 48) der ho hevdar at det oppstår kulturelle møte med andre sine tankar og meiningar gjennom lesing. Ein møter også andre tider gjennom lesing av skjønnlitteratur. Alt dette kan vere med på å utvikle lesaren til å tenke meir variert og vere meir raus i møte med andre, fremmande tankar og meiningar. Dersom målet med lesinga er at eleven skal forstå ein tekst i lys av både eleven si samtid og teksten si samtid, hevdar Aase (2005a, s. 77) at teksten må innehalde minst eit estetisk poeng, eit kulturhistorisk poeng og eit allmennmenneskeleg eller eit tekstteoretisk poeng. Teksten kan gjerne innehalde alle tre poenga, og læraren bør prøve å hjelpe eleven til å rette merksemda mot desse poenga i teksten slik at teksten blir meir open for eleven. Det er ikkje

sikkert at eleven ville klart å oppdage dei nye perspektiva på teksten sjølv. Vidare hevdar Aase (2005a, s. 77-78) at læraren si tekstforståing ikkje må bli heile sanninga i klasserommet, men læraren må vere merksam på kva som skjer i teksten og kva i teksten som kan vere vanskeleg for elevane å skjønne i møtet med teksten. Det er i desse møteplassane som oppstår mellom elev og tekst at norskundervisninga kan tilføre noko anna enn berre individuelle lesesituasjonar mellom lesar og tekst. Då er det viktig at desse møteplassane ikkje berre blir tilbode i stoff som eleven allereie meistrar og er interessert i, men at norskfaget tilbyr elevane noko som ligg utanfor interessefeltet til elevane. Læraren må våge seg ut på usikker grunn, då ei viktig side ved danningspotensialet i faget er å vise eiga forståing ved å fortolke i lag med andre. Desse møteplassane er viktige for å oppnå den doble opninga som Klafki (1999, s. 193) viser til.

Danning skjer også når elevane skriv tekstar, men Korsgaard og Løvlie (2003, s. 11-12) hevdar at det ikkje skjer danning i alle skrivesituasjonar. Det er tre element som må vere til stades for at danning skal skje. Desse tre elementa er mennesket sitt forhold til seg sjølv, mennesket sitt forhold til verda og mennesket sitt forhold til samfunnet. Dette forstår eg som at elevane må ha evne til å ta fornuftige val ut frå seg sjølv og andre. Danning viser seg slik sett både i fri sjølvstendig tenking og i samhandling med andre. Aase (2012, s. 54) hevdar at å skrive ikkje berre handlar om å skrive fram sine synspunkt og forteljingar. Det dreiar seg også om å vere med i eit fellesskap der ein gjennom deltaking fortolkar seg sjølv og andre i ein prosess som stadig er i endring.

I det fundamentale lag føreslår Klafki 12 grunnretningar eller dannelsingsområde, der eit av områda er danning innanfor språk, litteratur og kultur (Straum, s. 42). Norskfaget høyrer sjølvstendig til denne grunnretninga, og norskfaget sitt etos, det Klafki kallar grunnretninga sin «eigen» tenkjemåte, er slik eg forstår det, relevante og sentrale litterære perspektiv. Under vil eg komme nærare inn på kva dette inneber.

### 2.3 Operasjonalisering av Klafki sin teori

Over har eg gjort greie for Klafki sin teori om kategorial danning, kor eit viktig poeng er danning forstått som den doble opninga. I følgje Klafki må innhaldet i ein tekst vere eksemplarisk om ein skal klare å skape denne doble opninga (Klafki, 1999, s. 192-193; Straum, 2018, s. 36). Han presiserer vidare at innhaldet må vere elementært, historisk-elementært og fundamentalt om ein tekst skal bli forstått som eksemplarisk (Straum, 2018, s.

37). Kva vil dette seie i praksis? Eg skriv over at relevante litterære perspektiv er norskfaget sitt *etos*. I norskfaget dreier slike litterære perspektiv om mange ulike forhold, men særleg viktig er kanskje spørsmåla knytt til korleis ein les litteratur, kva grep litteraturen kan gjere for å nå fram til lesaren og kva den så gjer med lesaren. Her støttar eg meg til Aase (2005a, s. 80) når ho diskuterer estetikken sin dannelsingsfunksjon og Atle Skaftun og Per Arne Michelsen (2017, s. 236) når dei diskuterer kvifor me skal jobbe med litteratur i skulen. Aase (2005a, s. 80) legg vekt på at det språklege uttrykket, at språket overskrid daglegspråket og at lesaren kan la seg gripe av dette og glimtvis «skape en opplevelse av klarhet (eller kanskje uklarhet)». Og det er nettopp opplevinga Skaftun og Michelsen (2017, s. 236) trekk fram når dei skriv om litteraturens dannelsingsverdi. Opplevingslesing er eit dannelsingsmål for leseopplæringa, seier dei. Nettopp difor vel eg å trekke fram Rosenblatt (1995) som særleg er opptatt av den litterære opplevinga og Sjklovskij (1998) sin teori om underleggjering. I tillegg trekker eg fram Nussbaum (2016) sin teori om den narrative førestillingsevna, der lesaren sin evne til å setje seg inn i andre personar sine følelsar og sjå verda frå andre perspektiv, og slik skape empati, blir øvd på gjennom skjønnlitteraturen.

#### 2.4 Estetisk og efferent lesing

Innan dannelsingsområde språk, litteratur og kultur, vil korleis ein les litteratur vere eit sentralt perspektiv i tenkjemåten som Klafki kallar *etos* (Straum, 2018, s. 43-44). Rosenblatt (1995, s. 41) nyttar seg av to ulike omgrep om korleis ein les ein tekst. Ho kallar måtane å lese ein tekst på for efferent og estetisk lesing. Efferent lesing handlar i hovudsak om å lese ein tekst for å svare på spørsmål om form og innhald til teksten. Her møter lesaren teksten utan å kople på følelsane. Ho legg også vekt på skilnaden mellom å lese ein praktisk tekst, som ein rapport, og ein skjønnlitterær tekst, som eit dikt. Rapporten blir ofte lese efferent, mens eit dikt eller ei forteljing ofte blir lese estetisk. Her er lesaren sine følelsar, førestillingar og idear viktige, og er med på å bygge opplevinga og skape innhald i teksten for lesaren. Det er ikkje slik at ein anten les efferent eller estetisk, men at lesinga hamnar på eit kontinuum frå hovudsakeleg efferent til hovudsakeleg estetisk lesing. Skjønnlitteratur kan kallast estetiske tekstar, der forfattaren har nytta seg av ulike kunstnarlege grep i språket. Rosenblatt (1995, s. 44) legg også vekt på at det er viktig at litteratur vekker følelsar hjå lesaren, då ofte i form av gjenkjenning av personar eller problemstillingar. Ho hevdar også at ein gjennom lesing av skjønnlitteratur kan få opplevingar ein kanskje ikkje får andre stader. Lysten for eventyr, interessa for andre menneske og livsstilar, og skildringar av ulike scenario som kjærleik, hat og

vald blir eit tilbod i staden for at kulturen gøymer dette. Eit stort kunstverk kan gi oss moglegheit til å kjenne på noko større og djupare enn allereie erfarte opplevingar. Om teksten ikkje kjennest relevant for lesaren, gir den heller ikkje stort inntrykk. Eg tenkjer absolutt at litteraturen kan vere med på å legge til rette for at lesaren skal få oppleve, erfare eller øve mellom anna empati mens han les, men då må teksten kjennast relevant for lesaren.

Sjølv om eg ikkje ser på realiseringa og arbeid med oppgåvene i klasserommet, og difor heller ikkje læraren si rolle, vil eg likevel løfte fram det Rosenblatt (1999, s. 53-56) seier om læraren si rolle. Ho hevdar at læraren må hjelpe elvane sine med å lese skjønnlitterære tekstar og å utvikle følelsar for litteraturen. Læraren bør slik sett ikkje berre fokusere på den litterære teksten, men også på kven lesaren er. Her viser Rosenblatt likskapar med Klafki (1999, s. 193) sin tanke om den doble opninga, og legg vekt på kor viktig læraren er i jobben med å leggje til rette for den doble opninga. Rosenblatt (1995, s. 53-56) hevdar også at læraren bør vere førebudd på at elevane sine følelsar har utspring frå deira temperament og bakgrunn og derfor ofte vil tolke teksten feil. Denne reaksjonen og måten å tolke teksten på er likevel den som er rett for eleven og det som skapar mening for eleven akkurat no. Har eleven lite livserfaring, streng eller slapp moral blir kvaliteten på reaksjonen i møte med teksten lidande. I motsett fall blir reaksjonen til elevar med mykje livserfaring og varme følelsar for litteratur, eit emosjonelt møte der medmenneskelege og menneskelege følelsar er til stades. Det å drive litterærundervisning med å berre påpeike teksten sine formelle sider, utviklar altså ikkje lesaren sine estetiske følelsar for teksten.

## 2.5 Underleggjering

Eit anna perspektiv i dannelsingsområdet språk, litteratur og kultur er kva grep litteraturen kan gjere for å nå fram til lesaren. Sjklovskij (1998, s. 16) hevdar at diktaren nyttar seg av ulike verkemiddel i skjønnlitteraturen som gjer at lesaren kan sanse verda og seg sjølv på ein ny måte. Han hevdar at kunsten er til for å gi livskjensla tilbake til menneska og meiner at dersom livet blir automatisert, at ein har gjort eller sett noko så mange gonger at det ikkje skapar inntrykk, er det som om livet aldri har eksistert. Det er nettopp difor kunsten eksisterer, skal ein tru Sjklovskij, for å gi livsfølelsen tilbake og for at menneska igjen skal kunne føle tinga og gjere «stenen til sten» (Sjklovskij, 1998, s. 16). Denne følelsen for tingen, som skal vere som eit syn og ikkje berre gjenkjenning, hevdar Sjklovskij er kunsten sitt mål. Han hevdar også at «Diktningen er en egen tenkemåte og nettopp en tenkning i bilder.» (Sjklovskij, 1998, s.11), og teorien hans byggjer på ei forståing av at språket som diktaren og

forfattere brukar i ein skjønnlitterær tekst kan bidra til underleggjering i teksten, og at kunsten er til for at menneske skal få oppleve at nye ting blir til. Underleggjering kan skje i all kunst, men i skjønnlitteraturen handlar dette om at forfattere seier ting på ein ny måte, fortel frå ein ny synsvinkel eller brukar skildringar på ein slik måte at lesaren får oppleve noko nytt. Her kan ein trekkje parallellar til Rosenblatt (1995, s. 44) som hevdar at ein kan kjenne på noko større og djupare enn allereie erfarte opplevingar gjennom kunsten, eller den litterære teksten.

## 2.6 Den narrative førestillingsevna

Eit siste litterært perspektiv eg vil trekkje fram, er kva litteraturen gjer med lesaren. Andersen (2011, s. 20) hevdar at lesaren kan lære mykje om seg sjølv og andre av å møte andre personar sine følelsar og sjå verda frå andre perspektiv, gjennom arbeid med skjønnlitterære tekstar. Han støttar seg til Nussbaum (2016, s. 30-32) som hevdar at menneske blir betre eigna til å ta andre menneske sitt perspektiv gjennom å lese skjønnlitteratur, og at ein utviklar seg til meir empatiske samfunnsmenneske og deltakarar i demokratiet når ein les skjønnlitteratur. Ho kallar dette for den narrative førestillingsevna, som dreier seg om å lære å bli meir merksam til andre menneske sine følelsar mellom anna i møte med tekst. Litteraturen kan framstille ulike menneske sine problem og levekår, og kan vere med på å setje lesaren inn i andre menneske sin situasjon. I tillegg legg Nussbaum vekt på at litteraturen viser lesaren det som kan hende, ikkje det som har skjedd.

Den narrative førestillingsevna startar allereie når barn og foreldre byrjar å fortelje historier saman. Barnet tileignar seg grunnleggjande moralske evner i møte med dei aller første tekstane dei møter, og utviklinga av den narrative førestillingsevna held fram så lenge barnet møter på nye historier med nye utfordringar. Barnet lærer å leggje liv, følelsar og tankar til personar, dyr og andre objekt dei møter i historiene. Eit barn som ikkje har fått møte fortellinga blir fråtatt måtar å sjå andre menneske på, då andre menneske sitt indre liv ikkje er like synleg i røynda som i fortellinga. Den narrative førestillingsevna blir difor ei grunnleggjande førebuing til moralsk samhandling (Nussbaum, 2016, s.30-34). Nussbaum vil vise oss at skjønnlitteraturen kan vere med på å fortelje oss korleis det er å vere menneske.

Nussbaum (2016, s. 34-42) hevdar at dei moralske og samfunnsrelaterte sidene ved litteraturen blir meir og meir komplekse ettersom barnet veks til. Dei lærer å kjenne igjen universelle og forstålege følelsar som håp, frykt, lykke og fortvilning utan større erfaring,

både i seg sjølv og andre. I tillegg lærer dei å kjenne igjen meir abstrakte trekk som tapperheit, sjølvkontroll, sjølvrespekt og rettferd. Det kan vere vanskeleg å forstå desse abstrakte omgrepa, og Nussbaum hevdar at ein først må lære korleis dei fungerer i ein narrativ samanheng, før ein kan klare å forstå omgrepa fullt ut i eigen sjølvutvikling og i sosial samhandling med andre. Å vise medkjensle, å kunne setje seg inn i andre menneske sin smerte og forstå at ein sjølv er sårbar for smerte og ulykke vert kalla empati. Det er den narrative førestillingsevna til Nussbaum Andersen (2011) legg til grunn for å kunne svaret på spørsmålet «Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?» som eg nemner innleiingsvis. Denne teorien blir perspektivet eg undersøker problemstillinga med, med vissheit om at dette gir meg eitt svar, men at andre teoretiske perspektiv kan finne andre.

### 3. Metode

I dette kapittelet kjem eg til å presentere kva metode eg har brukt for å finne svar på problemstilling og forskingsspørsmåla til denne studien. Problemstillinga for studien var: *Korleis kan oppgåver og skjønnlitterære tekstar i lærebøkene Norsk 5 og Fabel 5 bidra til skulen sitt dannelsingsoppdrag?* og for å kunne svare på problemstillinga utarbeida eg to forskingsspørsmål:

1. På kva måte kan oppgåvene samla sett bidra til dannelsingsoppdraget?
2. På kva måte kan dei utvalde tekstane med tilhøyrande oppgåver bidra til dannelsingsoppdraget?

Eg har brukt ei kvantitativ tilnærming for å svare på det første forskingsspørsmålet. Her registrerte eg alle oppgåvene til dei skjønnlitterære tekstane i dei utvalde læreverka, mens på forskingsspørsmål to brukte eg ei kvalitativ tilnærming når eg gjekk i djupna og analyserte utvalde tekstar og tilhøyrande oppgåver. Eg kjem til å gjere greie for innhaldsanalyse og lærebokanalyse før eg går grundig inn på korleis utval av lærebøker og skjønnlitterære tekstar brukt i studien har gått føre seg. Eg går også gjennom korleis eg har kategorisert oppgåvene til dei skjønnlitterære tekstane i dei utvalde lærebøkene, før eg argumenterer for studien sin validitet og reliabilitet.

#### 3.1 Innhaldsanalyse

Ein eigna metode for å analysere meiningsinnhaldet i eit tekstmateriale er innhaldsanalyse. I ein innhaldsanalyse ligg fokuset på innhaldet i teksten, og ikkje på strukturen eller språklege uttrykksformer. Metoden er mykje brukt for å analysere skriftlege tekstar. I tillegg til å sjå på dei skriftlege tekstane ser ein også på konteksten der dei har blitt brukt. I ein innhaldsanalyse er det viktig å skildre nøye korleis analysen har gått føre seg slik at den er transparent for andre forskarar. Då kan andre gjenta analysen og komme fram til same svaret (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 305). For å kunne svare på problemstilling og forskingsspørsmåla til denne studien har eg gjorde ein innhaldsanalyse av dei to utvalde læreverka, då i form av ein lærebokanalyse. Bakken og Andersson-Bakken (2021, s. 310) hevdar at i ein innhaldsanalyse der ein skal telje førekomstar av ulike kategoriar, treng ein å dele tekstmaterialet inn i mindre delar, som kan kategoriserast og teljast kvar for seg. Det er vanleg å ta utgangspunkt i ytre, formelle trekk ved teksten når ein skal lage desse kategoriane. Ein av styrkande til innhaldsanalysen er at gjennom systematiske kartleggingar av

tekstmaterialet, kan ein oppdage mønster eller tendensar som det ikkje er sikkert ein vil leggje merke til om ein berre les ein tekst (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 322). Ei slik systematisk kartlegging har eg gjort i første del av analysen. Eg kategoriserte og talte kor mange oppgåver som var i dei ulike kategoriane eg laga, for å finne ut om det var ein tendens i oppgåvene i lærebøkene. Dette kan kallast ei kvantitativ tilnærming. Eg kjem tilbake til korleis utforming av kategoriane blei utført og kor mange oppgåver som høyrte til dei ulike kategoriane seinare i masteravhandlinga.

For å svare på forkingsspørsmål to brukte eg lærebokanalyse og såg på tre utvalde tekstar, ein lyrisk og to episke. Dette kan også kallast ein tekstanalyse. Her gjekk eg meir i djupna på tekstane og tilhøyrande oppgåver. Tekstanalyse vil seie å lese og analysere trykte dokument av både privat og offentleg karakter. Dagbøker, biografier og ulike styringsdokument er døme på ulike trykte dokument (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Widèn (2015, s. 178-180) presenterer tre analytiske dimensjonar for tekstanalysen. Den først dimensjonen handlar om å analysere oppfatningane til tekstforfattaren, mens i den andre dimensjonen vert merksemda retta mot teksten sin form og innhald og korleis forfattaren brukar ulike språklege verkemiddel. I den tredje analytiske dimensjonen tolkar ein kva for implikasjonar teksten kan ha i situasjonar utanfor sjølve teksten. Her kjem tekstar som Stortingsmeldingar, nasjonale og lokale læreplanar og læreverk inn (Postholm & Jacobsen 2018, s. 163). Eg forstår eit læreverk som eit offentleg dokument og har sett på læreboktekstar i den tredje analytiske dimensjonen, nemleg korleis tekstar og oppgåver i lærebøker kan bidra til dannelsingsoppdraget til skulen. Dette har eg gjort gjennom ein lærebokanalyse av to utvalde lærebøker.

### 3.2 Utval av lærebøker

Valet av kva for nokre lærebøker eg skulle analysere i min studie, falt på Norsk 5 utgitt av Cappelen Damm og Fabel 5 A og B utgitt av Aschehoug forlag. Grunnen til at det blei desse bøkene, var at skulen min har vore i ein prosess der ulike lærebøker har blitt vurdert med tanke på innkjøp. Etter at lærarane på mellomtrinnet hadde sett på mange ulike lærebøker produsert etter LK20, var det desse lærebøkene skulen min stod igjen med som aktuelle kandidatar til innkjøp. Sidan det var Norsk 5 og Fabel 5 A og B det stod om på min skule på 5.trinn, synest eg det var interessant og meningsfylt å forske vidare på desse lærebøkene. Utvalet av lærebøker blei i så måte eit formålstenleg utval, der utvalet bar preg av både å vere lettvindt og praktisk (Patton, 2015, her i Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 38-42). Eg har med andre ord ikkje valt ut bøker som det var uaktuelt å kjøpe inn på vår skule. Vidare



presenterer eg lærebøkene Norsk 5 og Fabel 5 A og B og skildrar korleis dei er bygd opp, før eg kjem inn på tekstutvalet i studien.

### 3.2.1 Norsk 5

Norsk 5 er eit norskverk utgitt av Cappelen Damm. Norsk 5 hevdar sjølv at dei er eit kvalitetssikra norskverk laga til den nye læreplanen, LK20. Norskverket seier sjølv at dei skal inspirere og motivere elevane til lesing, skriving og munnleg aktivitet (Anly & Kvinge, 2020).

Verket består av ei grunnbok, ei lærarretteiing og digital lærarressurs. I dette læreverket er det berre ei grunnbok til elevane. På nettsidene til Cappelen Damm reklamerer dei med at boka har ein tydeleg progresjon og sikrar at elevane får god opplæring i faget. I lærarretteiinga, som følgjer grunnboka side for side, får ein konkrete tips og idear til undervisninga. I tillegg inneheld lærarretteiinga ei grundig innføring i det nye norskfaget etter den nye læreplanen. Den digitale lærarressursen er ein digital ressursbank for læraren der ein finn både årsplanar, tavlebøker med lyd og lenker, arbeidsark til dei ulike kapitla, innspelte lydfilet til lesetekstane og ulike ressursar til lesing og skriving (Cappelen Damm, 2022) Grunna omfanget til læreverket og studien har eg valt å berre bruke grunnboka Norsk 5 i min analyse.

Grunnboka inneheld mange skjønnlitterære tekstar og endå fleire oppgåver som høyrer til dei skjønnlitterære tekstane. I fleire av dei episke tekstane har læreboka oppgåver som skal løysast før teksten blir lesen og nokre undervegs i teksten, mens dei aller fleste oppgåvene skal gjerast i etterkant av lesinga.

### 3.2.2 Fabel 5 A og B

Fabel 5 er gitt ut av Aschehoug forlag, og det er forfatarane Tuva Bjørkvold, Terje Krogsrud Fjeld, Dagny Holm og Bjørg Gilleberg Løkken som har skriva bøkene. Verket består av grunnbok A og B og digitale ressursar. Grunnbøkene er bygd opp likt med fire hovuddelar, som igjen er delt opp i ulike kapittel (Bjørkvold et al. 2020). Det er grunnbøkene Fabel 5 A og Fabel 5 B eg har lagt til grunn for min lærebokanalyse.

Fabel 5 A inneheld flest skjønnlitterære tekstar. Ho inneheld kapittel som 4 «Les skjønnlitteratur» og 5 «Dikt», der dei fleste skjønnlitterære tekstane er samla. Fabel 5 B inneheld kapitla 2 «Les for å oppleve», 5 «Les skjønnlitteratur» og 6 «Krim», som inneheld

nokre skjønnlitterære tekstar. Desse skjønnlitterære tekstane er utdrag av større verk og er lenger enn utdraga ein finn i 5A. Då desse lærebøkene høyrer saman og det er meint at ein skal bruke begge i løpet av eit skuleår vel eg å kalle lærebøkene for Fabel 5 når eg vidare i studien omtalar læreverket.

Vidare vil eg gjere greie for korleis eg kartla og kategoriserte oppgåvene til dei skjønnlitterære tekstane i Norsk 5 og Fabel 5.

### 3.2.3 Kartlegging av oppgåvene i lærebøkene

For å finne ut kva type oppgåver lærebøkene innehaldt, og om oppgåvene i lærebøkene samla sett kunne bidra til danning måtte eg først få ei oversikt over alle oppgåvene til dei skjønnlitterære tekstane i læreverka. Eg laga ein tabell (Tabell 1) der alle dei skjønnlitterære tekstane blei lista opp i venstre kolonne med tilhøyrande sidetal i ei ny kolonne, for å innehalde alle oppgåvene tilhøyrande tekstane i høgre kolonne. I og med at dei aller fleste skjønnlitterære tekstane i lærebøkene inneheld fleire oppgåver, blei det mange oppgåver å dokumentere. Tabellen skapte ein oversikt og var til god hjelp i det vidare arbeidet med å kategorisere og å finne ut og kva type oppgåver lærebøkene la opp til. Her blir tabellen vist med døme frå ein tekst med tilhøyrande oppgåver frå Fabel 5.

Tabell 1

Oversikt over litterær tekst med tilhøyrande oppgåver i læreboka. Døme frå Fabel 5.

Tittel på tekst	Side	Oppgåver
Listene av Christian Løchstøer	51	<p><b>Oppgåver før teksten:</b> Les tittelen og sjå på illustrasjonen, Kva handlar teksten om?</p> <p><b>Oppgåver etter teksten:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kva slags tekst er dette?</li> <li>2. Kva for eit ord viser at eg-personen likar godteri?</li> <li>3. Kva for eit ord viser at eg-personen er ein fredeleg person?</li> <li>4. finn og skriv minst tre rimpar i diktet.</li> <li>5. Forfattaren nemner noko som er kjipt å miste, og noko som er tungt å bere. Kva trur du det tyder             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) å miste ansikt?</li> <li>b) å bere ansvar?</li> <li>c) å bere sorg?</li> </ol> </li> <li>6. Les diktet høgt for kvarandre. Øv på å halde rytmen medan de les.</li> </ol>

Når eg skulle kategorisere dei ulike oppgåvene tok eg utgangspunkt i nasjonale prøvar sine føremål med oppgåver som blir kategorisert som *finne informasjon, forstå og tolke* og *reflektere og vurdere* (Roe et al., 2018, s. 31). Eg har leita etter alle dei tre kategoriane i oppgåvene til dei skjønnlitterære tekstane, men sidan både oppgåver innanfor kategoriane *forstå og tolke*, og *reflektere og vurdere* er oppgåvetypar som vender seg til lesaren skilde eg ikkje mellom desse kategoriane i min analyse. Mitt interessefelt var ikkje å skilje mellom oppgåver der elevane måtte forstå, tolke, reflektere eller vurdere, men å finne ut om oppgåvene kunne hjelpe elevane til å opne seg for teksten. Dette var det moglegheit for i begge desse kategoriane, og eg valte derfor å slå dei saman til kategorien *oppgåver som adresserer lesaren*. Kategoriane blei difor som dette: Første kategori svara til nasjonale prøvar sin kategori, *finne informasjon*, og fekk namnet *oppgåver der ein finn svar i teksten*. Andre kategori blei som allereie nemnd, *oppgåver som adresserer lesaren*. I tillegg fann eg mange oppgåver der lesaren skulle gjere noko utover teksten. Døme på to slike oppgåver er «Lag tre døme på samanlikningar.», der elevane hadde fått møte samanlikning i teksten og «Sjå på svara dykkar. Kva for eit ord i setninga skildrar kva som skjer?». Oppgåver i denne kategorien kalla eg for *oppgåver utover teksten*. Eg laga ein tabell (Tabell 2) der eg registrerte kor mange oppgåver dei to læreverka inneheldt innanfor kvar kategori, i tillegg til kva sjanger dei litterære tekstane hørte til. Eg har ikkje skrive inn sjangeren dramatik i tabellen, då læreverka ikkje inneheldt tekstar innan denne sjangeren. Tabellen viste ein god oversikt over kor mange oppgåver gitt til dei skjønnlitterære tekstane i lærebøkene som hørte til sjangrane epikk og lyrikk, og kor mange oppgåver innan dei ulike kategoriane som hørte til desse sjangrane.

Tabell 2

Oversikt over oppgåvetypane i Norsk 5 og Fabel 5

Oppgåvetype	Norsk 5		sum	Fabel 5		sum
	Epikk	Lyrikk		Epikk	Lyrikk	
Oppgåver der ein finn svar i teksten						
Oppgåver som adresserer lesaren						
Oppgåver utover teksten						
sum oppgåver						

Desse oppgåvekategoriane gjorde arbeidet med å kategorisere oppgåvene meir hensiktsmessig og eg klarte å få oversikt og sjå korleis tendensen for oppgåvene var i dei ulike lærebøkene. Likevel var det nokre oppgåver som var vanskeleg å kategorisere. Nokre oppgåver var komplekse og var satt saman av fleire oppgåver. Desse oppgåvene var nummererte som ei oppgåve, men inneheldt fleire oppgåver som høyrte til ulike kategoriar. Eit døme på ei slik oppgåve er «Undersøk tekstane. Kva sjanger høyrer dei til? Kva forventar du at dei skal handle om?». Som ein kan sjå i døme inneheld denne oppgåva både oppgåver der ein finn svar i teksten og eit spørsmål som adresserer lesaren. I slike tilfelle måtte eg ta eit val. Eg bestemte meg for å behandle oppgåvene som var nummererte som ei oppgåve, og kategorisere ut frå den siste oppgåva eller spørsmålet som blei stilt. Oppgåver som var skilt frå kvarandre med nummerering, linjeskift eller avsnittsmarkering rekna eg som ei oppgåve. Eg presenterer dette vidare i analysen.

Vidare vil eg presentere kva skjønnlitterære tekstar eg valde ut og korleis prosessen med å velje ut desse skjønnlitterære tekstar blei gjennomført.

#### 3.2.4 Dei utvalde tekstane

Innanfor rammene til denne studien var det ikkje rom for å analysere alle dei skjønnlitterære tekstane og tilhøyrande oppgåvene i lærebøkene. Eg måtte derfor gjere eit utval av kva tekstar med tilhøyrande oppgåver eg skulle bruke vidare i studien. Måten eg gjennomførte utvalet på var at eg først registrerte alle dei skjønnlitterære tekstane i begge læreverka i ein tabell (Tabell 3) for å sjå kva som karakteriserte tekstane, og om læreverka inneheld nokre av dei same tekstane. Dette gjorde eg for å prøve å sortere og få eit overblikk. Tabellen var inspirert av karakteristikkane som Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) kom fram til i sin analyse, med utgangspunkt i LISA-studien, om kva litteratur elevane møter i klasserommet. Min tabell inneheldt dei karakteristikkane som var mest interessante for meg å sjå på. Etter eg hadde plassert dei skjønnlitterære tekstane inn i tabellen fekk eg ein oversikt over tekstmangfaldet i bøkene, og det var enklare å gjere eit utval av kva tekstar eg skulle bruke vidare i studien.

Tabell 3.

Tabell brukt til å kode dei ulike karakteristikkane.

Tittel på tekst	Utdrag	Sjanger	Målform	Forfattar	I ein serie?	Henta frå
	(U)	Lyrikk	Nynorsk	Mannleg	Ja (J)	
	Heil	(L)	(NN)	(M)	Nei	
	tekst	Epikk	Bokmål	Kvinneleg	(N)	
	(H)	(E)	(BM)	(K)		
		Drama		Ukjend		
		(D)		(U)		

Med utgangspunkt i tabellen har eg valt å sjå på to tekstar i kvart av læreverka Norsk 5 og Fabel 5. Det er diktet «Eg er eg er eg er» av Ruth Lillegraven, som finst i begge læreverka, «Keeperen og havet» av Maria Parr i Norsk 5 og «Eg elsker han» av Iben Akelie i Fabel 5. Tekstane eg har valt ut er innanfor sjangrane epikk og lyrikk, då eg hadde lyst til å sjå på om begge sjangrane kan innehalde eksemplariske tekstar og gi rom for kulturelle møte mellom test og elev. Tekstane er eit representativt utval av tekstane frå desse to lærebøkene (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 38), og utvalstekstane speglar slik sett innhaldet i lærebøkene.

Eg trudde eg skulle finne fleire av dei same skjønnlitterære tekstane i begge desse læreverka, men det viste seg å ikkje vere tilfelle. Det er ingen litterær kanon i norskfaget etter at godkjenningssordningane forsvann i år 2000. Det vil seie at lærebøker ikkje har eit krav til kva skjønnlitterære tekstar dei må innehalde, og det viste godt igjen i desse lærebøkene.

Lærebøkene inneheld berre eit heilt dikt som var felles i begge læreverka, «Eg er eg er eg er» av Ruth Lillegraven. Diktet «Snorkerne» av Ingvild H. Rishøi var også representert i begge lærebøkene. Norsk 5 hadde alle tre versa, mens Fabel 5 hadde berre det første verset. Eg valde å bruke det heile diktet av Ruth Lillegraven sidan «Snorkerne» ikkje var komplett i Fabel 5. Eg fann det interessant å kunne samanlikne oppgåvene gitt til det same diktet frå to ulike lærebøker og å sjå i kor stor grad oppgåvene inviterer lesaren inn i teksten og på den måten vere med på å bidra til danning.

Eg plukka ut to kapittel frå kvar lærebok som handla om tekstarbeid og om å lese litteratur og lyrikk. Diktet «Eg er eg er eg er» er henta frå kapittelet «Del eit dikt» i Norsk 5, der elevane skal lære kva som er typisk for eit dikt og kva eit dikt egentleg kan bety. Diktet kjem under overskrifta «Litterær samtale», der forståing av dikt gjennom samtale med andre er viktige stikkord. I Fabel 5 er diktet henta frå kapittelet «Dikt», der elevane skal lese og samtale om forma til og innhaldet i diktet. I dette kapittelet blir også verkemiddel i dikt vektlagt.

Norsk 5 og Fabel 5 inneheld ikkje nokre av dei same tekstane innanfor den episke sjangeren. Å velje ut ein episk tekst frå kvart av læreverka baud derfor på litt utfordring. Valet falt til slutt på eit utdrag av boka «Keeperen og havet» (vedlegg 1) av Maria Parr frå Norsk 5 og «Eg elsker han» (vedlegg 2) som er det første kapittelet i Iben Akerlie si bok «Lars er LOL». «Keeperen og havet» er henta frå kapittelet «Sei det» frå Norsk 5, som handlar om kommunikasjon. Teksten kjem etter overskrifta «Tekstar å snakke om», der læreverket har samla eit utval skjønnlitterære tekstar som handlar om venskap, korleis ein snakkar til og med kvarandre og korleis ein kan rette opp og seie unnskyld når ein har gjort noko gale. «Eg elsker han» av Iben Akerlie er henta frå eit kapittel i Fabel 5 som heiter «Les for å oppleve». Dette kapittelet legg opp til at elevane skal få lese for å oppleve, i tillegg til å tolke innhaldet i teksten og reflektere over eiga lesing. Begge desse tekstane er skrivne i kapittel der det er lagt opp til at lesaren skal få lære noko om det å vere menneske gjennom arbeid med tekstane, og slik yter eg begge læreverka rettferd i utval av episk tekst.

Eg laga ein liten tabell (Tabell 4) over dei utvalde tekstane i læreverka Norsk 5 og Fabel 5, med oversikt over kva kapittel tekstane er henta frå og ei lita skildring av kapittelet.

Tabell 4 Oversikt over læreverk, utvalde tekstar, namn og skildring av kapittelet dei er henta frå.

Læreverk	Episk tekst	Lyrisk tekst
<b>Norsk 5</b>	<p>«Keeperen og havet» utdrag av Maria Parr</p> <p>Henta frå kapittelet <b>Sei det</b> som handlar om kommunikasjon. Utdraget kjem etter overskrifta «Tekstar å snakke om», der det står at læreverket har samla nokre tekstar som handlar om venskap eller korleis me snakkar med og til kvarandre, og at det ikkje alltid er like lett i vite kva som er riktig å gjere og at det kan vere vanskeleg å seie unnskyld og rette opp i noko ein har gjort gale.</p>	<p>«Eg er eg er eg er» av Ruth Lillegraven</p> <p>Henta frå kapittelet <b>Del eit dikt</b> som handlar å lære kva som er typisk for dikt og kva dikt egentleg kan bety. Det er lagt opp til at elevane skal få skrive eigne dikt som dei skal få framføre. I tillegg skal elevane lære om substantiv og adjektiv i dette kapittelet.</p> <p>Diktet kjem under overskrifta «Litterær samtale» og oppgåvene til diktet er ei liste med generelle samtaletips til dikt.</p>
<b>Fabel 5</b>	<p>«Eg elsker han» utdrag av «Lars er LOL» av Iben Akerlie</p> <p>Henta frå kapittelet «Les for å oppleve» som handlar om å lese for å oppleve, tolke og reflektere. Det handlar også om å bruke lesestrategiar før, under og etter lesing og lese mellom linjene.</p> <p>Viktige ord i dette kapittelet blir lista opp som skjønnlitteratur og strategiar.</p>	<p>«Eg er eg er eg er» av Ruth Lillegraven</p> <p>Henta frå kapittelet <b>Dikt</b> der elevane skal lære å lese og samtale om form og innhald i dikt, og skrive og lese opp eit dikt.</p> <p>Det er lista opp nokre viktige ord i høve dikt som strofe, verkemiddel, rytme, enderim, bokstavrim og samanlikning.</p> <p>Diktet står rett under ein tekst som handlar om <b>samanlikning med som</b>.</p>

### 3.3 Validitet, reliabilitet og avgrensing

Som alle studiar, har også min studie avgrensingar. Målet med studien er å finne ut korleis oppgåver og skjønnlitterære tekstar i lærebøkene Norsk 5 og Fabel 5 kan bidra til skulen sitt danningoppdraget. Mitt danningperspektiv i denne studien er den kategoriale danningsteorien til Klafki med den doble opninga i fokus, og Aase sine tankar om kulturelle møte i tekstsamanheng. Eg har eit smalt blikk på danning, og funn i analysen ber preg av mitt danningperspektiv. Hadde eg valt eit anna danningperspektiv reknar eg med at det hadde blitt andre funn i analysen.

Ei lærebok er rik på data, og innanfor rammene til denne studien var det ikkje rom for å forske på alle dei skjønnlitterære tekstane og tilhøyrande oppgåver i dei to utvalde læreverka, Norsk 5 og Fabel 5. Eg måtte difor ta eit utval av dei skjønnlitterære tekstane og oppgåvene eg skulle bruke i min analyse. Eg kunne ikkje vite om oppgåvene til dei tekstane eg valde ut var tendensen gjennom heile læreboka, derfor valde eg å kategoriserte alle oppgåvene til dei skjønnlitterære tekstane i begge læreverka slik at ein kunne sjå tendensen i læreboka og gjere studien meir valid (Thagaard, 2018, s. 19). Måten eg valte å kategorisere og å registrere oppgåvene på kunne vore gjort på andre måtar, då med andre resultat.

I denne studien har eg kartlagt oppgåvene til dei skjønnlitterære tekstane i begge læreverka. Eg har i tillegg sett på dei tre tekstutvala med tilhøyrande oppgåver for å finne ut om tekstane og oppgåvene kan bidra til danning. Eg har ikkje møtt elevane, sett lærarane eller undervisninga, og studien har slik sett ein teoretisk tilnærming. Eg kan difor ikkje seie noko om at danning faktisk skjer dersom ein brukar tekstane og tilhøyrande oppgåver, berre om det ligg eit potensiale for at tekstane og oppgåvene kan bidra til danning.

Gjennom heile metodekapittelet har eg prøvd å gjere greie for korleis forskinga har blitt gjennomført, slik at forskinga er transparent. På denne måten kan andre etterprøve og gjennomføre forskinga på ny og få tilnærma likt resultat, eller andre forskarar kan reflektere over min forskingsprosess. Ein kan difor seie at studien er reliabel (Postholm og Jackobsen, 2018, s. 223).

## 4. Analyse og resultat

Målet med studien er å finne ut korleis oppgåver og skjønnlitterære tekstar i lærebøkene Norsk 5 og Fabel 5 kan bidra til dannelsingsoppgdraget til skulen. For å kunne finne ut dette skal eg først prøve å kartlegge oppgåvene til dei skjønnlitterære tekstane i heile læreverket for å kunne seie noko om tendensar, før eg går vidare til utvalde skjønnlitterære tekstar med tilhøyrande oppgåver. Analysen i studien er slik sett todelt, og eg har utforma to spørsmål i den samanhengen. I den første delen er målet og seie noko om på kva måte oppgåvene samla sett kan bidra til dannelsingsoppgdraget. I denne delen av analysen ser eg etter kva type oppgåver læreverka gir til dei skjønnlitterære tekstane, og korleis desse oppgåvene aktiverer elevane og opnar for elevane sine tankar og refleksjonar. Eg har valt å plassere oppgåvene i kategoriane *oppgåver der ein finn svar i teksten*, *oppgåver som adresserer lesaren* og *oppgåver utover teksten*. Denne kartlegginga og kategoriseringa blir gjort for å vise om oppgåvene som høyrer til dei utvalde skjønnlitterære tekstane representerer læreverket som ein heilskap eller om oppgåvene er meir tilfeldige.

*På kva måte kan dei utvalde tekstane med tilhøyrande oppgåver bidra til dannelsingsoppgdraget?* er forskingsspørsmålet eg søkjer svar på i den andre delen av analysen. Her går eg djupare inn i dei utvalde episke tekstane «Keeperen og havet» av Maria Parr frå Norsk 5, «Eg elsker han» av Iben Akerlie frå Fabel 5 og den lyriske teksten «Eg er eg er eg er» av Ruth Lillegraven, som er representert i begge læreverka. Dei skjønnlitterære tekstane må i følgje Klafki vere eksemplariske for at den doble opninga skal skje, der dei både må innehalde det elementære, historisk-elementære og det fundamentale lag (Straum, 2018, s. 36). Eg leitar i tekstane etter moglegheiter for den doble opninga (Klafki, 1999, s. 193) ved å sjå nærare på korleis teksten gir moglegheiter for estetisk lesing som appellerer til oppleving (Rosenblatt, 1995, s. 41), kva grep litteraturen gjer for å nå fram til lesaren (Sjklowski, 1998, s. 16) og korleis teksten kan skape empati (Nussbaum, 2016, s. 32). Eg går også djupare inn i oppgåvene som høyrer til desse utvalde tekstane, for å prøve å finne ut om dei gir moglegheiter for den doble opninga (Klafki, 1999, s. 193).

### 4.1 Del 1: Kartlegging av oppgåvene

*På kva måte kan oppgåvene samla sett bidra til dannelsingsoppgdraget?* er det første forskingsspørsmålet i denne studien. Ulike oppgåvetypar i lærebøkene kan ha ulike føremål. Skjelbred (2019, s. 97-104) hevdar at dei ulike lærebøkene deler oppgåvene sine inn etter kva føremål dei har og utformar dei etter føremålet. Døme på slike inndelingar kan vere «Les og



svar», «Gjør og lær» og «Diskuter». For å kunne finne ut noko om tendensane til oppgåvene i lærebøkene Norsk 5 og Fabel 5 laga eg, som forklart i kapittel 3, tre kategoriar som eg kunne plassere dei ulike oppgåvene i. Dei tre ulike kategoriane som blei laga var *oppgåver der ein finn svar i teksten*, *oppgåver som adresserer lesaren* og *oppgåver utover i teksten*. Dei skjønnlitterære tekstane i læreboka er innan sjangeren epikk og lyrikk. Alle oppgåvene er lagt inn i tabell 2.

Tabell 2

Oversikt over oppgåvetypene i Norsk 5 og Fabel 5

Oppgåvetype	Norsk 5		sum	Fabel 5		sum
	Epikk	Lyrikk		Epikk	Lyrikk	
Oppgåver der ein finn svar i teksten	83	26	109	86	21	107
Oppgåver som adresserer lesaren	56	29	85	63	21	84
Oppgåver utover teksten	29	27	56	13	19	32
sum oppgåver	168	82	250	162	61	223

Av alle oppgåvene til skjønnlitterære tekstar i Norsk 5, er det 109 *oppgåver der ein finn svar i teksten*. Det er nesten identisk med det ein finn i Fabel 5, der det var 107 slike oppgåver. Det er 85 *oppgåver som adresserer lesaren* i Norsk 5, og 84 i Fabel 5. Også her kan ein sjå at talet her nesten heilt likt. Norsk 5 inneheld 56 oppgåver til dei skjønnlitterære tekstane som er innan kategorien *oppgåver utover teksten*, mens talet på slike oppgåver i Fabel 5 er 32. Norsk 5 inneheld 250 oppgåver totalt til dei skjønnlitterære tekstane, mens talet er litt mindre i Fabel 5 med 223 oppgåver. Vidare vil eg analysere oppgåvene i dei tre kategoriane: *oppgåver der ein finn svar i teksten*, *oppgåver som adresserer lesaren* og *oppgåver utover teksten*. Desse kategoriane får kvar sitt underkapittel der eg analyserer oppgåver som høyrer til kvar kategori.

#### 4.1.1 Oppgåver der ein finn svar i teksten

Med 109 oppgåver innan kategorien *oppgåver der ein finn svar i teksten* i Norsk 5 og 107 oppgåver i Fabel 5, viser det at slike oppgåver blir hyppig brukt. Av tabellen kan ein sjå at oppgåvene blir fordelt mellom sjanrane epikk og lyrikk, der 83 oppgåver i Norsk 5 og 86 oppgåver i Fabel 5 høyrer til sjangeren epikk, mens dei resterande 26 oppgåvene i Norsk 5 og 21 oppgåver i Fabel 5 høyrer til sjangeren lyrikk.

Oppgaver som har som føremål at eleven skal lese og svare, kan vere reine øvingsoppgåver som er viktig for å tileigne seg ein ferdigheit. Oppgåvene kan også fungere som kontrolloppgåver, som viser om eleven har fått med seg viktig kunnskap og informasjon når dei les, og fungerer slik som lesekontroll (Skjelbred, 2019, s. 97-104). Av oppgåver der ein finn svar i teksten frå den episke sjangeren kan eg nemnt døme frå Norsk 5 som: «Når går handlinga i forteljinga føre seg?», «Kva lydar er det som skremmer Jacob?» «Kva får du vite av avisutklippet?». Døme frå Fabel 5 er: «Kva seier August sjølv om at han ikkje har gått på skulen?», «Kva gjorde Thomas for å få ein ven?» og «Korleis vil Ruth løyse problemet?» Dette er oppgåver som elevane kan finne svar på når dei har lese teksten, og ein kan kalle desse oppgåvene for reine leseforståingsoppgåver som viser om lesaren har forstått innhaldet i teksten eller ikkje. Elevane slepp å kople seg på med følelsane sine i møte med teksten gjennom desse oppgåvene, og ein kan kanskje seie at elevane les efferent (Rosenblatt, 1995, s. 41) om ein berre skal svare på oppgåver der ein finn svar i teksten. Likevel kan desse oppgåvene spele ei rolle inn i danningsoppdraget til skulen, ved at elevane må forstå kva det er som skjer i teksten, og som fleire av døma viser må elevane finne ut korleis personane i dei skjønnlitterære tekstane handlar i ulike situasjonar. Dette kan bli eit haldepunkt for elevane til seinare bruk, til andre skjønnlitterære tekstar eller i det verkelege livet, der elevane kan ta med seg lærdom frå korleis personane løyste problema sine i desse situasjonane.

I Klafki sin teori om kategorial danning kjem skjønnlitterær tekst som handlar om korleis det er å vere menneske inn under det fundamentale lag (Straum, 2018, s. 43-44). Eg tenkjer at Klafki sin teori også kan brukast til å forstå oppgåvene til dei skjønnlitterære tekstane, spesielt med tanke på den doble opninga (Klafki, 1999, s. 192-193) då oppgåvene kan vere med på å opne elevane opp for teksten. Difor tenkjer eg at oppgåver der elevane må tolke eller reflektere over korleis det er å vere menneske eller over medmenneskelege forhold kan bidra til den doble opninga, og slike oppgåver kan opne elevane for det fundamentale lag i teksten. Det fundamentale lag legg vekt på dei litterære perspektiva som elevane skal få innblikk i, og slik få moglegheit for å utvikle haldningar i forhold til tenkjemåten, *etos*, til faget. Ein kan kanskje seie at dersom elevane skal klare å ta andre menneske sitt perspektiv, som er ein av tenkjemåtane i norskfaget, gjennom å lese skjønnlitteratur som Nussbaum (2016, s. 30-32) hevdar er viktig, må elevane ha forstått innhaldet i den skjønnlitterære teksten. Oppgåvene som elevane finn svar på i teksten kan vere viktige i forhold til Nussbaum si førestillingsverd, der litteraturen kan gjere elevane meir merksam på andre menneske nettopp fordi dei må

forstå innhaldet før dei kan klare å setje seg inn og vere merksame på kva som kan hende med andre.

Oppgåver som høyrer til kategorien *oppgåver der ein finn svar i teksten* førekjem også til dei lyriske tekstane. Fleire av desse oppgåvene handlar om verkemiddel som forfattaren brukar og som lesaren skal leggje merke til og bruke seinare, noko som kjem tydeleg fram i døma. Døme frå Norsk 5: «Finn enderima i diktet, og skriv dei ned.», «Finn minst to eksempel på bokstavrim i diktet.» og «Finn og skriv ned alle adjektiva i diktet.». I Fabel 5 kan ein finne desse døma: «Finn og skriv minst tre rimpar i diktet.», «I diktet skriv Hans Børli om korleis det er å skrive dikt. Kva samanliknar han det med?» og «Kva for ord begynner på r i diktet?». I nokre av desse oppgåvene skal elevane leite etter noko som blir sagt på nye måtar i teksten og slik blir underleggjort, i følge Sjklovskij (1998, s. 16). Her lærer elevane om ulike verkemiddel som forfattaren brukar, til dømes samanlikning, bokstavrim og enderim, i tillegg kan desse oppgåvene hjelpe elevane til å forstå korleis desse verkemidla kan verke inn på både diktet og lesaren.

I Klafki sin kategoriale danningsteori, kjem oppgåver som handlar om verkemiddel i dikt inn under det elementære lag. Når ein lærer om verkemiddel og ulike formelement i oppgåvene til lyrikk er dette med på å opne opp for kategorial danning for elevane. Det vil seie at elevane må lære korleis ein skal lese dikt og kva dei ulike verkemidla gjer med diktet og lesaren, slik at dei i framtida kan lese eit dikt og sitje igjen med ei forståing eller kjenne på noko nytt, større og djupare enn tidlegare erfarte opplevingar (Sjklovskij, 1998, s.16). Denne øvinga på å lære seg å lese dikt kan elevane få gjennom oppgåver som handlar om ulike formelement og verkemiddel, som til dømes samanlikning, enderim eller figurdikt.

#### 4.1.2 Oppgåver som adresserer lesaren

Oppgåver der elevane må kople litt meir på og bruke av tidlegare erfaringar og opplevingar for å kunne svare, er dei *oppgåvene som adresserer lesaren*. Det er desse oppgåvene Skjelbred (2019, s. 97-104) hevdar har som har som føremål å aktivisere eleven under inndelinga «gjør og lær», og som instruerer eleven til å agere og gjere noko. Desse oppgåvene spør ofte etter kva elevane trur, og det er naturleg at deira erfaringar vil prege svara. I Norsk 5 finn eg 85 oppgåver som høyrer til denne kategorien, der 56 høyrer til sjangeren epikk og 29 høyrer til lyrikk. I Fabel 5 er det 84 oppgåver som høyrer til kategorien, der 63 av oppgåvene høyrer til dei episke tekstane, mens 21 høyrer til dei lyriske tekstane. Døme på oppgåver frå

den episke sjangeren i Norsk 5 kategorisert som *oppgåver som adresserer lesaren* er: «Mot slutten av utdraget står det: «Lena var skrudd på lydlaus ei heil stund.» Kva trur du dette språklege bilete skal bety?», «Forklar med eigne ord kva som skjer i dette utdraget frå teikneserien.» og «Trur du han fortalde det han hadde tenkt å seie, etter å ha snakka med Sokrates? Grunngi svaret.» Her må elevane vere meir deltakande med heile seg og ta i bruk det dei har lært, eller kan frå før, for å kunne svare på oppgåvene. Oppgåver innanfor denne kategorien kan komme inn både under det elementære- og det fundamentale laget innanfor den kategoriale danningsteorien til Klafki (Straum, 2018, s. 37). I første døme skal elevane svare på kva dei trur det språklege bilete betyr. Denne oppgåva meiner eg at kan plasserast både i elementære lag i teksten, då dette er ei oppgåve som handlar om verkemiddelet, og det fundamentale lag, då dei språklege bilete som forfattaren brukar får elevane til å sjå ting på nye måtar (Sjkløvsikj, 1998, s. 16). Oppgåva i det siste døme er ei oppgåve som eg har plassert inn under det fundamentale lag i Klafki sin kategoriale danningsteori (Straum, 2018, s. 37). Denne oppgåva er eit godt døme på at elevane må setje seg inn i andre personar sine situasjonar for å kunne klare å svare på spørsmålet. Det er ikkje sikkert dei svarar likt det andre ville svara, men dei er nøydd til å ta stilling til kva dei sjølv vil gjere i slike situasjonar. Elevane blir nøydde til å bruke den narrative forstillingsevna si for å kunne ta andre menneske sitt perspektiv (Nussbaum, 2016, s. 30-32), i tillegg til at dei kan kjenne seg igjen i andre menneske og deira problemstillingar (Rosenblatt, 1995, s. 44-45).

I Fabel 5 kan ein finne andre døme innan den episke sjangeren. «Kvifor trur du Matilda er så glad i å lese?», «Kva kan du lære om andre menneske og verda når du les Matilda og andre bøker?» og «Korleis ville du gått fram for å få ein ny ven?» er døme på oppgåver frå kategorien *oppgåver som adresserer lesaren*. Ut frå desse oppgåvene kan ein forstå at elevane sine erfaringar og opplevingar vil spele inn på korleis dei svarar. Har dei til dømes hatt gode erfaringar med å få seg ein ven, vil dei dra desse erfaringane med seg inn i oppgåva om korleis dei vil gå fram for å få ein ny ven. Om dei har hatt dårlege erfaringar i å ta kontakt med nokon, spelar det inn på lik linje med dei gode erfaringane. Denne oppgåva kan bidra til estetisk lesing for elevane som Roseblatt (1995, s. 41) ser som svært viktig i forhold til det å lese skjønnlitteratur. Oppgåva som spør etter kva elevane kan lære om andre menneske og verda når ein les Matilda og andre bøker, er tett knytt opp til Nussbaum (2016, s. 30-32) og hennar teori om den narrative førestillingsevna. Her kan ein tenke seg at svaret på oppgåva kan bli tatt rett ut av hennar teori, der det å ta andre menneske sitt perspektiv og vere meir merksam på andre sine følelsar vil kunne utvikle empati hjå elevane. Slik eg forstår Klafki

kan alle desse døma plasserast inn under det fundamentale lag i ein eksemplarisk tekst (Straum, 2018, s. 37).

I høve dei lyriske tekstane i Norsk 5 finn eg 29 oppgåver som adresserer lesaren. Døme på slike oppgåver er: «Sjå på korleis diktet er sett opp. Kvifor er det sett opp slik trur du?», «Kva lyd tenkjer du på å samband med slangar?» «Kva synest de om desse skryteversa? Er det greitt å skryte av seg sjølv?». Det første døme her handlar om verkemiddel og form og kjem slik inn under det elementære lag, og at elevane skal reflektere rundt kvifor diktet ser ut slik der gjer. I det andre døme skal elevane assosiere eit ord i diktet, slangar, med ein bokstav. I dei siste døma må elevane dra ut og forstå noko av diktet, og uttale seg om sine meiningar rundt emne. Elevane må ta stilling til kva dei meiner og kjenne på sine følelsar. Kanskje kan denne oppgåva vere ei problemstilling som er med på å vekke følelsar hjå lesaren, slik som Rosenblatt (1995, s. 44-45) hevdar at litteraturen kan gjere?

I Fabel 5 finn eg 21 *oppgåver som adresserer lesaren* som høyrer til den lyriske sjangeren. Døme på desse oppgåvene er: «Han skriv at tekstane han les, «suser inn i hodet mitt». Kva trur du han meiner med det?», «Kva slags stemning synest du det er i diktet? Morosam, trist, alvorleg...? Kvifor synest du det?» og «Kva trur du diktaren vil seie med dette diktet?». I oppgåva der eleven må forklare kva han trur at forfattaren meiner når han har skrive «suser inn i hodet mitt» handlar oppgåva om at forfattaren har skrive noko på ein ny måte som kanskje ikkje elevane har erfart før. Forfattaren har brukt eit språk og språklege verkemiddel som er med på å skape undring og underleggjering (Sjklovskij, 1998, s. 16) i diktet. I oppgåva der elevane må grunngje kva for stemning dei synest det er i diktet må elevane kople på med eigne følelsar og erfaringar (Rosenblatt, 1995, s. 44-45) i møtet med diktet. I tillegg må dei prøve å setje seg inn i kva stemning det er, noko som vil appellere til den narrative førestillingsevna til elevane (Nussbaum, 2016, s. 30-32). I det siste døme spør oppgåva etter kva den som har skrive diktet prøver å få fram i diktet. Denne oppgåva appellerer til elevane si narrative førestillingsevne (Nussbaum, 2016, s. 30-32) der dei må prøve å setje seg inn i diktaren sine tankar for å finne ut kva han vil seie med diktet. Alle desse døma adresserer lesaren. Mens nokre appellerer til lesaren si oppleving av diktet (Rosenblatt, 1995), appellerer andre til underleggjeringa forfattaren klarer å skape (Sjklovskij, 1998) eller til den narrative førestillingsevna (Nussbaum, 2016, s. 30-32).

#### 4.1.3 Oppgåver utover teksten

I Norsk 5 blir 56 av oppgåvene kategorisert som *oppgåver utover teksten*, mens 32 oppgåver i Fabel 5 hamnar i same kategori. Fordelinga mellom episke og lyriske tekstar er høvesvis 29 og 27 i Norsk 5 og 13 og 19 i Fabel 5. Av oppgåvene som går inn i kategorien *oppgåver utover teksten* i dei episke tekstane i Norsk 5, kan eg nemne døme som: «Gå saman i par. Skriv eigne replikkar, og dramatiser situasjonen i teksten.», «Skriv to setningar med spørjeteikn, to med utropsteikn og to med punktum. Les dei høgt for kvarandre» og «Finn ut meir om norrøn mytologi, og lag ei teikning.». I Fabel 5 finn eg døme som: «Finn ti verb i forteljinga. Lag eit bøyingsskjema for verb, og skriv inn verba på rett plass.», «Bruk plakaten «Kjenneteikn ved krimforteljingar» side 123 og snakk saman: Forklar eit kjenneteikn til kvarandre.» og «Kva for bøker har de lese som de vil tipse andre på dykkar alder om å lese? A) Lag kvart dykkar skjema som i døme nedanfor. B) Samanlikn skjema dykkar med kvarandre». Som ein kan sjå ut av døma møter elevane svært ulike oppgåver i denne kategorien. Nokre oppgåver brukar teksten som eit utgangspunkt for vidare jobbing, slik som døme frå Norsk 5, der elevane skal skrive eigne replikkar og dramatisere det som skjer i teksten. Her vil det vere naturleg å tenkje at elevane vil dra inn sine erfaringar i forhold til innhaldet i teksten, og at desse erfaringane vil komme til syne i replikkane og dramatiseringa som oppgåva legg opp til (Rosenblatt, 1995, s. 43). I tillegg legg denne oppgåva opp til at elevane må førestille seg kva personane seier i akkurat denne situasjonen slik at dei må bruke den narrative førestillingsevna si for å kunne gjennomføre oppgåva (Nussbaum, 2016, s. 30). Denne oppgåva kjem inn under det fundamentale lag i ein eksemplarisk tekst (Klafki, 1999, s. 194; Straum, 2018, s. 44). Andre oppgåver handlar mindre om teksten, og kanskje meir om det elevane skal lære om i det kapittelet teksten står i. Å skrive setningar med spørjeteikn, utropsteikn og punktum som ei av oppgåvene frå Norsk 5 handlar om, kan kanskje seie noko om at elevane skal lære om teiknsetjing der den skjønnlitterære teksten står i læreboka. I Fabel 5 er oppgåva der elevane skal finne 10 verb frå teksten for så å skrive og bøye verba i skjema, eit døme på at læreverket brukar den skjønnlitterære teksten også til grammatikkoppgåver. Det siste døme i Norsk 5, der elevane skal finne ut meir om norrøn mytologi og teikne til, viser at nokre oppgåver brukar emnet som teksten handlar om for å lære meir. Dette døme er henta frå den norrøne myta «Verdas raskaste hest», og oppgåva legg opp til at elevane skal bruke av eigne erfaringar og tileigne seg meir kunnskap om eit gitt emne. Denne oppgåva legg ikkje opp til at elevane skal bruke av tidlegare erfaringar til å setje seg inn i personar eller dyr sine tankar og følelsar gjennom den skjønnlitterære teksten (Rosenblatt, 1995, s. 45), men til å tileigne seg meir fakta om norrøn mytologi. Fabel 5 har

fleire oppgåver der elevane skal bruke eit hjelpemiddel frå læreboka som til dømes plakat eller skjema, og løyse oppgåvene ved å bruke dette hjelpemiddelet. Sjølv oppgåva har ikkje så mykje med den skjønnlitterære teksten å gjere.

Fleire dikt har også oppgåver som går inn under kategorien *oppgåver utover teksten*, der diktet er eit objekt som skal brukast som eit utgangspunkt til anna arbeid. Til dømes er oppgåvene til diktet «Dråpen» av Jan Erik Vold i Norsk 5 formulert slik: «Les diktet høgt. Prøv ut ulike måtar å lese det på. Du kan ta korte eller lange pausar, lese det som ei setning, eit spørsmål eller eit utrop.» I Fabel 5 finn ein tilsvarande oppgåver der elevane til dømes får beskjed om: «Les diktet «Gutten i speilet» på side 75, og klapp takta i klassen.» Her kan det virke som om dikta berre er der for å øve på å lese dei høgt, mens ein anten prøver ut ulike lesemåtar, eller at takten er det viktige når ein skal lese dikt då elevane må øve på å klappe takten. I følge Aase (2005a, s. 80) kan barnet sin glede ved rim og regler, den høgtidsskapande funksjonen til liturgien og diktet sitt forklarande uttrykk vere døme på språk som går ut over daglegspråket, noko desse oppgåvene legg opp til. Andre dikt har oppgåver der diktet skal vere inspirasjon for nytt arbeid. I Norsk 5 finn ein døme som «Skriv ein femradar etter mønster av diktet «Brus».» og «Bruk dette diktet som inspirasjon, og skriv eit dikt som liknar.» Her blir elevane kopla på det elementære laget i diktet, der dei skal jobbe med forma til diktet (Klafki, 1999, s. 194; Staum 2018, s. 38-39) og leike seg med å skrive nye dikt i same forma. I Fabel 5 finn ein døme på at diktet skal vere eit utgangspunkt for anna arbeid, til dømes: «Set om diktet «Husk at» til norsk. Bruk ordforklaringane til hjelp.

Nokre oppgåver som høyrer til kategorien *oppgåver utover teksten* i Norsk 5 handlar ikkje om diktet dei høyrer til, som oppgåva til diktet «Finn du rim?» av Arnjot Eggen er døme på, «Les om bokstavrim på neste side. Finn bokstavrim som passar til namnet ditt og dei andre i familien din.» Til diktet «De slemme slangene i Oslo» av Cathrine Grøndahl er det ei oppgåve som vil at lesaren skal «skriv eit figurdikt. Du vel sjølv kva du vil skrive om. Du kan for eksempel skrive figurdikt om kjærleik eller vennskap forma som eit hjarte, eller eit dikt om ein planet forma som ein sirkel.»

#### 4.1.4 Ei kort oppsummering

I denne første delen av analysen der eg har kartlagt oppgåvene til dei skjønnlitterære tekstane i læreverka Norsk 5 og Fabel 5, finn eg at begge læreverka inneheld varierte oppgåver innanfor dei tre kategoriane *oppgåver der ein finn svar i teksten*, *oppgåver som adresserer*

*lesaren og oppgåver utover teksten.* Når det gjeld episke tekstar har begge læreverka absolutt flest oppgåver innan kategorien *oppgåver der ein finn svar i teksten.* For dei lyriske tekstane er talet på oppgåver nesten identisk innan kategoriene *oppgåver der ein finn svar i teksten* og *oppgåver som adresserer lesaren* i begge læreverka. Det er generelt litt fleire oppgåver i Norsk 5 og skilnaden er størst i kategorien *oppgåver utover teksten* der Norsk 5 har 24 fleire oppgåver enn Fabel 5. Oppgåvene viser at læreverka har stor breidde i oppgåvene sine. Alle dei tre oppgåvekategoriene *finne informasjon, forstå og tolke* og *reflektere og vurdere* (Roe et al., 2018, s. 31) frå nasjonale prøvar er til stades i begge læreverka.

Vidare går eg nærare inn på dei utvalde skjønnlitterære tekstane og til høyrande oppgåver.

#### 4.2 Del 2: Korleis gir dei utvalde tekstane og tilhøyrande oppgåver rom for den doble opninga?

I andre del av analysen går eg nærare inn på dei to utvalde episke tekstane «Keeperen og havet» frå Norsk 5 og «Eg elsker han» frå Fabel 5, og den lyriske teksten «Eg er eg er eg er» som førekjem i begge læreverka. Eg startar med diktet «Eg er eg er eg er».

Eg tenkjer at det å bruke dikt og lyriske tekstar i undervisning kan vere krevjande. Det er ikkje alltid ein klarer å forstå kva forfattaren har meint og ein kan vere redd for å tolke teksten feil, men Skaftun og Michelsen (2017, s. 72-73) hevdar at dette er ein tekstform som kan vere svært interessant for elevane, spesielt om ein tenkjer på songtekstar når ein skal jobbe med lyrikk. Det som er spesielt med lyriske tekstar, i følgje Skaftun og Michelsen, er at dei er korte og ein kan lese heile teksten på relativt kort tid. Det ligg ofte meir jobb i å tolke og forstå diktet enn å lese det. Skaftun og Michelsen (2017, s. 72) hevdar også at eit dikt krev at ein jobbar med å pakke det ut slik at den fortetta meininga, som dikt ofte har, blir forståeleg. Vidare hevdar Skaftun og Michelsen (2017, s. 72) at litterære tekstar ofte kan gi litt motstand når ein arbeidar med dei, og at denne motstanden er med på å bygge litterær erfaring. I litteraturundervisninga må det vere eit mål at elevane får oppleve at tekstane har dører og opningar som gjer teksten tilgjengeleg for dei. Sjklovskij (1998, s. 16) snakkar om underleggjering, mens Skaftun og Michelsen (2017, s. 72) snakkar om motstand. Eg forstår Skaftun og Michelsen sin motstanden som ein del av underleggjeringa til Sjklovskij. Når ein tekst er skriven med så fortetta meining som eit dikt kan ha, vil måten språket er blitt brukt på vere underleggjort i forhold til den normale måten å seie det på.



Eg er interessert i å finne ut korleis diktet «Eg er eg er eg er» av Ruth Lillegraven kan bidra til dannelsingsoppgavet til skulen. I analysen av diktet og tilhøyrande oppgåver undersøker eg dette ved å bruke Klafki sin kategoriale danningsteori om den doble opninga, og om eksemplarisk innhald i tekst (Klafki, 1999, s. 192-194; Straum, 2018, s. 36). Den doble opninga handlar om at diktet «Eg er eg er eg er» blir opna opp for elevane slik at dei kan forstå kva diktet handlar om. I tillegg må elevane bli opna opp for å vere mottakelege for teksten. Innhaldet i ein tekst må vere elementært, historisk-elementært og fundamentalt for at teksten kan kallast eksemplarisk (Straum, 2018, s. 36). Verkemiddel og formelement kjem inn under det elementære lag og er naturleg å sjå etter i eit dikt. Det historisk-elementære laget er ikkje like relevant i forhold til dette diktet, då dette ikkje er ein klassisk tekst som kan seie noko om korleis ting var før. I følgje Klafki (Straum, 2018, s. 37) bør historisk-elementære laget vere med for at ein tekst kan kallast eksemplarisk. Eg vil likevel argumentere for at dei andre kriterium, det elementære- og det fundamentale lag, har så mange element med seg at dei i seg sjølv kan skape rom for danning. Det fundamentale lag handlar om tenkjemåten til dei ulike dannelsingsområda og i dette tilfellet handlar det om estetisk lesing som appellerer til oppleving (Rosenblatt, 1995, s. 41), ulike grep litteraturen gjer for å nå lesaren (Sjkløvska, 1998, s. 16) og korleis teksten kan skape empati (Nussbaum, 2016, s. 32). Analysen av diktet blir derfor todelt. Første del er analyse av sjølv diktet, der eg leitar etter om teksten gir rom for danning, altså den doble opninga (Klafki, 1999, s. 193). Formålet er å sjå om teksten er eksemplarisk (Straum 2018, s. 36), og vist tidlegare er indikatorane på at ein tekst er eksemplarisk estetisk lesing som appellerer til oppleving (Rosenblatt, 1995, s. 41), kva grep litteraturen gjer for å nå fram til lesaren (Sjkløvska, 1998, s. 16) og korleis teksten kan skape empati (Nussbaum, 2016, s. 32). Andre del av analysen er analyse av oppgåvene i Norsk 5 og Fabel 5 gitt til diktet, framleis med den doble opninga i fokus. Her ser eg etter dei same indikatorane som i analysen av sjølv diktet, altså korleis oppgåvene legg opp til ei estetisk lesaroppleving (Roseblatt, 1995), korleis oppgåvene kan bidra til å pakke ut den fortetta teksten i diktet for å nå fram til lesaren (Sjkløvska, 1998) og korleis oppgåvene legg opp til at elevane skal få øve seg på empati (Nussbaum, 2016).

#### 4.2.1 Korleis gir diktet «Eg er eg er eg er» rom for den doble opninga?

Diktet «Eg er eg er eg er» av Ruth Lillegraven har fleire element som eg vil plassere inn under det elementære lag. Det elementære lag handlar om at elevane skal få moglegheit til å tileigne seg overgripande kategoriar innan eit fagfelt (Straum, 2018, s. 37). I lesing av dikt,

handlar det om å lære korleis ulike verkemiddel blir brukt av forfattaren til å seie noko på andre måtar. Ein kan også sjå at måten diktet er sett opp på med lik oppbygging i starten der dei fire første strofene startar likt med «eg er» på ei verselinje og ein følelse som blir gjentatt på verselinje to, for så å bli samanlikna med noko på verselinje tre og fire, er med på å skape ein viss takt i diktet. I femte verselinje blir denne forma broten når første verselinje startar rett på «eg glør og blør og brenn». Deretter avsluttar diktet med same verselinje som tittelen i diktet. I diktet «Eg er eg er eg er» nyttar Ruth Lillegraven seg av verkemiddelet samanlikning som gjer at lesaren får sanse dei ulike sinnsstemningane på nye måtar. Samanlikningane er med på å skape nye inntrykk for lesaren, og i følgje Sjklovskij (1998, s. 16) kan samanlikning vere eit verkemiddel som bidreg til den underleggjeringa som han meiner er viktig for kunsten. Desse samanlikningane kan både høyre til det elementære lag, då elevane lærer om verkemiddelet samanlikning og korleis forfattaren brukar verkemiddelet, og det fundamentale lag, då samanlikningane Ruth Lillegraven brukar i diktet er med på å vise lesaren korleis det er å vere menneske. Forfattaren brukar altså samanlikning og motsetnader for å seie ting på nye måtar, og på den måten nå fram til lesaren. Ho fokuserer på dei ulike følelsane sint, glad, lett og tung som er følelsar alle menneske kan kjenne på inni mellom. I tillegg er følelsane motsetningar til kvarandre, sint og glad og lett og tung. Livet er ikkje alltid like enkelt, og nokre gonger kan ein til dømes kjenne seg tung. Det betyr ikkje at ein person er tung om ein går på vekta, men følelsen av å vere tung seier mykje om korleis ein person har det. I diktet er det ikkje berre tung «eg» er, men «tung som steinen der han søkk til sjøbotnen». Denne samanlikninga gir eit stort sprik til motsetninga «lett som løvetannulla der ho dansar i sola». Her klarar forfattaren av diktet å få fram at følelsane til eit menneske ikkje er like heile tida, og spriket i korleis eit menneske opplever at han har det, kan vere enormt. Slik kan lesaren forstå at det ikkje treng å vere noko i vegen med følelsane hans. Det er normalt å føle seg både nedfor, som tung kan vere eit bilete på, og lykkeleg, som lett kan vere eit bilete på.

**Eg er eg er eg er**

eg er  
så sint, så sint  
som ei eldkule  
gjennom lufta

eg er  
så glad, så glad  
som eit fyrverkeri  
mot nattehimmelen

eg er så lett, så lett  
som løvetannulla der  
ho dansar i sola

eg er så tung, så tung  
som steinen der han  
søkk til sjøbotnen

eg glør og blør og brenn  
bølgjar fram og tilbake  
opp og ned

eg er eg er eg er  
Ruth Lillegraven

Det fundamentale lag handlar, som tidlegare nemnt, om norskfaget sin *etos* og dei litterære perspektiva. Eit av desse perspektiva handlar om korleis ein les litteratur. Eit dikt er ein estetisk tekst der målet er at lesaren skal kople på med sine følelsar i møte med teksten, og kan hende kjenne på noko større og djupare enn han har opplevd tidlegare. Rosenblatt (1995, s. 41-44) snakkar om estetisk lesing og at lesaren får erfare litteraturen gjennom at følelsar blir vekka og gjennom gjenkjenning av personar eller problemstillingar. Når ein les eit dikt må ein kople på eigne følelsar for at diktet skal bety noko for den som les diktet. Det at lesaren kan få erfare litteraturen ved at litteraturen rører ved følelsane til lesaren og at lesaren kan kjenne seg igjen i litteraturen, er det moglegeheit for at kan skje i møtet med diktet «Eg er eg er eg er». Eit anna perspektiv handlar om kva litteraturen gjer med lesaren. I følgje Nussbaum kan litteraturen vere med på å fortelje lesaren korleis det er å vere menneske. Ho seier mellom anna at: «Folks indre er nemlig like lite synlige som stjernenes indre.» (Nussbaum, 2016, s. 30) som vil seie at det ikkje er så enkelt å forstå personar i den verkelege verda. Alle har me noko å skjule, men i litteraturen kan lesaren få innblikk i folk sine tankar og følelsar. Gjennom å lese eksemplariske tekstar får lesaren erfare og kjenne igjen mellom anna dei universelle følelsane, og slik lære noko om det å vere menneske. Dette kjem godt fram i dette diktet.

#### 4.2.2 Korleis kan oppgåvene bidra til den doble opninga?

Læreverka legg opp til ulike oppgåver i arbeidet med diktet. Andre del av analysen av diktet «Eg er eg er eg er» handlar om oppgåvene som høyrer til diktet av Ruth Lillegraven, frå læreverka Norsk 5 og Fabel 5. Oppgåvene blir analysert for å finne ut om dei seier noko om korleis eleven blir opna opp for teksten, som er den andre delen av den doble opninga til Klafki (1999, s. 193). Slik kan eg også finne ut korleis oppgåvene frå Norsk 5 og Fabel 5, gitt til diktet «Eg er eg er eg er» av Ruth Lillegraven, kan vere med å bidra i dannelsingsoppgavet til skulen. Eg analyserer først oppgåvene som høyrer til diktet frå Norsk 5, deretter analyserer eg oppgåvene frå Fabel 5. Eg leitar etter korleis oppgåvene opnar opp for det elementære- og det fundamentale lag i teksten. Oppgåver som opnar opp for det elementære lag, er oppgåver som går på verkemiddel og formelement, mens oppgåver som opnar for det fundamentale lag handlar om å legge opp til ei estetisk lesaroppleving (Roseblatt, 1995, s. 41), bidra til å pakke ut den fortetta teksten i diktet for å nå fram til lesaren (Sjkløvsikj, 1998, s. 16) og legge opp til at elevane skal få øve seg på empati (Nussbaum, 2016, s. 32).

#### 4.2.2.1 Oppgåvene i Norsk 5

Oppgåvene til diktet «Eg er eg er eg er» i Norsk 5 er forma som ei samtaleliste med 11 spørsmål. Denne samtalelista er ikkje laga til dette diktet spesielt, då den også blir brukt til andre dikt i læreboka. Av desse 11 oppgåvene er seks karakteriserte som *oppgåver der ein finn svar i teksten* (A), tre karakteriserte som *oppgåver som adresserer lesaren* (B) og to karakteriserte som *oppgåver utover teksten* (C).

Snakk om dikta på dei neste sidene. Her er nokre samtaletips de kan bruke:

1. Les eller lytt til diktet. Nemn ein ting de la spesielt merke til. (B)
2. Snakk om tittelen. Kva seier han om kva diktet handlar om? (A)
3. Les nøye gjennom diktet. Snakk om innhaldet i kvart vers, linje for linje. (A)
4. Er det nokre ord som står åleine på ei linje? Kvifor det, trur du. (B)
5. Kva stemning er det i diktet? Er det humoristisk, trist, alvorleg, skummelt...? (A)
6. Er det nokre ord som gjentek seg i diktet? (A)
7. Kva handlar diktet eigentleg om? Finn dei orda som fekk fram akkurat det. (A)
8. Inneheld diktet enderim eller bokstavrim? Snakk om kva ord som rimar. (A)
9. Les diktet høgt, og kjenn på rytmen og klangen i diktet. (C)
10. Finn samanlikningar og språklege bilete, og snakk om kva dei kan bety. (B)
11. Finn ein måte å lese diktet høgt på som de synest passar til innhaldet. (C)

(Anly & Kvinge, 2020, s.127)

Den første oppgåva legg opp til at elevane skal lese eller lytte til diktet, og nemne ting dei la spesielt merke til. Denne oppgåva har eg kategorisert som *oppgåver som adresserer lesaren* då elevane i denne oppgåva må seie noko som dei la spesielt merke til. Dette er noko dei finn svar på når dei les teksten og kunne vore kategorisert som det, men sidan elevane kan leggje merke til ulike ting i diktet og deira refleksjon rundt kva dei legg merke til blir viktig, valde eg likevel å kategorisere den som *oppgåver som adresserer lesaren*. Når ein les dikt er det ikkje alltid ein forstår diktet med ein gong og i samtalelista som oppgåvene er henta frå, er det fleire oppgåver som skal hjelpe lesaren til å forstå kva diktet faktisk handlar om. Døme på slike oppgåver er oppgåve 3 «Les nøye gjennom diktet. Snakk om innhaldet i kvart vers, linje for linje.» og oppgåve 7 «Kva handlar diktet *eigentleg* om? Finn dei orda som fekk fram akkurat det.». Begge desse oppgåvene høyrer til kategorien *oppgåver der ein finn svar i teksten*. Oppgåvene seier noko om viktigheita av å forstå diktet ein skal jobbe med, og legg opp til arbeid rundt forståing. I følgje Rosenblatt (1995) tar elevane i mot diktet på sin måte og forstår det ut frå sine føresetnadar. Ho hevdar at teksten kan få ulik meining for lesaren ut frå omstende og kva tid lesaren møter teksten på. Sinnelag, bekymringar, humørskifting og sosial krise er døme som kan påverke og gjere lesaren ekstra mottakeleg eller ekstra umottakeleg for det som teksten tilbyr. Elevane sine følelsar, førestillingar og idear er viktige i arbeidet med å forstå eit dikt, men sidan møtet mellom elev og dikt er individuelt ut frå deira

bakgrunn og temperament, vil læraren og oppgåver læraren gir til diktet, vere med å utfordre eleven til å tolke diktet rett (s.43). Dei nemnte oppgåvene kan vere med på å skape rom for ei lesing der eleven «riktar oppmärksamheten mer mot affektiva aspekter. Av denne blandning av förnimmelser, känslor, föreställningar och idéer byggs den upplevelse som utgör berättelsen eller dikten eller skådespelet.» (Rosenblatt 1995, s. 41). Det er ein slik måte å lese på som Rosenblatt (1995, s. 41) kallar estetisk lesing, der elevane kan få kople på med egne følelsar, forståingar og idear. Oppgåve 2 «Snakk om tittelen. Kva seier han at diktet handlar om?» er kategorisert som *oppgåver der ein finn svar i teksten*, og kan i utgangspunktet vere ei oppgåve som kan bidra til å forstå diktet, som eg no har nemnt. Likevel vil eg hevde at tittelen på diktet «Eg er eg er eg er» ikkje seier så mykje om kva diktet handlar om, og slik kan oppgåveformuleringa kanskje vere litt svak. I forhold til dette diktet legg denne oppgåva opp til tolking utan at den opnar opp for det perspektivet at det ofte kan ta tid å forstå eit dikt. Ei slik kort formulering gir på ein måte bod om eit raskt og enkelt svar. For eit anna dikt, med ein anna tittel, kan oppgåva verke heilt annleis på elevane. Slik sett kan det hende at oppgåveformuleringa ikkje er den beste når det gjeld dette diktet. I følge Klafki (Straum , 2018, s. 44) kjem dei nemde oppgåvene inn under det fundamentale lag, der elevane får moglegheit til å ta del i norskfaget sin *etos*. Det kjem tydeleg fram av oppgåvene at elevane er viktige i forståinga av diktet, der dei både skal få kome med egne tankar, kople på med følelsar og tolke diktet.

Fleire av oppgåvene i Norsk 5 handlar om verkemiddel i diktet og kjem i så måte inn under det elementære lag i Klafki sin eksemplariske tekst (Klafki, 1999, s. 194; Straum 2018, s. 38-39). Døme på slike oppgåver er oppgåve 6 «Er det nokre ord som står åleine på ei linje? Kvifor det, trur de?», oppgåve 4 «Er det nokre ord som gjentek seg i diktet?», oppgåve 8 «Inneheld diktet enderim eller bokstavrim? Snakk om kva ord som rimar.», oppgåve 11 «Finn samanlikningar og språklege bilete og snakk om kva dei kan bety.» og oppgåve 9 «Les diktet høgt, og kjenn på rytmen og klangen i diktet.» I desse oppgåvene får elevane verkeleg gå inn i diktet og analysere kva verkemiddel forfattaren har brukt og kva dei gjer med diktet. Oppgåvene er med på å opne opp diktet for elevane slik at dei kan forstå kva forfattaren vil seie med å bruka akkurat desse verkemidla. Desse oppgåvene fokuserer på at elevane skal forstå den underleggjeringa (Sjklovskij,1998, s. 16) som forfattaren skapar gjennom ordval og språk i diktet, og at dei slik skal forstå kva diktet handlar om og kva forfattaren vil fortelje. Desse oppgåvene legg opp til at elevane skal pakke ut det fortetta språket som ofte førekjem i ein lyrisk tekst (Skaftun og Michelsen, 2017, s. 72). Av desse oppgåvene kjem oppgåve 6 og

8 frå kategorien *oppgåver der ein finn svar i teksten*, oppgåve 4 frå kategorien *oppgåver som adresserer lesaren* og dei to siste oppgåvene er *oppgåver utover teksten*.

Oppgåve 5, som er i kategorien *oppgåver der ein finn svar i teksten*, handlar om stemning i diktet. Denne oppgåva kan ein kanskje seie at appellerer til lesaren sin narrative førestillingevne (Nussbaum, 2016, s. 30-32) då lesaren må prøve å setje seg inn i korleis «eg» har det i diktet. Lesaren må prøve å ta «eg» sitt perspektiv og førestille seg kva følelsane gjer med personen i diktet. Dette er ei oppgåve som legg opp til at elevane kan få øve empati gjennom å lese diktet.

#### 4.2.2.2 Oppgåvene i Fabel 5

I oppgåvene til «Eg er eg er eg er» i Fabel 5 er ei oppgåve kategorisert som *oppgåver ein finn svar i teksten* (A), tre er kategorisert som *oppgåver som adresserer lesaren* (B) og fem er kategorisert som *oppgåver utover teksten* (C). Av oppgåvene som høyrer til diktet i Fabel 5 er det berre oppgåve 10 a, b og c som har spørsmål som er direkte knytt til diktet. Den første oppgåva ber elevane om å lese diktet høgt for kvarandre. I andre oppgåve skal elevane leite etter andre samanlikningar enn «sint som ei eldkule» i diktet. Til slutt skal elevane forklare kvifor «eg» i diktet brukar samanlikningane sint og eldkule, og glad og fyrverkeri.

1. a) Les diktet «Eg er eg er eg er» høgt for kvarandre (C)  
b) Kva andre samanlikningar enn «så sint som ei eldkule» finn de i diktet? (A)  
c) Kvifor gjer eg-et desse samanlikningane?  
-sinne og eldkule (B)  
-glede og fyrverkeri (B)
2. Kva slags samanlikningar kan de lage til  
a) Eg er så glad som... (C)  
b) Eg er så varm som ... (C)  
c) Eg er så sur som... (C)

Kvifor trur de mange diktarar brukar verkemiddelet samanlikning? (B)

Lag tre døme på samanlikningar. (C)

(Bjørnvold et al., 2020, s. 83)

Å lese diktet høgt kan vere ein fin måte å møte diktet på. Det er ikkje presisert i oppgåve 10 a om elevane skal lese diktet på ulike måtar og med ulike intonasjon, noko denne oppgåva kunne gitt rom for. Oppgåva blir kategorisert som *oppgåver utanfor teksten*. Det er naturleg å vere merksam på samanlikningar i eit dikt der samanlikning blir brukt som verkemiddel. I og med at diktet «Eg er eg er eg er» er fullt av samanlikningar opnar oppgåvene 10 b og c, der elevane skal leite etter samanlikningane i diktet, opp for at denne merksemda blir oppfylt. Her

høyrrer oppgåve 10 b til *oppgåver der ein finn svar i teksten*, då elevane skal leite etter andre samanlikningar i teksten. Oppgåve 10 c blir kategorisert som *oppgåver som adresserer lesaren*, då elevane skal forklare kvifor samanlikningane blir brukt, og slik blir elevane sin stemme viktig inn i oppgåveløysinga. I oppgåve 11, som er delt inn i a-, b- og c-oppgåver skal elevane lage samanlikningar sjølv, og merksemda på verkemiddelet samanlikning held fram. Elevane skal lage samanlikningar til «Eg er så glad som...», «Eg er så varm som...» og «Eg er så sur som...». Sidan elevane skal lage desse samanlikningane sjølv blei desse oppgåvene kategorisert som *oppgåver utanfor teksten*. Den siste oppgåva til diktet «Eg er eg er eg er» i Fabel 5 har overskrifta «Vi lærer saman» og det er to oppgåver som skal løysast. Den første koplpar elevane på med eit spørsmål om kvifor dei trur forfattarane brukar samanlikningar i dikt, og høyrrer difor til *oppgåver som adresserer lesaren*. Den andre og aller siste oppgåva til diktet skal elevane lage tre døme på samanlikningar sjølv og høyrrer difor til *oppgåver utanfor teksten*. Som Klafki (Straum, 2018, s. 38) hevdar, handlar det elementære lag i ein tekst om å gi elevane moglegheit til å tileigne seg overgripande kategoriar innan eit fagfelt, der verkemiddel er eit døme på elementært innhald i estetiske fag. Oppgåvene her handlar om verkemiddelet samanlikning, og kan derfor seiast at det kjem inn under det elementære lag (Straum, 2018, s. 38-39). Oppgåvene har også innslag av det fundamentale lag, som handlar om korleis den språkleg litterære tenkjemaaten kjem til syne. Då elevane skal forklare kvifor forfattarane brukar samanlikning i dikt, må elevane først ha forstått dette spesifikke diktet og kva verkemiddelet kan bidra med der, før dei må reflektere over kvifor andre forfattarar brukar verkemiddelet i andre dikt og kva det betyr. Oppgåva opnar opp for det fundamentale lag, og kan samla sett vere med på å opne eleven for teksten og slik bidra til den doble opninga (Klafki, 1999, s. 192-193; Straum, 2018, s. 36).

Oppgåva der elevane skal lage samanlikningar sjølv er med på å opne opp for at elevane skal forstå verkemiddele samanlikning, noko som igjen er viktig for å kunne forstå diktet. Oppgåvene kan også vere ein opning for å forstå underleggjeringa som kan oppstå når verkemiddelet blir brukt i ulike dikt (Sjklovskij, 1998, s. 16). I oppgåva der elevane sjølv skal lage samanlikningar på dei ulike følelsane sint, sur og varm er det naturleg å tenkje at dei aller fleste elevane lagar samanlikningar frå eige liv, altså at elevane brukar eigne erfaringar frå dei sjølv var sinte, sure eller varme. Dette heng saman med Rosenblatt (1995, s. 44-45), når ho hevdar at elevane tar i bruk eigne erfaringar i møte med tekst, og at dei vil tolke teksten etter livserfaringane dei har. I dette høve er teksten oppgåvene.

Vidare vil eg sjå etter korleis dei episke utdraga gir rom for den doble opninga. Eg ser framleis etter spor på om teksten er eksemplarisk og inneheld det elementære og fundamentale lag.

#### 4.3 Korleis gir dei episke utdraga «Keeperen og havet» og «Eg elsker han» rom for den doble opninga?

Elevane er vande med å møte ulike forteljingar i skulekvardagen. Det kan vere små eller større forteljingar som blir fortalt munnleg eller skriftleg. Skaftun og Michelsen (2017, s. 83) hevdar at forteljinga betyr mykje for oss menneske, og at forteljingane i ein elev sin kvardag både kan vere deira egne eller andre sine. Vidare hevdar Skaftun og Michelsen (2017) at menneska er med på å lage forteljingar og at desse forteljingane er med på å forme oss. Dei vil påverke kva ein tenkjer, gjer, trur, føler og meiner, og at ein lever både i og med forteljingar. Dei forteljingane som vil ha størst betydning på oss menneske er dei som blir fortalt direkte til oss, og som vil opplevast som viktige eller nyttige (s. 83). Her kan ein kjenne igjen tankane til Rosenblatt (1995, s. 44) der ho hevdar at teksten gir mest inntrykk om den kjennest relevant for lesaren. Skaftun og Michelsen (2017, s. 83) hevdar også at menneske alltid har hatt forteljingar med seg, og dei beste forteljingane har blitt munnleg overlevert i generasjonar. Norske folkeeventyr er eit godt døme på den munnlege forteljartradisjonen. Skriftspråket endra den munnlege forteljartradisjonen. Fleire og fleire forteljingar blei skrivne ned, og som Skaftun og Michelsen påpeikar vaks det fram eit mangfald av forteljingar, konvensjonar og sjantrar med skriftspråket. Dei skriftlege forteljingane kan ein både sjå og ta på, og dei vil alltid stå nedskrive. Skaftun og Michelsen (2017, s. 83) påpeikar også at skriftspråket har bidratt til at me ikkje berre lever i og med forteljingar, men at me kan forstå forteljingane på meir distanserte måtar. Slik kan forteljingane lære oss noko om å vere menneske (Nussbaum, 2016, s. 30-57).

No vil eg først presentere ein analyse av utdraget «Keeperen og havet» og oppgåvene som høyrer til, før eg analyserer tekstutdraget «Eg elsker han» med tilhøyrande oppgåver. Eg leitar i tekstutdraga etter rom for den doble opninga (Klafki, 1999, s. 192-193) der den litterære teksten blir opna opp for eleven og eleven blir opna opp for den litterære teksten. I analysen av utdraga ser eg etter spor på om teksten blir opna opp for elevane. For at dette skal skje hevdar Klafki at teksten må vere eksemplarisk (Klafki, 1999, s. 194; Straum, 2018, s. 36). I analysen av oppgåvene ser eg om oppgåvene skapar rom for at elevane blir opna opp for teksten. Som eg har nemt i operasjonaliseringa av Klafki sin teori tidlegare i denne



masteravhandlinga, har eg valt å trekke fram den estetiske lesinga som appellerer til oppleving (Rosenblatt, 1995, s. 41), kva grep litteraturen gjer for å nå fram til lesaren (Sjkløvsikj, 1998, s. 16) og korleis litteraturen kan skape empati (Nussbaum, 2016, s. 32).

#### 4.3.1 Korleis gir den episke teksten «Keeperen og havet» rom for den doble opninga?

For å skape rom for den doble opninga i ein skjønnlitterær tekst, hevdar Klafki at teksten må vere eksemplarisk (Klafki, 1999, s. 194; Straum, 2018, s. 36). Det vil seie at den skjønnlitterære teksten må innehalde både det elementære-, det historisk elementære og det fundamentale lag. Innanfor det elementære lag kjem verkemiddel og formelement inn. Det historisk-elementære lag er som tidlegare nemnt ikkje like relevant for mitt analysearbeid, mens det fundamentale lag handlar om dei ulike litterære tenkjemåtane som ein kan kalla for norskfaget sin *etos*.

Utdraget frå «Keeperen og havet» er tre sider langt. Det startar med ei lita innleiing på to setningar for at lesaren skal vite kva som har skjedd tidlegare i boka. I boka møter me bestevenene Trille og Lena, i møte med den nyinnflytta Birgitte frå Nederland. Det er Trille som fortel, og er eg-stemma i teksten. Utdraget startar midt i ein samtale mellom Trille og Lena, der Trille fortel at det er kome ei ny jente til bygda og at ho står nede i hagen. Me les om Lena som helsar på Birgitte for første gong, og Trille som inviterer Birgitte med på flåtebygginga som venene har planlagt i lang tid. Lena blir sur på Trille for at han har invitert ei framand jente inn i deira hemmelege planar, og ho treng hjelp frå mor for å handtere situasjonen. Mor minner Lena på at Trille hadde vore rask til å ta kontakt for å leike då ho flytta til bygda. Lena bed Trille om unnskyldning, og Trille bed om unnskyldning tilbake for at han inviterte Birgitte med utan at Lena hadde fått uttale seg om saka.

I utdraget er det jenta Lena og guten Trille som er hovudpersonane, noko som opnar opp for at både jenter og gutar har nokon å relatere seg til i teksten. Slik kan teksten bli tilgjengeleg for eit større publikum enn om det berre handlar om eit kjønn. Maria Parr nyttar tilbakeblikk i utdraget, der lesaren får vere med tilbake til ein episode frå tidlegare den sommaren der faren og onkelen til Trille sat på altanen og mimra om deira flåtebygging og reisa over fjorden når dei var barn. Dette tilbakeblikket gir lesaren større innsikt i, og bakgrunn for, kvifor Lena og Trille skulle byggje flåte og kvifor Lena reagerer slik ho gjer. Det kjem også fram at dette var ein hemmelegheit dei hadde hatt lenge, då denne episoden skjedde tidlegare på sommaren og «sidan hadde vi samla vrakgods i smug heile sommaren og gøymt det i gamlenaustet.» Å

bygge flåte var ikkje berre eit innfall Lena og Trille hadde fått, dei hadde planlagt det i lang tid og nå spolerte Trille planane med å invitere Birgitte, utan at Lena hadde hatt noko å seie. Eg trur dei aller fleste kan kjenne seg igjen i følelsane som kjem opp i ein slik situasjon. Eg vil nemne følelsar som sinne, fortvilning og sjalusi. Desse følelsane er følelsar som alle kjenner på til tider og som det gjer godt å lese om, slik at ein kan ta lærdom av handlingsmønsteret til hovudpersonane, både på godt og vondt (Rosenblatt, 1995, s. 44-45). Ein kan slik seie at utdraget appellerer til at lesaren skal oppleve teksten gjennom estetisk lesing, og slik kjem inn under det fundamentale lag i ein eksemplarisk tekst (Klafki, 1999, s. 194; Straum, 2018, s. 36).

Forfattar Maria Parr nyttar ein del grep i teksten sin som gjer at teksten blir levande for den som les. Sjklovskij (1998, s. 11) hevdar at «Kunst er tenkning i bilder», noko som kjem godt til syne i denne litterære teksten. Forfattaren brukar til dømes skildringar på ein svært aktiv måte, noko som gjer det lett for lesaren å sjå føre seg og forstå dei ulike personane sine følelsar. «Eg drog Lena ned i hagen.» viser tydeleg at Lena er skeptisk til å møte den nye jenta som står å ventar i hagen. Når noko må dra oss med til ein plass, er det tydeleg at ein ikkje spring frivillig og med glede. Lena og Trille kjem seg til hagen og møter Birgitte, men Lena seier lite, ho svarar berre «Hæ?» når Birgitte presenterer seg høfleg på engelsk klar for eit handtrykk. I denne situasjonen kjem det tydeleg fram at Trille kjenner på ubehaget og skulle ønske at Lena tok litt ansvar og kunne «seie noko hyggeleg på den nye Kreta-engelsken sin.». Han «vrei på seg i den pinlege stilla.» og plumpa ut med invitasjonen til flåtebygginga. Fleire kan nok kjenne seg igjen i at pinleg stillheit ofte fører til at nokon kan seie noko lite gjennomtenkt. Av erfaring veit ein også at lite gjennomtenkte forslag ikkje alltid treng å vere dei beste forslaga. Dette får Trille bekrefte med at han merkar «kor Lena stivna ved sida av han». Når Lena blir sur på Trille for at han inviterte Birgitte med på flåtebygginga, skildrar ho Lena sin oppførsel slik: «Lena streka gjennom hagen som ein soldat i krig.» Dei aller fleste vil forbinde krig med noko svært negativt, og samanlikninga seier mykje om korleis Lena gjekk då ho kryssa hagen, og om korleis ho opplevde heile situasjonen. Då dei kom heim kom dei «dundrande inn i stova», noko som også underbyggjer korleis Lena hadde det. Parr skildrar også unnskyldninga til Lena på ein levande måte. «Lena var skrudd på lydlaus ei heil stund. «Unnskyld, mumla ho til slutt.» Det høyrdest ut som ho måtte drage ordet ut av blindtarmen.» Denne skildringa fortel lesaren at det ikkje var lett for Lena å seie unnskyld i dette tilfellet, noko som erkjenner at det å be om unnskyldning ikkje alltid er så enkelt som kanskje vaksne vil ha det til. Med desse skildringa viser Maria Parr at ho skriv om og for barn og tar deira

følelsar på alvor, då ho ser verda gjennom barn sine auge. Sjølv om lesaren kan kjenne seg igjen i følelsane, er skildringane skrivne på nye måtar for lesaren. Til dømes er det å vere «skrudd på lydlaus ei heil stund» eller «det høyrdest ut som ho måtte drage ordet ut av blindtarmen» nye måtar å skildre taushet og vanskane med å be om unnskyldning på. Lesarane forstår kva forfattaren meiner, sjølv om ho har klart å skape underleggjering ved å seie noko på nye måtar (Sjkløvska, 1998, s. 16). Heile utdraget er godt skriva med mange gode skildringar som lesarane kan relatere seg til og kjenne seg igjen i, sjølv om dei blir sagde på nye måtar. Dette er med på å skape rom for den estetiske lesinga som appellerer til oppleving for lesaren (Rosenblatt, 1995, s. 41) og slik kjem det inn under det fundamentale lag (Straum, 2018, s. 44). Dei grepa forfattaren nyttar seg av som til dømes, tilbakeblikk og språklege bilete gjennom gode skildringar, høyrer også til i det elementære lag i det som Klafki kallar ein eksemplarisk tekst. Elevane får mogelegheit til å forstå nye døme og slik forstå meir av verda (Straum, 2018, s. 38-39), noko som kan skje i denne teksten.

Vidare viser utdraget at mor til Lena reagerer med sinne når ho får vite korleis Lena har oppført seg. Ho spør Lena om ho hugsar den første dagen dei flytta til bygda, og minner Lena på at Trille ringde på døra berre ein time etter dei hadde kome seg i hus, og spurt om ho ville bli med ut og leike. Lena får streng beskjed om å seie unnskyld. Trille bed også om unnskyldning for at han røpte hemmelegheita. Dette er eit utdrag som vekker empati (Nussbaum, 2016, s. 32) med både mor, Lena og Trille. I eitt og same utdraget kan lesaren bli betre eigna til å ta fleire menneske sitt perspektiv i ein og same situasjon. Slik kan utdraget gi rom for å skape empati, som også kjem inn under det fundamentale lag i ein eksemplarisk tekst (Straum, 2018, s. 44).

Utdraget handlar om venskap og nokre vanskar som kan oppstå i eit venskap. Dette vil eg tru er noko alle kan kjenne seg igjen i, og som kan vere med på både å skape ei estetisk lesing for opplevinga si skuld (Rosenblatt, 1995, s. 41) og vekke empati (Nussbaum, 2016, s. 32) hjå lesaren. Desse litterære perspektiva som estetisk lesing, oppleving og empati er kjem alle inn under det fundamentale lag der elevane skal få øve seg på dannelsingsområdet sin eigen tenkjemåte også kalla *etos*. I dette tilfellet referer denne tenkjemåten til både den estetiske lesinga til Rosenblatt (1995, s. 41) og den narrative førestillingsevna til Nussbaum (2016, s. 30-32).

Vidare vil eg sjå på om oppgåvene til utdraget «Keeperen og havet» gir rom for den doble opninga, altså opnar elevane for å forstå teksten, og slik kan bidra til danning. Eg er på utkikk etter korleis oppgåvene gir rom for estetisk lesing og appellerer til oppleving (Roseblatt,

1995), korleis oppgåvene gir rom for dei grepa litteraturen gjer for å nå fram til lesaren (Sjkløvsjø, 1998) og korleis oppgåvene kan skape empati (Nussbaum, 2016).

#### 4.3.2 Korleis kan oppgåvene til «Keeperen og havet» bidra til den doble opninga?

Tekstutdraget frå «Keeperen og havet» har sju tilhøyrande oppgåver. Av desse oppgåvene er to i kategorien *oppgåver der ein finn svar i teksten* (A), tre oppgåver er i kategorien *oppgåver som adresserer lesaren* (B) og dei fire siste oppgåvene høyrer til kategorien *oppgåver utanfor teksten* (C). I oppgåvene skal elevane svare på til dømes personar dei møter i utdraget, kva dei får vite om personane og korleis personane reagerer når dei møtte den nye jenta.

1. Kven møter vi i dette utdraget, og kva får vi vite om dei? (A)
2. Korleis reagerer Lena når ho treffer Birgitte, den nye jenta? Kvifor reagerer ho slik, trur du? (B)
3. Kva kallar Lena Nederland i teksten? Kvifor finn ho på dette namnet, trur du? (B)
4. Kva er det Ylva minner Lena om når dei kjem heim? (A)
5. Mot slutten av utdraget står det: «Lena var skrudd på lyslaus ei heil stund.» Kva trur du dette språklege bilete skal bety? (B)
6. Jobb i par, og prøv finne på språklege bilete til desse situasjonane:
  - Nokon kranglar. (C)
  - Nokon kjedar seg. (C)
  - Vêret er dårleg. (C)
7. Har du nokon gong blitt sjalu eller hatt problem med å be om unnskyldning for noko? Skriv ein kort tekst der du fortel om det, eller dikt opp ei historie der dette skjer med nokon. (C)

Anly & Kvinge, 2020, s. 69

I både oppgåve 2 og oppgåve 5, som er kategorisert som *oppgåve som adresserer lesaren*, gir oppgåvene rom for at elevane kan kjenne seg igjen i ein situasjon og bruke av tidlegare erfaringar og førestillingar for å kunne svare på oppgåvene. I og med at oppgåvene spør etter eleven si meining i oppgåva, «Kvifor reagerer ho slik, trur du?» og «Kvifor finn ho på dette namnet, trur du?», blir meininga til elevane viktig. Dei får lov til og kome med sine tankar, som kjent kjem frå tidlegare erfaringar elevane har hatt med tema (Rosenblatt, 1995, s. 44-45). Dette er viktige haldningar inn i arbeidet med å danne menneske og er ei oppgåve som, slik eg forstår Klafki, kjem inn under det fundamentale laget i det som Klafki (Straum, 2018, s. 36) kallar ein eksemplarisk tekst. I det fundamentale laget skal elevane få innsikt i haldningar og tenkjemåtar innanfor litteratur, noko som denne oppgåva kan bidra til. Ei oppgåve som står i motsetnad til det første døme, er oppgåve 1 «Kven møter vi i dette utdraget, og kva får vi vite om dei?». Denne oppgåva bidreg ikkje til estetisk lesing og oppleving for lesaren. Denne oppgåva er ei rein leseforståingsoppgåve som ein berre finn svar

på ved å lese teksten, difor er denne oppgåva kategorisert som *oppgåver der ein finn svar i teksten*. Oppgåva legg ikkje vekt på at elevane skal kople på med verken følelsar eller å ta andre sitt perspektiv. Ho legg vekt på kva me får vite om dei ulike personane me møter i utdraget. Denne oppgåva gir rom for efferent lesing (Rosenblatt, 1995, s. 41) utan påkopling av følelsar frå lesaren si side.

I oppgåve 5, som også er i kategorien *oppgåver som adresserer lesaren*, er oppgåvelyden «Mot slutten av utdraget står det: «Lena var skrudd på lydlaus ei heil stund». Kva trur du dette språklege bilete skal bety?». Her er det underleggjeringa som forfattaren skapar som blir vektlagt (Sjklovskij, 1998, s. 16). Dette er ein ny måte å seie at nokon er rolege eller tause på, og ein ser tydeleg at lærebokforfattarane har lagt vekt på å skape underleggjering (Sjklovskij, 1998, s. 16) ved å bruke språklege verkemiddel, og at oppgåva legg til rette for at elevane skal forstå den skjønnlitterære teksten. I oppgåve 6 skal elevane lage språklege bilete sjølv. Elevane får slik øve seg på å skape underleggjering på eiga hand, som ei øving til seinare lesing eller skriving av skjønnlitterære tekstar. Gjennom å løyse denne oppgåva blir nok ikkje elevane veldig mykje klokare på språket og dei språklege verkemidla som skapar underleggjering (Sjklovskij, 1998, s. 16) i tekstutdraget, men om dei les teksten på ny etter å ha jobba med oppgåva og dei ulike språklege bileta dei skulle finne, kan det hende at elevane er meir mottakeleg for teksten. Om ikkje det er tilfellet, kan det hende at elevane som har jobba med denne oppgåva, og laga egne språklege bilete, er meir rusta til å møte på slike språklege bilete i andre situasjonar. Då har dei fleire erfaringar med desse språklege bileta å spele på, i møte med ny tekst. Denne oppgåva plasserer eg inn under det elementære lag (Straum, 2018, s. 38) i Klafki sin eksemplariske tekst, då den handlar om verkemiddel og å øve seg på å lage egne språklege verkemiddel.

Oppgåve 4 «Kva er det Ylva minner Lena om når dei kjem heim?» refererer til at mor Ylva måtte minne Lena på at når ho flytta til bygda, tok det ikkje langt tid før Trille var på døra og lurte på om Lena ville leike. Sjølve oppgåva er ei rein leseforståingsoppgåve der elevane må ha lese utdraget av teksten før dei kan svare, og oppgåva er i så måte kategorisert som *oppgåver der ein finn svar i teksten*. Likevel kan dette vere ei oppgåve som kan vere med å opne elevane for den empatiske sida av teksten, då handlinga i akkurat dette avsnittet handlar om korleis Lena og Trille blei venner og korleis ein oppfører seg mot venner. Oppgåva kan med andre ord vere med å bidra til at elevane får utvikla sin empati med både Lena, Trille og mor Ylva gjennom å ta deira perspektiv og setje seg inn i andre sin følelsar, meiningar og tankar. Nussbaum (2016, s. 26) hevdar at «Kunst bidrar til å danne den evnen til å foreta

vurderinger og den evnen til innlevelse som kan og bør komme til uttrykk i de valg en samfunnsborger tar». Oppgave 7 handlar om at elevane skal skrive ein tekst om ein gong dei sjølv var sjalu, eller hadde problem med å be om unnskyldning for noko dei hadde gjort. Dette er ei oppgave som blir kategorisert som *oppgåver utanfor teksten*, der elevane kan velje å diktet opp ei historie i staden for å skrive om noko som har skjedd, om dei heller vil det. I denne oppgåva må elevane bruke tidlegare erfaringar med følelsen sjalusi og det å be om unnskyldning for å kunne klare å svare på oppgåva. Det at elevane ikkje må bruke eiga historie, men kan dikte, kan vere med på å øve elevane opp i noko dei ikkje tidlegare har erfaringar med og slik få opplevingar dei ikkje har fått i det verkelege liv. Rosenblatt (1995. s. 41-42) hevdar mellom anna at kunsten, altså skjønnlitteraturen, tilbyr lesaren ein meir fullstendig tilfredsstilling av menneskelege impulsar og behov enn kva det vanlege livet vil tilby. I ei slik oppgave må elevane mellom anna kunne setje seg inn i andre personar sine problemstillingar og sjå ting frå andre sine perspektiv, og slik blir «den narrative forestillingsevnene en grunnleggende forberedelse til moralsk samhandling» (Nussbaum, 2016, s. 31). Begge desse oppgåvene kan ein plassere inn under det fundamentale lag, der elevane skal få øve seg på haldningar og tenkjemåtar innan det litterære feltet (Struam, 2018, s. 44).

#### 4.3.3 Korleis gir den episke teksten «Eg elsker han» rom for den doble opninga?

«Eg elsker han» er første kapittel i boka «Lars er LOL» av Iben Akerlie og teksten er 14 sider lang. Teksten handlar om Amanda som er stormande forelska i Adam. Overskrifta «Eg elsker han» viser at det er store følelsar i sving i dette kapitlet. Det er Amanda som er eg-personen i teksten og det er hennar tankar og følelsar me får ta del i. Det er første skuledag etter sommarferien og Amanda klarer nesten ikkje å tenke på anna enn Adam. Ho drøymmer om korleis det vil vere å dra fingrane gjennom håret hans, og ser på korleis han snurrar blyanten på fingerspissane. Me får også møte Sari og Kay som er venene til Amanda, og blir med i deira samtale om kva dei gjorde i sommarferien. Amanda hadde ein plan om å kome over Adam i løpet av sommarferien, men forelskinga har ikkje gått over. Adam veit knapt at Amanda eksisterer og Amanda klarer ikkje å ta kontakt utan å stivne heilt og flau seg ut. Vennene, Sari og Kay, får Amanda til å gå over skuleplassen og helse på Adam. Han svarar med å sprute ei flaske Farris på henne, og Amanda blir gjennomvåt. Ho må gå den lange turen gjennom skulegarden til toaletta i våt og gjennomsiktig kjole.

Heile utdraget handlar om forelskinga til Amanda. Forelsking er ein grunnleggjande og universal følelse som dei aller fleste menneska har kjennskap til. Både unge og gamle kan kjenne seg igjen i det å vere forelska, og alle vanskane det kan føre med seg. Rosenblatt (1995, s. 44) hevdar at litteraturen kan tilby lesaren eit utløp av følelsar, noko som kjem svært godt til syne i dette utdraget. For dei som har vore forelska trur eg at utdraget vil vere veldig gjenkjennande. Når ein er forelska kan det hende at ein ikkje har kontroll over kroppen, akkurat slik som Amanda då ho «oppdaga Adam fem meter framfor meg, stivna heile kroppen. Som ein gardesoldat stod eg rakt i givakt medan eg stira framfor meg utan å blunke.» Vidare skjer det komplikasjonar i same situasjon då «Sari gav meg ein svak dult i ryggen, men fordi beina mine var planta fast i bakken, fall eg framover i eit klønete stup.» Når ein les om dette trur eg dei fleste kan kjenne ei lette for at det ikkje er dei som er i denne situasjonen. Det er både flaut og vondt å oppleve det Amanda opplever, og lesaren kan kjenne på ei slags glede over at det ikkje er dei som opplever det. Likevel får forfattaren fram at det å vere forelska kan vere litt trøblete og at ein kan kome opp i uventa situasjonar. Forfattaren gir, gjennom utdraget, beskjed til lesaren om at det ikkje nødvendigvis er lett å vere forelska. Om elevane kjenner på noko som liknar Amanda sine følelsar og kjem opp i situasjonar som liknar hennar, kan slik oppførsel vere vanleg og ikkje noko dei er åleine om. Forfattaren får også fram kor vanskeleg det er å styre forelskinga i samtalen mellom Kay og Amanda: «Eg trudde du skulle kome over han i løpet av sommaren? Var ikkje det planen?» «Jo,» innrømmer eg, «men det blei berre verre. Eg elsker han.» Her kan lesaren kjenne seg igjen i måten å handtere følelsar på. Ein kan ikkje skru av og på følelsar når det måtte passe. Utdraget handlar om forelsking, som lesaren kan kjenne seg igjen i. Utdraget appellerer til estetisk lesing og oppleving for elevane (Rosenblatt, 1995, s. 41), og kjem slik inn under Klafki sitt fundamentale lag i ein eksemplarisk tekst (Straum, 2018, s. 44).

Grep som forfattaren gjer for å nå fram til lesaren handlar om kva ulike verkemiddel forfattaren brukar og korleis vanlege ting kan bli underleggjort ved å bli fortalt på ein ny måte (Sjklovskij, 1998, s. 16). Grepa forfattaren gjer kjem inn under det elementære lag i ein eksemplarisk tekst (Straum, 2018, s. 38). Forfattaren brukar verkemiddelet samanlikning aktivt, og samanlikningane er med på å setje lesaren inn i Amanda sine tankar og altopplukande forelsking. Til dømes skildrar Amanda sommaren sin slik: «I heile sommar har eg gått svevande rundt som ein hjarteforma luftballong og drøymt meg langt vekk til ei verd der *Adam* og *Amanda* er lik sant». Denne skildringa viser korleis ein kan kjenne seg på innsida når ein er forelska. Dei fleste veit at ein luftballong svevar av stad utan å vere nær

bakken, og slik kan også ei forelsking kjennast ut, som ein mistar bakkekontakten. Amanda sine tankar vandrar når Sari og Kay snakkar om sommarferien. Ho lurar på kvifor det skal vere så vanskeleg å vere forelska og «Kvifor må det brenne på *innsida* heile tida?» Her blir den abstrakte følelsen forelsking til den konkrete tingen brann, som kan assosierast med noko varmt, farleg og vondt. Slik får forfattaren sagt, på nye måtar, noko om korleis forelsking kan opplevast, og lesaren kan oppleve forelskinga på ein måte han ikkje har opplevd tidlegare. Grep forfattaren gjer som kan føre til underleggjering (Sjkløvskej, 1998, s. 16) kjem også til syne andre stader i teksten og om andre ting enn forelsking. Håret til Sari blir skildra på denne måten: «...det fell nedover ryggen hennar i lyse striper, som Amazonas-deltaet på veg ut i Atlanterhavet.» Dette er ei artig samanlikning som nok når mest fram til den lesaren som veit kva Amazonas-deltaet og Atlanterhavet er. Det kan i alle fall seiast å vere ei underleggjering i teksten, der håret til Sari blir samanlikna med eit stort område med elvar som buktar seg til det store Atlanterhavet. Ein anna plass i teksten skal Amanda krysse skulegarden for å ta kontakt med Adam: «Vegen over skulegarden og bort til han tek cirka ti år. Eller slik kjennest det i alle fall.» Dette er ein ny måte å seie at vegen verka ikkje berre lang, men veldig lang.

Gjennom heile utdraget er det Amanda som fortel og me møter hennar tankar, meiningar og følelsar. Dette gjer at lesaren kjem tett på henne og det skapar eit slags forhold mellom Amanda og lesaren. Alt det Amanda tenkjer og opplever, kan også lesaren oppleve som veldig personleg. Denne forteljarmåten kan vere med på å skape empati, då lesaren får vite veldig mykje meir om Amanda sine eigentlege tankar, meiningar og følelsar enn om handlinga blei fortalt av ein utanforståande. Dette er den narrative førestillingsevna som Nussbaum (2016, s. 31) snakkar om. Ho hevdar at gjennom å engasjere oss i skjebnen til karakterane i ein tekst og definere dei som personar med eit rikt indre liv som ikkje omverda veit noko om, vil lesaren lære å respektere det skjulte innhaldet i den indre verda til andre medmenneske. Dette utdraget viser korleis ein universal følelse som forelsking kan opplevast og lesaren kan kjenne seg igjen i handlinga som igjen kan vere med på å skape empati. Den narrative førestillingsevna og det å skape empati, forstår eg som det fundamentale lag i ein eksemplarisk tekst (Straum, 2018, s. 44). Eg vil trekkje fram ein spesiell episode i handlinga som kan skape rom for empati. Episoden skjer mot slutten av utdraget, der me har blitt godt kjent med Amanda og fått forståing av kor hovudstupsforelska ho er i Adam, og at ho ikkje får heilt til å vere normal i møte med han. I episoden eg vil trekkje fram, får Sari og Kay Amanda til å gå over skulegarden for å snakke med Adam, og me får oppleve hennar følelsar



og kaostankar på vegen. Når ho endeleg kjem fram og tek mot til seg for å snakke med han blir ho først mottatt på ein likegyldig måte med at Adam ikkje svarer henne når ho seier «Halla» til han. «Han ser ikkje opp ein gong, men held i staden på med å leike med ein fotball.» Amanda seier «halla» igjen og Adam ser opp på henne ei lita stund før han «snur seg mot kompisen og kviskrar noko til han.» Kompisen tek noko ut sekken han hadde ståande ved benken bak dei. «Etter det som kjendest som ti år, svarar Adam endeleg eit kjøleg «Halla»». Praten kjem ikkje i gong. Amanda prøver seg med eit «Bra sommar eller...?» og han svarar «Bra», men ein kjenner på ubehaget Amanda føler med å vere der, og ho tenkjer «Eg lurar samtidig på kvar all denne sjølvtiliten kjem frå, for på innsida er eg heilt kake.» Når ho skal til å gå ropar Adam vent på henne. Ho står stille og ventar. Kompisen kjem bort til Adam og gir han ei flaske med Farris «mens han prøver å kvele eit kniseanfall.» Her kan lesaren kjenne at noko er i gjerde, at noko kjem til å skje. Adam går nærare Amanda og ho kjenner at «hjartet mitt slår ein salto som sikkert er synleg på utsida av kroppen min.» Dette fortel at ho er forelska, nervøs og at ho ikkje heilt har kontroll på situasjonen. Adam stoppar ein halvmeter i frå henne, og «kompisen fniser hysterisk nokre meter bak. «Gjer det!» ropar han mellom latterhiksta.» Handlinga byggjer seg opp. Lesaren kan forstå at dette ikkje treng å vere bra for Amanda, sidan kompisen ler så veldig. «Adam skrur korken av flaska og puttar tommelen nedi tuten.» Han ristar Farris-flaska i heile ti sekund, før han rettar flaska mot Amanda og «...fjernar tommelen. Ein kraftig stråle av boblevatn skyl ut over meg og dynkar meg fullstendig frå topp til tå.» På dette punktet kan lesaren vere så inne i Amanda sitt hovud og kjenne på hennar følelsar, at dette kan opplevast som audmjukande til og med for lesaren. I denne situasjonen får forfattaren lesaren til å kjenne medkjensle og empati for Amanda. Nussbaum hevdar at «medlidehet fordrer enda en ting: en bevissthet om at man selv er sårbar for ulykke (Nussbaum, 2016, s. 32). Å bli gjort til latter for alle i skulegarden trur eg er ein skrekk for dei aller fleste elevar, og her får elevane kjenne på dette og forstå at ein sjølv er sårbar for smerte og ulykke. Denne episoden, i tillegg til at utdraget handlar om den universale følelsen forelsking, kan vere med på å skape empati hjå lesaren (Nussbaum, 2016, s. 32) og slik gi rom for den doble opninga (Klafki, 1999, s. 192-193).

Vidare skal eg sjå om oppgåvene som høyrer til «Eg elsker han» kan vere med på å opne opp elevane for teksten og slik skape den doble opninga som kan bidra til danning (Klafki, 1999, s. 192-193). Eg er også her på utkikk etter korleis oppgåvene gir rom for estetisk lesing som appellerer til oppleving (Roseblatt, 1995, s. 41), korleis oppgåvene gir rom for dei grepa

litteraturen gjer for å nå fram til lesaren (Sjkløvsikj, 1998, s. 16) og korleis oppgåvene kan skape empati (Nussbaum, 2016, s. 32).

#### 4.3.4 Korleis kan oppgåvene til «Eg elsker han» bidra til den doble opninga?

Det er 20 oppgåver som høyrer til tekstutdraget «Eg elsker han» i Fabel 5. Åtte av desse er kategorisert som *oppgåver der ein finn svar i teksten* (A). Dei resterande 12 oppgåvene er kategorisert som *oppgåver som adresserer lesaren* (B). Ei av oppgåvene skal løysast før ein har lese teksten, sju oppgåver undervegs i lesinga og åtte oppgåver skal løysast etter ein har lese teksten. I fire av desse åtte oppgåvene er det både a og b oppgåve, og den siste og åttande oppgåva er ikkje nummerert.

##### **Oppgåver før teksten:**

Les overskrifta og sjå på illustrasjonane. Kva kan denne teksten handle om? (A)

##### **Oppgåver i teksten:**

Kva skjedde med Amanda? (A)

Kva føler Amanda i den situasjonen? (A)

Kva tenkjer Amanda på? (A)

Kva gjer Adam som får Amanda til å beundre han? (A)

«Eit lite sukk går gjennom den utolmodige klassen, men Janne overser det.» Kva trur du denne setninga tyder? (B)

Kva ville du ha rådd Amanda til å gjere? (B)

Kva vil skje no, trur du? (B)

##### **Oppgåver etter teksten:**

3.a) Teksten de las, er utdrag frå første kapittel av ein heil roman. Kva trur de skjer vidare i teksten? (B)

b) Kva ønskjer de skal skje vidare? (B)

4.a) Kva i forteljinga synest de spenningstoppen er? (B)

b) Kva skjer då? (A)

5.a) Då Amanda ser Adam i skulegarden, stivnar kroppen hennar. Kva samanliknar ho seg sjølv med? Leiteles og finn setninga. (A)

b) Korleis reagerer Amanda på det Adam gjorde? Skildre det. (A)

6.a) Kva ville du ha gjort dersom du var Amanda? (B)

b) Kva ville du gjort dersom du var Adam? (B)

7. Kvifor oppfører Adam seg slik mot Amanda, trur du? (B)

8. Dersom du skulle ha funne ein anna tittel til teksten. Kva ville du ha kalla han? (B)

9. Dersom du skulle ha gjeve Amanda to gode råd, kva ville du ha sagt? (B)

Dersom du kunne ha spurt forfattaren, Iben Akerlie, om noko i denne teksten, kva ville du ha spurt om då? Skriv minst to spørsmål. (B)

(Bjørvold et al., 2020, s. 28-41)

Undervegs i teksten møter lesaren oppgåver som er merka med *Stopp og tenkt*. Denne merkinga gjer at det er enkelt for elevane å løyse oppgåvene der læreverket meiner det er hensiktsmessig at oppgåvene blir løyste. Dette er oppgåver elevane kan løyse munnleg eller berre tenke gjennom. Fabel 5 gjer det enkelt for elevane å reflektere over teksten gjennom desse oppgåvene. Til dette utdraget er fire av desse oppgåvene *oppgåver der ein finn svar i teksten*. «Kva skjedde med, Amanda?», «Kva føler Amanda i denne situasjonen?», «Kva tenkjer Amanda på?» og «Kva gjer Adam som får Amanda til å beundre han?» I tillegg er oppgåve 4b, 5a og 5b reine leseforståingsoppgåver der elevane finn svaret når dei har lese teksten. I desse oppgåvene legg ikkje læreboka opp til at elevane skal kople på eigne følelsar i møtet med teksten, og desse oppgåvene legg opp til ei efferent lesing (Rosenblatt, 1995, s. 41) der målet med lesinga er å kunne svare på oppgåva, ikkje å oppleve teksten som ein estetisk tekst.

Tre av oppgåvene som skal løysast undervegs i lesinga er *oppgåver som adresserer lesaren* og gir rom for elevane til å kople seg på teksten med eigne tankar, følelsar og erfaringar. Døme på ei slik oppgåve er: «Kva ville du rådd Amanda til å gjere?». I dette døme ser ein at elevane må prøve å setje seg inn i situasjonen til Amanda, bruke av sine tidlegare erfaringar (Rosenblatt, 1995, s. 44) eller prøve å førestille seg korleis dei ville ha reagert for å kunne gi Amanda råd (Nussbaum, 2016, s. 30). Eit anna døme på ei *Stopp og tenk*-oppgåve er: «Kva vil skje no, trur du?» som også appellerer til lesaren sin evne til å førestille seg kva som kan vere sannsynleg handling vidare. Også i dette døme er det rom for at elevane må setje seg inn i andre sin følelsar, tankar og situasjonar og å ta andre sitt perspektiv. Elevane må prøve å setje seg inn i andre sine liv og sjå ting frå eit anna perspektiv enn dei elles ville gjort (Nussbaum, 2016, s. 31). Nussbaum (2016, s. 31) hevdar at born lærer å sjå også meir komplekse følelsar enn håp, frykt, lykke og fortvilning i andre og seg sjølv når dei les. Tapperheit, sjølvkontroll, verdigheit, uthald og rettferd er døme på følelsar med meir komplekse trekk. Når elevane les vidare i utdraget får dei stadfesta om dei klarte å setje seg inn i andre sine, følelsar, tankar og situasjonar eller ikkje. Om elevane tok rett eller feil, vil dei uansett ha opparbeida seg fleire erfaringar til ein annan gong. Dette er oppgåver som kan bidra til den doble opninga, då dei inneheld element frå det fundamentale lag i ein eksemplarisk tekst (Klafki, 1999, s. 194; Straum, 2018, s. 44).

Dei andre oppgåvene som høyrer til tekstutdraget er oppgåver som høyrer til kategorien *oppgåver som adresserer lesaren*. Dette er oppgåver der lesaren blir tvinga til å ta stilling til noko i teksten, komme med råd til ein av personane eller komme med ønsker for vidare

handling. Nokre av desse oppgåvene handlar om den estetiske lesinga og appellerer til oppleving (Rosenblatt, 1995, s. 41), andre om korleis oppgåvene er med på å skape empati med personane i utdraget (Nussbaum, 2016, s. 32) og ei oppgåve er opptatt av spenningstoppen i handlinga.

Dei tre siste oppgåvene «Dersom du skulle ha funne ein anna tittel til teksten, Kva ville du ha kalla han?», «Dersom du skulle ha gjeve Amanda to gode råd, kva ville du sagt?» og «Dersom du kunne spurt forfattaren, Iben Akerlie, om noko i denne teksten, kva ville du spurt om då? Skriv minst to spørsmål.» er oppgåver som kunne vore i kategorien *oppgåver utanfor teksten*. Likevel valde eg å plassere dei i kategorien *oppgåver som adresserer lesaren*, sidan det er så tydeleg at lesaren her blir adressert og aktivisert i oppgåvelyden. Eg finn ingen oppgåver som høyrer til kategorien *oppgåver utanfor teksten* til dette utdraget, men Fabel 5 har mange oppgåver innan kategorien til andre skjønnlitterære tekstar som til dømes: «Finn ti verb i forteljinga. Lag eit bøyings skjema for verb, og skriv inn verba på rett plass.»

I den aller første oppgåva til tekstutdraget må elevane lese overskrift og illustrasjonar for å tenke ut kva teksten kan handle om før dei har starta å lese utdraget. Slik blir elevane tvunga til å kople seg sjølv på teksten. Her blir det gitt rom for at elevane kan dra inn dei erfaringane dei har frå tidlegare møte med tekstar, illustrasjonar og orda «Eg elsker han», og førestille seg fortsetjinga av handlinga (Nussbaum, 2016, s. 32). Oppgåva er med på å byggje opp under ei estetisk lesing, ei lesing for opplevinga sin skuld, gjennom å vere med på å vekkje følelsar hjå lesaren (Rosenblatt, 1995, s. 41). Oppgåver der desse litterære tenkjemåtane blir spurt etter høyrer til det fundamentale lag (Straum 281, s. 44), og kan slik vere ein bidragsytar til den doble opninga (Klafki, 1999, s. 192.193; Straum, 2018, s. 36). Andre oppgåver som også legg opp til den doble opninga gjennom at elevane skal få førestille seg, oppleve teksten og lese estetisk er: «Teksten de las, er utdrag frå første kapittel av ein heil roman. Kva trur de skjer vidare i teksten?», «Kva ønskjer de skal skje vidare? og ««Eit lite sukk går gjennom den utolmodige klassen, men Janne overser det.» Kva trur du denne setninga tyder?». I desse oppgåvene er opplevinga til elevane det viktigaste. Lysten for eventyr, interessa for andre menneske sine problem og skildringar av ulike scenario kjem tydeleg til syne i desse døma (Rosenblatt, 1995, s. 41).

Det er berre ei av oppgåvene, oppgåve 4a, som handlar om ulike grep forfattaren gjer for at litteraturen skal nå fram til lesaren. I denne oppgåva blir elevane spurde om «Kvar i forteljinga synest de spenningstoppen er?». Oppgåve 4b følgjer opp og spør «Kva skjer då?». Oppgåva om spenningstoppen er ei oppgåve som adresserer lesaren, og ho kunne eigentleg

handle om formelement, verkemiddel og grep forfattaren har brukt for å byggje handlinga opp til det mest spanande punktet i forteljinga. Dette kjem ikkje godt nok fram, då oppgåva berre spør om kor elevane meiner spenningstoppen er, og ikkje kva grep forfattaren har brukt for å byggje opp spenninga i teksten. Oppgåva handlar lite om dei underleggjeringane (Sjkløvsikj, 1998, s. 16) som forfattaren skapar ved å seie ting på nye måtar og slik klare å byggje opp handlinga til eit spenningspunkt. I oppgåve 4b skal elevane kunne forklare kva som skjer i spenningstoppen i dette utdraget, altså berre ei gjenforteljing og ikkje sjå etter nye måtar å seie ting på som kan vere med på å byggje opp spenningstoppen. Oppgåve 4 a kjem inn under det elementære lag då den handlar om verkemiddel som forfattaren har brukt (Straum, 2018, s. 38).

Oppgåver som kan vere med på å skape empati (Nussbaum, 2016, s. 32) er det fleire døme på i dette oppgåvesettet. Oppgåver som kan skape empati kan bidra til at elevane blir opna for teksten og slik bidra til den doble opninga i ein eksemplarisk tekst (Klafki, 1999, s. 192-194; Straum, 2018 s. 36). «Kva ville du rådd Amanda til å gjere?», «Kva ville du gjort dersom du var Amanda», «Kva ville du gjort dersom du var Adam?» «Kvifor oppfører Adam seg slik mot Amanda, trur du?» og «Dersom du skulle ha gjeve Amanda to gode råd, kva vil du ha sagt?» er døme på oppgåver som inviterer elevane til å setje seg inn både i Amanda og Adam sine handlingar og sjå situasjonen frå deira ståstad, altså å ta andre personar sitt perspektiv og leve seg inn i verda til personane me blir kjend med i teksten (Nussbaum, 2016, s. 32).

## 5. Drøfting

Problemstillinga til denne studien har vore: *Korleis kan oppgåver og skjønnlitterære tekstar i lærebøkene Norsk 5 og Fabel 5 bidra til danningsoppdraget til skulen?* For å undersøke dette spørsmålet laga eg to forskingsspørsmål: *På kva måte kan oppgåvene samla sett bidra til danningsoppdraget?* og *På kva måte kan dei utvalde tekstane med tilhøyrande oppgåver bidra til danningsoppdraget?* I dette arbeidet har eg kategorisert og undersøkt oppgåvene som høyrer til dei skjønnlitterære tekstane generelt, og analysert utvalde skjønnlitterære tekstar frå begge læreverka for å finne svar på hovudproblemstillinga mi. I og med at eg berre har ei teoretisk tilnærming i studien kan eg ikkje seie noko om korleis undervisninga blir gjennomført og om det faktisk skjer danning ved bruk av dei utvalde tekstane og tilhøyrande oppgåvene. Eg kan berre seie noko om mogelegheita for at det kan skje danning.

### 5.1 På kva måte kan oppgåvene samla sett bidra til danningsoppdraget?

Ut frå oversikt og kategorisering av alle oppgåvene til dei skjønnlitterære tekstane i første del av analysen, kan ein sjå at begge læreverka inneheld mange oppgåver til dei skjønnlitterære tekstane, høvesvis 250 og 223 oppgåver i Norsk 5 og Fabel 5. Dette samsvarer med Skjelbred et al. sin studie (2005, s. 50) der dei fann ut at oppgåver står sterk i læreboka, og er slik sett ikkje eit uventa resultat. I begge læreverka var det oppgåver som høyrte til dei episke tekstane innan kategorien *oppgåver der ein finn svar i teksten* det var flest av. Det kan sjå ut som om det å lese og svare på spørsmål framleis står sterkt i læreverka. Desse oppgåvene kan nok ofte bli brukt som ein lesekontroll for å sjå om elevane har forstått innhaldet i teksten, og om oppgåvene blir brukt som lesekontroll vil eg tru at det skjer lite danning. Då vil elevane lese på ein efferent måte (Rosenblatt, 1995, s. 41). Klafki (1999, s. 192-193) hevdar at den doble opninga er viktig i eit danningsskapande arbeid. Aase (2005a, s. 77-78) hevdar at det i møte mellom tekst og elev at danning skjer, og at elevane då må kjenne på at teksten påverkar dei. Det er difor ikkje sikkert at oppgåvene som fører til efferent lesing av tekst vil påverke elevane i like stor grad som oppgåvene som bidreg til estetisk lesing. Skjelbred (2019, s. 107) påpeikar også at elevane vil bruke oppgåvene i lærebøkene som ei navigering til kva som er viktig i faget. Det kan vere uheldig om lærebøkene inneheld alt for mange oppgåver innan kategorien *oppgåver der ein finn svar i teksten*, dersom elevane då blir sitjande igjen med at det å lese tekst og finne svar i teksten er det som er viktigast i norskfaget. I min analyse fann eg fleire oppgåver innan kategorien som likevel kunne bidra til danning, då det å ha forstått

teksten ein les er viktig til dømes i forhold til å kunne ta personane i teksten sitt perspektiv ved eit seinare høve (Nussbaum, 2016, s. 30-34).

Når læreboka spør etter elevane sine meiningar og kva dei trur i kategorien *oppgåver som adresserer lesaren*, viser lærebokforfattarane at dei synest at elevane si meining er viktig. Dette var den nest største kategorien frå dei episke tekstane. Mange av oppgåvene som adresserer lesaren kan ein kanskje kalle for opne oppgåver, der elevane sjølv må kople må med egne erfaringar og tankar. Dette samsvarer med det Bakken og Andersson-Bakken (2016, s. 26) fann i sin studie, at oppgåvene til dei skjønnlitterære tekstane kunne utvikle forståing av at elevane sine opplevingar og tolkingar var viktige i møte med skjønnlitterære tekstar. Dette meiner eg at elevane også kan sitje igjen med frå oppgåvene i Norsk 5 og Fabel 5, då elevane sine tankar, meiningar og tolkingar (Rosenblatt, 1995, s. 44-45) og det å sjå noko føre seg frå andre sitt perspektiv (Nussbaum, 2016, s. 30-34), kjem tydeleg fram i oppgåvene. Dette er litterære perspektiv som kan bidra til den doble opninga (Klafki, 1999, s. 192-193) og slik bidra til danning.

I begge desse nemnte kategoriane hadde læreverka nesten identisk tal på oppgåver til sine lyriske tekstar. Det var færre oppgåver til dei lyriske tekstane enn til dei episke tekstane. Grunnane til dette kan nok vere mange, men eg tenkjer at dette kan henge saman med at ein lyrisk tekst er veldig kort i forhold til ein episk tekst, og slik kan ein få inntrykk av at det er meir å ta tak i, i ein episk tekst enn i ein lyrisk. Sidan mengda på oppgåver er skeivt fordelt i forhold til epikk og lyrikk kan ein også få inntrykk av at læreverka legg vekt på episke tekstar og kanskje tenkjer at dette er ein viktigare sjanger enn lyrikk. Når eg tidlegare har nemnt at det å jobbe med lyrikk kan vere litt utfordrande for meg som lærar, tenkjer eg at det er svært viktig at læreverka inneheld mange og varierte oppgåver til den lyriske sjangeren, slik at læraren blir hjulpet til å drive god undervisning innan lyriske tekstar.

I Skjelbred et al. (2005, s. 50-51) sin studie blei det også funne ut at oppgåvene som blei gitt i læreverka var varierte oppgåver som skulle aktivisere elevane og som elevane kunne gruble over. I min studie finn eg at det er størst differanse på oppgåver innan kategorien *oppgåver utover teksten*, der Norsk 5 inneheldt 24 oppgåver meir enn Fabel 5. Det var i denne kategorien at oppgåvene var mest varierte. Nokre av oppgåvene i kategorien *oppgåver utover teksten*, var oppgåver som det vil ta lang tid å gjennomføre. I eit av døma frå Norsk 5 skulle elevane gå saman i par, skrive egne replikkar og dramatisere situasjonen i teksten. Dette vil sannsynlegvis vere ei oppgåve som elevane vil bruke fleire skuletimar på. Då dukkar det opp eit spørsmål i hovudet mitt: Kor mange timar tenkjer lærebokforfattarane at elevane skal

jobbe med oppgaver til ein skjønnlitterær tekst? I og med at eg berre har sett på oppgaver til dei skjønnlitterære tekstane har eg ikkje tal på kor mange oppgaver det er gitt til tekstar innan sakprosjangeren. Ikkje kan eg seie noko om korleis desse oppgåvene er utforma heller, men eg trur me hadde lagt beslag på ein stor del av norsktimane på 5.trinn om ein skulle gjennomført alle oppgåvene som høyrer til dei skjønnlitterære tekstane i lærebøkene. På grunn av mengda med oppgaver i lærebøkene, og at norskfaget skal innehalde andre element enn skjønnlitteratur, er det viktig at lærarane ser viktigheita av å plukke ut dei oppgåvene og dei skjønnlitterære tekstane som dei meiner kan bidra til den doble opninga (Klafki, 1999, s. 192-193) og slik bidra til danning.

## 5.2 På kva måte kan dei utvalde tekstane med tilhøyrande oppgaver bidra til dannelsingsoppdraget?

Klafki (Straum, 2018, s. 37) hevdar at for ein tekst skal vere eksemplarisk, og kunne bidra til danning, må den innehalde det elementære-, den historisk-elementære og det fundamentale lag. Han hevdar også at om danning skal skje må teksten opnast for elevane og elevane opnast for teksten, som han kallar den doble opninga (Klafki, 1999, s. 192-193). Eg vil argumentere for at det historisk-elementære lag ikkje treng vere til stades for at ein tekst kan bidra til danning. Eg argumenterer for dette ved å bruke analysen av diktet «Eg er eg er eg er», som eg meiner viser at skjønnlitterære tekstar kan vere eksemplariske utan å innehalde det historisk-elementære lag. Diktet «Eg er eg er eg er» inneheld både det elementære og det fundamentale lag, som Klafki hevdar må vere til stades for at det kan kallast ein eksemplarisk tekst. Døma frå det elementære lag handlar om verkemiddel og formelement, medan døma frå det fundamentale lag handlar om korleis elevane les og opplever diktet (Rosenblatt, 1995), kva grep litteraturen gjer for å nå fram til lesaren (Sjkløvskej, 1998) og korleis diktet kan skape empati (Nussbaum, 2016). Det elementære laget i teksten viser mellom anna igjen i at forfattaren seier noko på ein ny måte slik at lesaren kan få sanse verda eller seg sjølv på nytt. Diktet kan slik skape inntrykk på lesaren (Sjkløvskej, 1998, s. 16). Det elementære lag handlar også om forma det er skriven i, og dette diktet er bygd opp på ei gjentakande form der dei fire første strofene byrjar likt, før forma blir broten i dei to siste strofene. Forma til diktet er med på å lage ein rytme og oppbygging rundt tematikken i diktet, der «eg» er ein person med heile spekteret av følelsar. I analysen av diktet, kom det fram at «eg» er innom dei mest universelle følelsane eit menneske kan kjenne på, nemleg sinne, glede, det å føle seg lett og det og føle seg tung. I tillegg er «eg» veldig engasjert og lidenskapeleg i møte med følelsane sine. Den



narrative førestillingsevna til Nussbaum (2016, s. 30-33) kjem fram i diktet ved at lesaren må prøve å setje seg inn i korleis «eg» har det. Elevane må kople på med eigne følelsar for at diktet skal bety noko for dei (Rosenblatt, 1995, s. 41). Dette høyrer til det fundamentale lag i ein eksemplarisk tekst.

Aase (2005a, s. 77-78) hevdar at det er i møte mellom tekst og elevar at danning skjer, og at norskundervisninga kan tilføre noko meir enn berre individuell lesing. Ho legg vekt på læraren si rolle i tekstarbeidet, der læraren må vere merksam på kva som kan vere vanskeleg for elevane å skjønne i teksten. Diktet «Eg er eg er eg er» er skriven med svært fortetta meining som elevane vil trenge hjelp til å pakke opp. Elevane vil ikkje sitje igjen med heile forståinga av kva diktet handlar om og slik bli opna opp for diktet, om dei berre les diktet individuelt og utan hjelp. Underleggjering, som blir skapt av dei språklege bileta og orda forfattaren brukar (Sjkløvska, 1998, s. 16), har diktet fleire døme på. Denne underleggjeringa som forfattaren tilfører, kan vere med på å få elevane til å undre seg over person og innhald i diktet. Diktet inneheld også fleire døme på det fundamentale laget der elevane kan kjenne seg igjen, setje seg inn i og undre seg over dei ulike følelsane som kjem fram. Alle har kjent på å vere både sint og glad, og det at det er skriven ein heilt eigen tekst som berre handlar om korleis ein føler seg, kan vere til hjelp i dagleglivet til små og store. Det er godt å kjenne seg igjen og det er godt å kjenne at ein ikkje er åleine om desse følelsane. Teksten er slik sett relevant for alle menneske som kjenner på ulike følelsar (Rosenblatt, 1995, s. 44). Slik vil eg påstå at teksten kan vere med på å skape eit møte mellom elev og tekst. Desse møteplassane er viktige i arbeidet med å opne elevane for teksten. Klafki (1999, s. 192-194) hevdar at det berre er eksemplariske tekstar som kan brukast til den doble opninga, altså at tekst og elev blir opna opp for kvarandre. Eg argumenterer for at diktet «Eg er eg er eg er» er ein tekst som kan bidra til den doble opninga, og difor også kan kallast ein eksemplarisk tekst.

For at den doble opning skal kunne skje må også elevane opnast opp for teksten, og i dette høvet er det oppgåvene gitt til diktet i dei ulike lærebøkene som har vore interessante å sjå på. I og med at dette diktet er det same i både Norsk 5 og Fabel 5 er det interessant å sjå på kva type arbeid oppgåvene tilhøyrande diktet i dei ulike læreverka legg opp til. Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 92-93) fann ut i sin analyse av LISA-studien at sjølv om den skjønnlitterære teksten som blei brukt i undervisninga var den same i fleire klasserom, fungerte likevel teksten ulikt i dei ulike klasseromma. Det er mykje som spelar inn på korleis ein tekst vil fungere i klasserommet. Elevane er ulike og innramminga av teksten som blir gjort av læraren påverkar i stor grad arbeidet elevane gjer. Her trekkjer eg parallellar mellom innramming av

teksten og oppgåvene gitt til diktet i Norsk 5 og Fabel 5. Teksten er den same, men læreverket har ramma inn teksten med ulike oppgåver elevane skal gjere. I Norsk 5 legg oppgåvene opp til at elevane si leseoppleving er viktig, som også Rosenblatt (1995, s. 41) er oppteken av. Oppgåvene spør etter kva diktet handlar om, slik at elevane skal få kople på med eigne tankar og erfaringar kring diktet si handling. Desse oppgåvene legg vekt på å opne opp det fundamentale laget i teksten for elevane, og slik får elevane kjenne på at deira tankar og erfaringar er viktige i møte med diktet. Oppgåvene er samla i ei samtaleliste der det blir lagt opp til at det skal vere ein samtale rundt oppgåvene. Å samtale om til dømes korleis ein har forstått noko eller kva forfattaren prøver å seie i diktet, kan vere med på å bidra til at diktet blir opna for elevane og slik skape møteplassar (Aase, 2005a, s. 77-78) mellom dikt og elev. Norsk 5 har i tillegg oppgåver der underleggjeringa til Sjklovskij (1998, s. 16) blir vektlagt. Dette er oppgåver som handlar om verkemiddel og korleis den fortetta meininga (Skaftun og Michelsen, 2017, s. 72) kan pakkast opp. Desse oppgåvene er også med på å opne det fundamentale laget i diktet, då grep som forfattaren gjer i diktet handlar om norskfaget sin tenkjemåte, *etos*, for elevane. Dei oppgåvene som handlar om språklege bilete og verkemiddel kan opne elevane for det elementære laget i teksten. Det er tydeleg at Norsk 5 vil vise elevane at det å lese dikt er å forstå at det er rom for fleire meiningar og forståingar av kva forfattaren kan ha meint når han ikkje skriv det i klartekst. Oppgåvene legg opp til at elevane sine tankar, meiningar og assosiasjonar er viktige i så måte. Dette viser læreverket gjennom å gi oppgåver som handlar både om det elementære og det fundamentale lag i teksten, og kan slik vere med på å opne teksten for elevane. Eg tenkjer difor at oppgåvene som høyrer til diktet i Norsk 5 kan vere med på å bidra til danningsoppdraget i skulen.

Sjklovskij (1998, s. 16) sin teori om underleggjering i kunsten, kjem også til syne i oppgåvene i Fabel 5, då elevane skal finne ut kvifor «eg» gjer dei ulike samanlikningane som «eg» gjer i diktet. Denne oppgåva kan vere med på å opne elevane for det fundamentale laget i diktet. Likevel legg oppgåvene i Fabel 5 mest opp til at elevane skal lære seg verkemiddelet samanlikning ved å la elevane lage eigne samanlikningar. Oppgåvene legg i liten grad opp til at elevane skal bli opna for teksten ved at den fortetta meininga blir pakka opp for elevane, som Skaftun og Michelsen (2017, s. 72) snakkar om. Fabel 5 har ikkje oppgåver til diktet som opnar for leseopplevinga og den estetiske lesinga som Rosenblatt (1995, s. 41) hevdar er viktig i møte med skjønnlitteratur. Det kan også sjå ut som det er vanskeleg å førestille seg og ta andre sitt perspektiv gjennom oppgåvene Norsk 5 og Fabel 5 har gitt til diktet «Eg er eg er eg er» av Ruth Lillegraven, då det er berre ei oppgåve, gitt i Norsk 5, som kan bidra til den

narrative førestillingsevna (Nussbaum, 2016, s. 30-32). Då ordet narrativ betyr forteljing kan ein seie at den narrative førestillingsevna (Nussbaum, 2016, s. 30-32) er meir aktuell når det gjeld episke tekstar. I ein episk tekst treng lesaren til dømes å bli kjent med personar og deira følelsar over tid for å klare å forstå personane. Dette er ikkje eit hovudpoeng i eit dikt som ofte er ein kort og flyktig tekst. Eit dikt er ei stemning, ein følelse, eit flyktig møte med eit eg, og inviterer difor til ei anna form for innleving. Det handlar kanskje meir om at den følelsen som diktet skapar og gjenklngen følelsen gir i den som les til dømes ved å setje ord på ein følelse, eit minne, ei oppleving eller ei skildring av det å vere menneske. Dette skapar empati, men på ein anna måte enn gjennom ei forteljing. Oppgåvene i Fabel 5 som høyrer til det utvalde diktet, tenkjer eg at har mindre potensial for å bidra til danning for elevane. Desse oppgåvene legg samla sett opp til få møte mellom tekst og elev, som Aase (2005a, s. 77-78) hevar at må vere til stades for at danning kan skje.

Episke tekstar og forteljingar handlar om fiktive personar som lesaren empatisk kan engasjere seg i. Handlinga har ein start, ein midte og ein slutt, der det er ein logisk samanheng mellom dei ulike delane av teksten. Lesaren får vite kva som skjer, kor hendinga går føre seg og kvifor akkurat dette skjer gjennom å lese heile teksten (Penne, 2012, s. 164). Penne (2012, s. 164-165) fann i sin studie ut at ungdomsskuleelevar ikkje hugsar så mykje av dei skjønnlitterære tekstane dei har blitt presentert for i løpet av ungdomsskulen og nemner at ein årsak kan vere at elevane les lite heile skjønnlitterære tekstar. Det er difor underleg at dei aller fleste skjønnlitterære episke tekstane i læreverka Norsk 5 og Fabel 5 er utdrag frå større verk. Når Penne (2012, s. 164) så tydeleg påpeikar korleis ei forteljing er bygd opp, finn eg det problematisk å sjå korleis eit utdrag på nokre få sider kan treffe elevane på same måte som ein heil tekst. Eit utdrag har ikkje denne oppbygginga som den heile teksten vil ha, og elevane vil mangle nokre logiske samanhengar som ein berre får gjennom å lese ein heil tekst. Dersom elevane hadde fått møte heile den skjønnlitterære teksten «Keeperen og havet» eller «Lars er LOL», som «Eg elsker han « er henta frå, er det meir sannsynleg at elevane vil hugse teksten i etterkant skal ein tru Penne (2012, s.164-165) og kanskje meir sannsynleg at teksten vil setje spor i eleven. Analysen viser likevel at utdraga har spor av både det elementære- og det fundamentale lag som Klafki hevdar et ein eksemplarisk tekst må innehalde (Straum, 2018, s. 36-44). Også her vil eg bruke same argumenta som til diktet om at det historisk-elementære laget ikkje treng å vere til stades for at ein tekst kan vere eksemplarisk og bidra til den doble opninga og danning. Begge utdraga appellerer til ei estetisk leseoppleving (Rosenblatt, 1995, s.41). Begge utdraga spelar på gjenkjenning av situasjonar og følelsar, der lesaren kan kjenne

på empati eller å øve den narrative førestillingsevna ved å prøve å setje seg inn i andre sin følelsar og situasjonar (Nussbaum, 2016, s. 30-32). I tillegg har begge utdraga mange innslag av underleggjering som forfattarane klarer å skape i form av språkbruk og ulike verkemiddel (Sjklovskij, 1998, s.16). Alt dette er med på å skape møteplassar mellom tekst og elev (Aase, 2005a, s. 77-78) Derfor tenkjer eg at utdraga kan bidra i den doble opninga (Klafki, 1999, s.192-193) og til danning. Ut frå den nye læreplanen har det blitt vektlagt at ein kan jobbe meir med heile skjønnlitterære verk enn tidlegare. Kan hende det kan vere lurt å bruke god tid på å lese eit eller to heile verk i staden for å lese mange små utdrag, der det kan vere vanskelegare å forstå heilskapen i teksten, og leseopplevinga (Rosenblatt, 1995, s. 41) og det å skape empati (Nussbaum, 2016. s. 30-32) kan bli vanskelegare å oppnå.

Den andre delen av den doble opninga handlar om at elevane blir opna for teksten og her spelar oppgåvene ei stor rolle. I oppgåvene i Norsk 5 er det to oppgåver som handlar om verkemiddel der det blir sett lys på forfattaren sin ordbruk og underleggjeringa desse grepa skapar i den eine av desse oppgåvene (Sjklovskij, 1998, s. 16). Desse oppgåvene plasserer eg under det elementære laget i ein eksemplarisk tekst. I den eine oppgåva skal elevane forklare kva eit språkleg bilete frå teksten skal bety. I den andre oppgåva skal elevane finne på språklege bilete sjølv til ulike situasjonar. Dei fem oppgåvene til utdraget «Keepern og havet» i Norsk 5, som høyrde til kategoriane *oppgåver som adresserer lesaren* og *oppgåver utover teksten* prøver alle å kople elevane på med deira følelsar, erfaringar og å ta andre sine perspektiv. Desse oppgåvene legg opp til ei estetisk leseoppleving for elevane (Rosenblatt, 1995, s. 41), og kan komme inn under det fundamentale lag i ein eksemplarisk tekst. Sidan Norsk 5 inneheld oppgåver som både høyrer til det elementære- og det fundamentale lag i ein estetisk tekst kan ein seie at Norsk 5 inneheld fleire oppgåver som kan bidra til dannelsingsoppgavet til skulen.

«Eg elsker han» inneheld også mange *oppgåver som adresserer lesaren* som har som mål å kople elevane på teksten. Desse oppgåvene legg opp til fleire møteplassar (Aase, 2005b, s. 77-78) mellom elev og tekst og kjem inn under det fundamentale lag i ein estetisk tekst. Utdraget inneheld fleire språklege bilete som forfattaren skapar ved å fortelje noko på ein ny måte (Sjklovskij, 1998, s. 16). Forfattaren brukar verkemiddelet samanlikning aktivt og fortel på den måten noko elevane visste frå før, men brukar nye ord og kan slik skape underleggjering hjå elevane. Det eg finn lite av i Fabel 5 sitt oppgåvesett er oppgåver rundt underleggjeringa som forfattaren klarer å skape. Iben Akerlie brukar eit levande språk i teksten sin, der ho brukar samanlikning aktivt, og slik seier mykje på nye måtar og klarer å skape

underleggjering i teksten (Sjklovskij,1998, s.16). Eg vil hevde at Fabel 5 ikkje nyttar teksten sitt potensiale i forhold til dei grepa forfattaren gjer og underleggjeringa desse grepa skapar, i oppgåvene til teksten. Dette kan vere uheldig i forhold til den estetiske leseopplevinga som desse samanlikningane kan bidra til (Rosenblatt, 1999, s. 41). Her kunne læreboka med fordel hatt fleire oppgåver som handla om dei grepa forfattaren gjer, slik at elevane blir bevisste dei språklege bileta forfattaren lagar i teksten. Då er det viktig at ikkje elevane må leite etter verkemiddel berre for å leite etter verkemiddel, men at dei faktisk må kople seg på teksten og prøve å forstå kva forfattaren har meint (Sjklovskij, 1998, s. 16).

## 6. Konklusjon og vegen vidare

I denne studien har eg undersøkt nærare korleis skjønnlitterære tekstar med tilhøyrande oppgåver i læreverka Norsk 5 og Fabel 5 kan bidra til skulen sitt dannelsoppdrag. Det er spesielt Klafki (1999) sin teori om kategorial danning og den doble opninga, og Aase (2005b, s. 77-78) sine tankar om møte mellom tekst og elev eg har lagt til grunn for studien.

I LK20 kjem dannelsoppdraget til skulen tydeleg fram i dei tverrfaglege temaa «Folkehelse og livsmeistring» og «Demokrati og medborgarskap». Læreplanen poengterer viktigeita av skjønnlitteratur i undervisninga for både å skape identitet og livsmeistring, og for å få eit innblikk i andre sine livssituasjonar som igjen kan bidra til forståing, toleranse og respekt (Kunnskapsdepartementet, 2019). For at skjønnlitteratur skal bli brukt i eit klasserom, hevdar Klafki (1999, s. 192-194) at den må vere eksemplarisk og slik kan bidra til den doble opninga, og at det berre er eksemplariske tekstar som bør få plass i undervisninga. Ein eksemplarisk tekst må, i følge Klafki, innehalde det elementære, det historisk-elementære og det fundamentale lag (Straum, 2018, s. 37). Eg har likevel argumentert for at det historisk-elementære laget ikkje treng vere til stades for at ein tekst kan vere eksemplarisk og kunne bidra til den doble opninga. For å kunne skape den doble opninga (Klafki, 1999) i ein skjønnlitterær tekst, treng ein at både teksten blir opna opp for eleven og at eleven blir opna opp for teksten. Det kan sjå ut som Fabel 5 ikkje har nytta seg av alle moglegheitene dei har i oppgåvene til dei skjønnlitterære tekstane «Eg er eg er eg er» av Ruth Lillegraven og «Eg elsker han» av Iben Akerlie. Oppgåvene kan bidra i dannelsoppdraget til skulen, men dei skjønnlitterære tekstane har eit større potensiale til å vere dannelsfremmande enn kva læreverket Fabel har klart å nytte seg av. Dette treng ikkje bety at oppgåvene ikkje kan bidra til danning, men kanskje at læraren må vere meir bevisst sin rolle i arbeidet med å hente ut potensialet i teksten, og ikkje leggje opp undervisninga slik at oppgåvene berre blir individuelt arbeid. Læreverket Norsk 5 ser ut til å nytte dei moglegheitene dei skjønnlitterære tekstane «Eg er eg er eg er» av Ruth Lillegraven og «Keeperen og havet» av Maria Parr har i seg, i oppgåvene dei gir til elevane. Oppgåvene i Norsk 5 kan bidra i dannelsoppdraget til skulen.

I høve studien har eg fått større innsikt i kva oppgåvene til dei skjønnlitterære tekstane i lærebøkene kan bidra med i forhold til dannelsoppdraget eg har i klasserommet. Noko av det eg vil ta med meg i vidare arbeid er å sjå viktigeita av kva skjønnlitterære tekstar eg vel å ta med inn i klasserommet, og ikkje undervurdere jobben med å pakke ut tekst og slik bidra til den doble opninga. Eg har også sett at det er viktig at det ikkje berre blir gitt oppgåver innan

kategorien *oppgåver der ein finn svar i teksten*, då dette kan føre til at elevane les estetiske tekstar på ein efferent måte (Rosenblatt, 1995), noko som ikkje vil fremje danninga til elevane. Leseforståingsoppgåver bidreg nok ikkje til danning åleine, då Aase (2003, s.13) forstår danning som ein sosialiseringsprosess, og det er i møte mellom tekst og elev, der eleven blir påverka danning skjer (Aase, 2005b, s.69). Difor er det viktig at oppgåvene kan bidra til at elevane blir påverka og prega av teksten dei blir presenterte for. Rosenblatt (1995) hevdar at læraren har ei viktig rolle i dette arbeidet, og at elevane ikkje klarer å gjere denne jobben utan hjelp frå ein kyndig person. Elevane tek imot tekst med sine forutsetningar og erfaringar, og dei treng hjelp til å forstå kva det er forfattaren meiner i den spesifikke teksten. Dersom oppgåvene gitt til skjønnlitterære tekstar blir individualiserte til å bli oppgåver der elevane berre jobbar seg fort ferdig, skjer det heller ingen danning. Dette vil eg påstå gjeld uansett kva kategori oppgåvene kjem frå, og uansett om oppgåvene kan vere med å bidra til den doble opninga. Dette heng saman med Aase (2005a, s.77-78) sine tankar om at det er i møte mellom elev og tekst eleven blir påverka og danning kan skje. Ved ei slik tilnærming til oppgåvene blir det ikkje rom for at eleven skal bli særleg påverka teksten, då fokuset i ein slik situasjon ofte vil vere å bli ferdig med oppgåvene, og ikkje å bli opna for teksten.

Min studie er ein liten og avgrensa studie som har prøvd å finne svar på korleis oppgåvene og skjønnlitterære tekstar i lærebøkene Norsk 5 og Fabel 5 kan bidra til skulen sitt dannelsingsoppdrag. Dette har eg prøvd å finne svar på gjennom å kartlegge alle oppgåvene til dei skjønnlitterære tekstane i begge læreverka ved å bruke ei kvantitativ tilnærming, og gjennom ein lærebokanalyse av dei utvalde skjønnlitterære tekstane ved å bruke ei kvalitativ tilnærming. Eg har verken observert undervisning, eller snakka med elevar eller lærarar om korleis dei opplever oppgåvene i lærebøkene, så dette seier studien min ingenting om. Skulle eg gjort ein liknande studie igjen, kunne det vore interessant å vere ute i feltet og sett på korleis læraren klarer å hente ut dannelsingspotensialet i skjønnlitterære tekstar og tilhøyrande oppgåver.

## Litteratur

- Anly, I. & Kvinge, S. E. (2020). *Norsk 5*. Cappelen Damm.
- Bakken, J. & Andersson-Bakken E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Tidsskriftet Sakprosa*, 8(3), 1-36.  
<https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>
- Bakken, J. & Andersson-Bakken E. (2021). Innholdsanalyse. I E. Andersson-Bakken og C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning-Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s.305-326). Universitetsforlaget.
- Bjørkvold, T., Fjeld, T. K., Holm, D. & Løkken, B. G. (2020). *Fabel 5A*. Aschehoug Undervisning.
- Bjørkvold, T., Fjeld, T. K., Holm, D. & Løkken, B. G. (2020). *Fabel 5B*. Aschehoug Undervisning.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C.P. (2021). Forskningsdesign- hva må du tenke på når du skal planlegge et forskingsprosjekt? I E. Andersson-Bakken og C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning-Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s.21-45). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Roe A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Univeritetsforlaget.
- Bratholm, B., (2001) *Godkjenningsordningen for lærebøker 1889-2000, en historisk gjennomgang*. <https://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-02.html> (01.11.22).
- Cappelen Damm. (2022). Henta frå [Norsk 5-7 fra Cappelen Damm | Cappelen Damm Undervisning](#)
- Ditlefsen, H. & Hamre, M. (2022, 20.januar). Etterlyser lærebøker: -Vi står mye på



kopirommet med litt vondt i magen. NRK. [https://www.nrk.no/sorlandet/etterlyser-laereboker - -vi-star-mye-pa-kopirommet-med-litt-vondt-i-magen-1.15816455#Ulovlig%20Kopiering](https://www.nrk.no/sorlandet/etterlyser-laereboker--vi-star-mye-pa-kopirommet-med-litt-vondt-i-magen-1.15816455#Ulovlig%20Kopiering)

Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget?

*Edda*, 107 (nr. 2-2020), 85-99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>

Genette, G. (1997). *Paratexts. Thresholds og Interpretation*. Cambridge University Press.

Hellesnes, J. (2005). Om å motverke destruksjonen av danninga. I A. J. Aasen & S. Nome

(Red.). *Det nye norskfaget*. Fagbokforlaget.

Johannessen, E. U. (2016). *Lyrikkundervisning på yrkesfaglige utdanningsprogram*. En

*lærebokanalyse med særlig vekt på litteratur- og lesedidaktikk*. [Masteroppgave, UIT].

[thesis.pdf \(uit.no\)](#)

Juuhl, G. K., Hontvedt, M. & Skjelbred D. (2010). *Læremiddelforskning etter LK06: Eit*

*kunnskapsoversyn* (Rapport 1/2010). Utdanningsdirektoratet.

[Microsoft Word - rapp01-2010-pdf.docx \(usn.no\)](#)

Karlsen, A. B., (2021). *Henrik Ibsen i et lærebokperspektiv. En komparativ lærebokanalyse av*

*lærebøker i norsk på videregående skole*. [Masteroppgave, UiT]. [thesis.pdf \(uit.no\)](#)

Karlsen, C. E., (2022). *Kritisk literacy i norskfaget på mellomtrinnet: En kvalitativ studie av*

*kritisk literacy i to lærebøker for 5. trinn* [Masteroppgave, UiT] [thesis.pdf \(uit.no\)](#)

Klafki, W. (1999). Kategorial dannelse- Bidrag til en danneleseteoretisk fortolkning av

moderne didaktikk. I E. L. Dale (Red.). *Skolens undervisning og barnets utvikling-*

*Klassiske tekster*. (s. 167-203) Ad Notam Gyldendal.

Korsgaard, O. og Løvlie, L. (2003). Innledning. I R. Slagstad, O Korsgaard, L. Løvlie (Red.)

*Dannelsens forvandlinger*. Pax forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordna del- verdier og prinsipp for grunnopplæringa.

Fastsett som forskrift ved kongeleg resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet

2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

[Fagets relevans og sentrale verdier - Læreplan i norsk \(NOR01-06\) \(udir.no\)](#)

Marthinsen, K. L. (2015). Muntlige ferdigheter i lærebøker Læreboka som ressurs for trening og utvikling av muntlige ferdigheter i norsk på VG1. [Masteroppgave, UiO]

[Microsoft Word - KLMarthinsen\\_master2015.docx \(uio.no\)](#)

Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne*. Pax Forlag.

Opplæringslova. (2022). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata [Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa \(opplæringslova\) - Lovdata](#)

Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Universitetsforlaget.

Roe, A., Ryen, J. A. & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver- om leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Universitetsforlaget.

Rosenblatt, L. (1995). *Literature as exploration* (5. utg.). Modern Language Association of America.

Rødberg, J. (2022). *Danningsfremmende litteraturundervisning i to norsklæreverk på tredje trinn: En lærebokanalyse av læreverkene Fabel og Salaby* [Masteroppgave, NTNU] [no.ntnu:inspera:113334384:26447765.pdf](#)

Sjkløvsj, V. B. (1998). *Kunsten som grep*. I A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg & H. H. Skei (Red.) *Moderne litteraturteori. En antologi* (s. 11-26). Universitetsforlaget.

Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.

- Skjelbred, D. (2001). *Norskbøker for ungdomstrinnet: Noen faglige og pedagogiske tendenser*. Høgskolen i Vestfold. (Notat 5/2001). Henta frå: [Notat 5/2001: Fokus på pedagogiske tekster : NORSKBØKER FOR UNGDOMSTRINNET, NOEN FAGLIGE OG PEDAGOGISKE TENDENSER](#) Artikkelen er en bearbejdet versjon av prøveforelesning for den filosofiske doktorgraden holdt 12.11.99. Oppgitt emne: [Norskfagets lærebøker for ungdomstrinnet. Faglige og pedagogiske tendenser i den nye læreboklitteraturen. Også trykt i Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 6, 2000 \(hive.no\)](#)
- Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster: et utgangspunkt for læring*. Cappelen Damm Akademisk
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie: Allmueskolen-folkeskolen-grunnskolen 1739-2013*. Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D., Solstad, T. & Aamotsbakken, B. (2005). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Høgskolen i Vestfold. (Rapport 1/2005). Henta frå: [https://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2005-01/rapp1\\_2005.pdf](https://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2005-01/rapp1_2005.pdf)
- Skrunes, N. (2010). *Lærebøkforskning: En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendoms kunnskap, KRLE og Religion og etikk*. Abstrakt forlag.
- Straum, O. K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk- En nærmere analyse av Klafkis syn på danning som prosess med vekt på det fundamentale erfaringslag. I K. Fugleseth (Red.). *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning*. Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Vigmostad & Bjørke.
- Widén, P. (2015). Kvalitativ textanalys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.). *Handbok i kvalitativ analys* (s. 177- 193) Liber AB.
- Aase, L. (2003). Norsk lærerens selvforståelse. *Norsklæraren*, 2003(4), 13-19

- Aase, L. (2005a). Norskfaget – skolens fremste dannelsesfag? I K. Bjørhaug, A.B. Fenner & L. Aase (Red.). *Fagets begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005b). Skolefagenes ulike formål – dannelse og nytte. I K. Bjørhaug, A.B. Fenner & L. Aase (Red.). *Fagets begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005c). Norskfaget dannelsespotensial i fortid og framtid. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.). *Det nye norskfaget*. Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2012). Skriveprosesser som dannelse. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.). *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 48-58) Universitetsforlaget.
- Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.). *Det (nye) nye norskfaget* (s. 12-26) Fagbokforlaget.



## Keeperen og havet

Trille og Lena er bestevenner, men vennskapen blir sett på prøve når ei ny jente flyttar til bygda. Ho heiter Birgitte og kjem frå Nederland.

– Kva meiner du «flytta hit»? kviskra Lena og såg skeptisk på jenta nede i hagen.

– Familien med hunden har flytta hit! Dei er frå Nederland, og dei leiger huset til Oppoverbakke-Jon!

– Har dei lov til det, då?

– Det er vel klart at dei har. Oppoverbakke-Jon bur jo på aldersheimen. Kom!

Eg drog Lena ned i hagen.

– This is Lena, sa eg opprømt.

– Hi. I'm Birgitte, kremta jenta og retta høfleg fram handa.

– Hæ? sa Lena skarpt.

– Ho heiter Birgitte! sa eg.

Eg skulle ønske Lena kunne slå til og seie noko hyggeleg på den nye Kreta-engelsken sin, men det hadde ho visst ikkje tenkt. Ho såg mutt på hunden i staden. Han snusa hyggeleg på henne, slik alle dyr gjer når dei møter Lena. Eg vrei på meg i den pinlege stilla.

– Eh, do you want to build float with us tomorrow? plumpa det ut av meg til slutt.

Eg merka kor Lena stivna ved sida av meg.

– Float? spurde Birgitte usikkert.

Ein kveld tidleg i sommar, medan vi sat på altanen og drakk ettermiddagskaffi, hadde pappa og onkel Tor begynt å prate om den gongen dei var små og bygde ein flåte som dei kom seg heilt til byen med. Det var nok ikkje meininga at Lena og eg skulle høyre det, for pappa fekk eit bekymra uttrykk i ansiktet då han oppdaga at vi følgde med. Og så hadde dei dyssa ned heile historia og begynt å prate om noko anna. Men då var det for seint. Kunne pappa og onkel Tor fare over fjorden på ein sjølvbygd flåte, så kunne Lena og eg. Sidan hadde vi samla vrakgods i smug gjennom heile sommaren og gøymt det i gamlenaustet.

No stod eg her i hagen og prøvde å forklare kva ein flåte var, på engelsk. Eit par gongar såg eg hjelpelaust på Lena, men ho stira berre sint tilbake.

– It's a thing that ... eh ... you float on it on the sea ... eh, it's a

...

– A raft, sa Lena til slutt, som om ho ikkje orka å høyre på kløninga mi meir.

Birgitte lyste opp. Eg peika nedover markene, på gamlenaustet, så ho skulle skjønne kvar lageret vårt var.

– OK, sa ho litt usikkert. – Haas, kom!

Så forsvann ho gjennom hølet i hekken og opp på veggen, med krøllar og hund og heile sulamitten.

Lena streka gjennom hagen som ein soldat i krig. Eg sprang etter.

– Har det skjedd noko? spurde Ylva, mor hennar, då vi kom dundrande inn i stova.

– Ja! ropte eg. – Det har flytta ei jente hit som er like gammal som oss.

Ylva sette brillene opp på hovudet og stira vantru på meg.

– Hæ? Ei som skal gå i klassen dykkar?

Eg nikka ivrig. Dette var eit mirakel.

– Men då blir de endeleg to jenter, Lena! sa Ylva opprømt.

– Tenk så bra for miljøet.

Lena såg ut som om ho hadde fått ei blautkake i ansiktet.

– Miljøet? Brølte ho. – Eg drit no vel i miljøet! Det var Trille

**altan** – veranda/  
terrasse  
**gamlenaustet** –  
eit naust er eit lite  
skur eller hus der  
ein kan oppbevare  
båtar og fiske-  
utstyr eit naust er  
eit lite skur eller  
hus der ein kan  
oppbevare båtar  
og fiskeutstyr

og eg som skulle bygge ... det der du veit, Trille. Og det var hemmeleg.

Ylva heva augebryna mistenksamt.

– Kva hemmeleg?

– Ingenting, sa Lena hardt.

– Ingenting?

– Nei. Men det var uansett Trille og eg som skulle gjere det. Ikkje ein krølltopp frå Nederskrulleland som vi ikkje kjenner eingong!

– Eg ville jo berre vere hyggeleg, sa eg.

– Du skal alltid vere hyggeleg, du, din erkeengel!

– Du er så hyggeleg at ein kan spy av det! ropte Lena.

Eg stira vantru på henne.

– Lena Lid!

Det er ikkje så ofte Ylva hevar stemma.

– Hugsar du den dagen vi flytta hit til Knert-Mathilde?

– Nei, sa Lena tvert.

– Då skal eg minne deg på det, sa Ylva sint.

– Berre ein time etter at vi hadde kome, så ringde det på døra.

Der stod det ein hyggeleg gut og lurte på om du ville kome ut og leike. Hugsar du kven det var?

Lena kneip munnen saman og såg fort på meg.

– Nettopp, sa mor hennar. – No seier du unnskyld, og det på flate flekken.

Lena var skrudd på lydlaus ei heil stund.

– Unnskyld, mumla ho til slutt.

Det høyrdest ut som ho måtte drage ordet ut av blindtarmen.

– Unnskyld sjølv, svarte eg kort.

Det var urdårleg gjort å røpe flåtehemmelegheita til ein utanforståande, men kvifor skulle ho alltid vere så vanskeleg?

Frå *Keeperen og havet* av Maria Parr

ARBEID MED



Les overskrifta og sjå på illustrasjonane. Kva kan denne teksten handle om?

## Eg elsker han

Adam.

Adam, Adam, Adam. Han sit to rader framfor meg i det lumre klasserommet. Varme solstrålar dansar utanfor og inn gjennom vindauga som står på vidt gap mot ein frodig seinsommar. Det er første skuledag, og eg sit og drøymmer om kor herleg det må kjennast å dra fingrane gjennom dei mørkebrune krøllene som buktar seg nedover nakken hans.

Dersom eg lukkar auga, kan eg også sjå føre meg dei mørke auga, som stirar intenst inn i mine, sjølv om dei aldri faktisk har gjort det. Eigentleg veit dei så vidt at eg eksisterer.

Adam og Amanda. I heile sommar har eg gått sjevande rundt som ein hjarteforma luftballong og drøymt meg langt vekk til ei verd der *Adam og Amanda* er lik sant.

I dei draumane er eg sikker på at når eg kjem tilbake til skulen, etter å ha vakse ein *heil* sommar, at då, *då* vil eg endeleg tore å snakke med han. Adam. Då vil eg endeleg tore å seie «hei» eller «halla», og kanskje til og med spørje korleis sommaren har vore.

Om han også har vore på hytta?

Men nei. Då eg kom på skulen i dag, fann det nye klasserommet vårt, fann bestevenen min Sari, og oppdaga Adam fem meter framfor meg, stivna heile kroppen. Som ein av gardesoldatane til kongen stod eg rakt i givakt medan eg stira framfor meg utan å blunke. Sari gav meg ein svak dult i ryggen, men fordi beina mine var planta fast i bakken, fall eg framover i eit klønete stup. Eg klarte akkurat å ta meg for med hendene, som dunka hardt ned i det skitne golvet.



givakt: stå i rett stilling som i militæret



Eg låg slik ei stund med nasen to centimeter frå linoleumen og stira rett ned i han, medan eg sakte merka sjølvtiliten sige ut av kroppen, som brunfargen når han bleiknar utover hausten.

Kva skjedde med Amanda?  
Kva føler Amanda i den situasjonen?

Då eg endeleg reiste meg att og såg meg rundt, hadde Adam forsvunne inn i klasserommet, utan å sjå seg tilbake eller leggje merke til fallet mitt i det heile teke.

«Går det bra, Amanda?» hadde Sari spurt.

«Jo då», svarte eg, «eg hadde berre innbilt meg at det skulle gå *betre*.»

Det er vanskeleg å seie om ho også hadde forventa at det skulle gå *betre*, eller om ho hadde forventa nettopp dette, at eg skulle stivne og snuble og ikkje *tore* likevel. Sari kjenner meg *betre* enn nokon andre, og sjølv om vi har snakka masse over sommaren, om korleis eg skulle *tore* å snakke med Adam når vi kom tilbake til skulen, er eg ikkje overraska dersom Sari inst inne trudde eller *visste* at eg ikkje kom til å *tore* det likevel. Det er *typisk* meg å *ikkje* *tore*.

Eit stakkarsleg sukk slapp ut av meg. Sari sa ingenting, men tok i staden ein tynn arm inn under min, og leidde meg gjennom klasserommet til den bakerste rada, der vi fann to ledige pultar inst i hjørnet.

[...]

Eg sit og ser på henne i beundring, ho som er det klokaste og snillaste mennesket eg veit om. Eg oppdagar kor langt håret hennar har vakse seg over sommaren og korleis det fell nedover ryggen hennar i lyse striper, som Amazonas-deltaet på veg ut i Atlanterhavet. Dei skarpe auga hennar blir tamde av eit varmt smil, og den vesle nasen hennar er raud og solbrend. Over auga kviler eit

## ARBEID MED

par store, markerte augebryn som rynkar seg i uro over meg.

Eg prøver hardt å ikkje tenkje på Adam, men han sit to rader framfor meg og snurrar ein blyant på fingerspissane. Han er den einaste i klassen som greier det, og han er blitt endå betre over sommaren. Med albogen stødig plassert på pulten held han blyanten opp mellom tommelfinger og peikefinger, før han brukar krafta frå langfingeren til å sende han rundt i eit velbalansert spinn. Tre rundar, før han fangar han i eit bestemt grep og lèt han spinne igjen som om det var den enklaste saka i verda. I heile sommar har eg øvd meg, men eg klarer berre éin ussel runde før blyanten fell og landar på golvet.

Blyanten i handa til Adam hypnotiserer meg fullstendig, og eg held fram med å fantasere om å dra handa mi gjennom dei mjuke krøllene. Kva om eg på ein eller annan måte kunne sørgje for å hamne rett bak han i kantinekøen, då kunne eg nesten heilt stille og umerkeleg drege handa gjennom håret hans.



Eg blir heldigvis dregen ut av dagdraumen då Janne, kontaktlæraren vår, kjem stormande inn døra.

«Hei, alle saman!» ropar ho muntert til oss, men krev endå ikkje merksemd frå nokon.

Vi held fram med å småprate med kvarandre, medan Janne ordnar og justerer alt som ligg på feil plass oppe ved kateteret. Naturfagshefta blir flytta frå vindaugskarmen og over til bokhylla, og dei nye fargetusjane blir lagde fram ved tavla. På hovudet sprett kransen av raude krøller opp og ned kvar gong ho rører på seg. Huda hennar er rosa av sol og full av frekner, som klumpar seg ekstra tett saman rundt den vesle nasen hennar. Ho har på seg ein stor, flagrande batik-kjole i gult og lilla i dag, og voggar fram og tilbake framfor oss som ein lykkeleg påfugl.

Ho snur seg mot klassen og seier venleg:

«Nei, og nei, du, som eg har sakna dykk!»

Sari og eg smiler litt til kvarandre, og skjønar av blikket til kvarandre at vi faktisk har sakna henne også.

«Velkomen tilbake, alle saman!» held ho fram, «eg kjenner dykk nesten ikkje att, så mykje som de har vakse.»

Ho humrar blidt mot oss:

«Det er så hyggjeleg å ha alle tilbake, og eg gler meg så utruleg mykje til dette nye året vi skal oppleve saman!»

Janne bablar i veg medan eg sakte sonar ut. Det tek ikkje lang tid før eg igjen har tankane ein heilt annan stad; to rader framfor meg, på mørkebrune krøller. Der sit Adam og snurrar blyanten, som om han eigentleg høyrer heime ein heilt annan og mykje kulare stad. Skuldrene hans hukar seg framover, og mellom skulderblada kjem ei tynn stripe med sveitte til syne på den raude T-skjorta.

STOPP  
OG TENK

Kva tenkjer Amanda på?

Kva gjer Adam som får Amanda til å beundre han?

«Eg elsker han», kviskrar eg svakt til Sari, som ser opp frå sekken sin, som ho har grave djupt i for å finne penn og papir.

«Meiner du det?» spør ho med djupt alvor i stemma.

«Ja. Eg skjønnte det då eg såg han igjen. Eg elsker han.»

«Det er eit sterkt ord», minner Sari meg på, «pappa seier at ein berre skal bruke det ordet dersom ein *verkeleg* meiner det. Det same med *hatar*, det kan ein berre seie dersom kjensla er så sterk at det ikkje er noko anna ord som kan skildre henne.»

«Men det er ikkje noko anna ord», konstaterte eg, «eg elsker han. Og det er berre blitt verre over sommaren.»

Eit kjempesukk går gjennom meg og får kroppen min til å søkke endå meir saman. Sjølv Sari er rådlaus.

[...]

Stemma til Janne trengjer gjennom:

«Og så skal vi jo få fadderbarn dette året!»

Entusiasmen til Janne er smittsam, og sjølv eg med alle mine bekymringar greier ikkje å la vere å trekkje på smilebandet. Å bli fadRAR er noko heile klassen har gledd seg til veldig lenge, og kanskje heilt sidan vi sjølv var fadderbarn. Vi har alle sett føre oss korleis vi skal bli tildelte kvar vår nusselege førsteklasing som vi skal passe på og dulle med.

Eg rettar meg litt opp i stolen og klarer for første gong i dag å konsentrere meg om noko anna enn Adam.

Janne held fram:

«Fadderungane vil bli fordelte *i morgon*, og det er ein del praktisk informasjon rundt dette, men det tek vi *etter* lunsj.»

Eit lite sukk går gjennom den utolmodige klassen, men Janne overser det.

STOPP  
OG TENK

«Eit lite sukk går gjennom den utolmodige klassen, men Janne overser det.» Kva trur du setninga tyder?



«Aller først vil eg at vi skal bruke tida her og no til å bli *kjende* med kvarandre att, *kjenne* på kvarandre att, og bli *vande* til stemmene til kvarandre slik vi var det før sommarferien starta for to månader sidan.»

*Kjenne* på kvarandre og bli *kjend* med kvarandre tyder, med Janne sine ord, at vi kan sitje kvar vi vil, og snakke med kven vi vil. Eg vender meg mot Sari og skal til å seie eit eller anna om krøllene til Adam då ei hås stemme bak meg bryt av.

«Halla.» Det er Kay, som raskt gjev oss begge ein breial high-five.

Både Sari og eg smiler varmt opp mot han. Det er fint å sjå Kay igjen – han utgjer den tredje i trioën vår, og no er vi fulltalige.

«Kva skjer?» held han fram nonchalant.

«Ikkje mykje», svarar Sari for oss begge, og gjer plass til Kay på sin stol, slik at dei kan sitje på han med ei halv rumpe kvar.

«Ok, ok», seier Kay med fleipete stemme og set seg, «har ikkje sett dykk i heile sommar, men det *skjer* ingenting. *Skjønar.*»

nonchalant: likeglad

## ARBEID MED

Kay leikar fornærma, men ansiktet strålar av varme og venskap.

«Du skjønar kva eg meiner då», unnskyldar Sari seg, «det *skjer* ikkje noko akkurat *no*.»

Vi ler alle saman, før Kay held fram med å fortelje oss om sommarferien sin. Faren til Kay kjem frå Gambia, så han har vore heilt nede i Afrika og besøkt familien sin der. Huda hans er ganske mørk heile året, men no gløder ho. Auga hans er grønne som tomme vinflasker, og dei lyser opp når han snakkar eller ler. Leppene er store og alltid litt såre, og bak dei skjuler det seg ei rad av skikkeleg skeive tenner.

Eg lèt blikket skjene mot Adam, medan Kay og Sari snakkar vidare om sommarferiane sine. Kvifor skal det vere så forbaska vanskeleg å vere forelska? Kvifor må det brenne på innsida *heile tida*? Det er som om eg ikkje har eit einaste sekund for meg sjølv, fordi eg alltid ber med meg ein bitte liten nisse som sit inst i hjarte-kammeret mitt og skrapar utolmodig på innsida av veggen.



Vi blir avbrotne av at det ringjer ut, og heile klassen begynner å bevege seg i takt mot skulegarden og det varme solskinet som lokkar der ute. Medan vi går, held Kay fram med å skråle, om onklar og tanter og gatekattar, og Sari og eg ler med.

Plutseleg blir eg avleidd av ei hypnotiserande duft som får meg til å tenkje på jordbærmilkshake og sjokoladecake. Eg løftar hovudet og oppdagar at eg går rett bak Adam. Rørslene mine stivnar til og blir hakkete. Det er litt som om eg svimar av i medviten tilstand, og Sari, som går ved sida av meg, merkar det.

«Du må gjere noko, Amanda, du er jo heilt zombie.»

Ho har sagt det så lågt at ikkje Adam skal høyre det, men Kay har likevel fått det med seg.

«Gjere noko med kva?» spør han, og dreg ei hand over det kortklipte håret sitt.

«Med Adam», røper Sari, samtidig som ho sakkar farten slik at Adam skal få eit forsprang.

«Framleis?» Kay er sjokkert. «Eg trudde du skulle kome over han i løpet av sommaren? Var ikkje det planen?»



«Jo», innrømmer eg, «men det blei berre verre. Eg elsker han.»

«Oi sann! Ja, då har vi store problem», konkluderer Kay, og ristar frustrert på hovudet.

Sari ristar også svakt på hovudet, men mest fordi eg trur ho begynner å bli lei av den same regla. Eg har trass alt vore forelska i Adam sidan fjerde klasse, utan at eg eigentleg har greidd å gjere noko med saka.

Då Adam begynte på skulen i fjerdeklasse, var alle jentene forelska i han, men han var ikkje forelska i



nokon og ville berre spele fotball. I starten var det ikkje noko problem for meg å snakke med han, og av og til spela eg også med då han arrangerte kampar mot B-lassen i storefri. Men plutselig ein dag, i ein naturfagstime, kom han bort til meg og spurde om eg ville hjelpe han. Eg trudde han meinte med oppgåvene vi hadde fått utdelt, men då eg blei med bort til pulten hans, viste det seg at han meinte med å bli saman med ei i B-lassen. Eg klarte ikkje eingong å gje han eit vanleg svar, som «ja», eller «nei», eg berre stira på han, samtidig

som kroppen blei gjord om til ei slapp lompe. Det var første gong eg opplevde det der med å bli fullstendig lamma og ikkje greie å gjere noko med det, men sidan den gongen har det skjedd ofte.

Eg trur Sari blei letta då eg bestemte meg for å slutte å like han før sommaren, og eg trur ho er skuffa no, når det viser seg at eg er meir forelska i han enn nokon gong før.

«Vi må gjere noko, Amanda», seier Kay bestemt, «jo før, jo betre.»

«Men kva då?» spør eg frustrert.

«Du må gå bort til han.»

«Nææ ...» nøler eg.



«Det går ikkje», skyt Sari inn, «ho prøvde det i stad, men då fall ho berre. Og stivna, som vanleg.

«Såpass, ja», seier Kay og ristar på hovudet igjen, «det er verkeleg så ille?»

«Stakkars deg», mumlar Sari ut i lufta.

«Ja», samtykkjer Kay, «men du må gjere det, her og no. Du må gå bort til han og seie hei eller *eit eller anna*, og *late* som ingenting. Det er den beste måten.»

STOPP  
OG TENK

Kva ville du ha rådd Amanda til å gjere?

Vi dyttar opp den tunge døra ut til skulegarden, og det skarpe sollyset blendar oss i nokre få sekund.

«Jo ...» svarar eg, medan eg blunkar for å få synet tilbake.

Vi går rett over skulegarden mot benkene i det ytste hjørnet som er den faste hengestaden vår. Herfrå har vi god utsikt til heile skulegarden, og det tek ikkje lang tid før Kay lokaliserer Adam på fotballbana. Eg får også auge på han, der han står på sidelinja og fjasar med ein gut frå B-klassen som eg ikkje kjenner.

«Berre gå bort til han, sei *hei* og spør om han har hatt ein bra sommar.»

Enklare sagt enn gjort. Likevel er det som om eg har samla eit slags mot sidan eg prøvde sist, kanskje fordi eg no har Kay og Sari bak meg som støttespelarar, eller kanskje fordi nissen i hjartekammeret skrapar så hardt at det nesten er uuthaldeleg. Noko *må* faktisk gjerast.

Eg reiser meg sakte frå benken og pustar hardt inn slik at lungene tvingar heile ryggrada til å rette seg ut. Eg lèt hendene gli éin gong over det stive håret mitt. Eg prøver å tvinge det på plass, sjølv om eg veit at det er ei umogleg oppgåve, og det står som vanleg stritt utover.

«Ok», seier eg på utpust, og utan å sjå meg tilbake går eg i retning Adam.



Vegen over skulegarden og bort til han tek cirka ti år. Eller slik kjennest det i alle fall. Det går sakte, men det går framover. Kroppen min bevegar seg over fotballbana, steg for steg. Eg er nervøs, men stødig, og jo nærare eg kjem målet, jo mindre kjenner eg den angsten eg veit sikkert at byggjer seg opp ein stad inni meg. Kva driv eg med? Kva skal eg seie? Har eg ein plan? Kanskje det er no eg skal stryke fingrane forsiktig gjennom dei mjuke krøllene?

Det går opp for meg at eg absolutt *ikkje* har ein plan, men at eg er skikkeleg nær no, så nær at det snart er naturleg å seie «hei».

«Halla», seier eg då eg stoppar nokre meter frå han, men han svarar ikkje. Han ser ikkje opp eingong, men held i staden fram med å leike med ein fotball.

Panikken veks i meg, men eit eller anna instinkt tek styring og fortel meg at eg ikkje kan snu no, at eg må stå i det. Eit nytt «halla» pip ut av meg.

Denne gongen ser han opp og held blikket mitt eit lite sekund, før han snur seg mot kompisen frå B-klassen og kviskrar noko til han. Kompisen nikkar tilbake, før han vender seg om og fiskar noko opp frå sekken han har bak seg på benken.

Etter det som kjennest som ti år, svarar Adam endeleg med eit kjølig «Halla».

«Bra sommar eller ...?» slengjer eg mot han, utan å vakle. Eg lurar samtidig på kvar all denne sjølvtiliten kjem frå, for på innsida er eg heilt kake.

«Bra», svarar han og trekkjer på skuldrene.

Vi blir ståande og svaie overfor kvarandre utan å seie noko. Adam verkar ein smule anspent, men skjuler det godt bak ein nonchalant positur; hendene tilfeldig i lomma og ryggen bøygd framover.

«Ehm, så ...», begynner eg, «ser deg rundt!»

«Vent!» ropar plutselig Adam høgt.

Eg har endå ikkje rørt meg og blir ståande akkurat på det punktet på asfalten der eg har stått under heile denne merkelege «samtalen».

Bak Adam kjem kompisen frå parallellklassen og gjev han ei halvannan liters Farris-flaske medan han prøver å kvele eit fniseanfall. Kompisen går baklengs frå Adam samtidig som han rettar blikket mot meg.

No begynner Adam å bevege seg mot meg, og hjartet mitt slår ein salto som sikkert er synleg på utsida av kroppen min. Eg pustar djupt inn, og prøver å halde roa. Eg oppdagar eit halvt smil breie seg over ansiktet til Adam, men ser at han akkurat klarer å hindre det frå å gli over i latter. Kva skjer no? Kvifor kjem Adam så nær meg? Kvifor *smiler* han?

anspent: nervøs, oppkava

nonchalant positur: avslappa stilling

STOPP  
OG TENK

Kva vil skje no, trur du?

Når han stoppar ein halvmeter frå meg, seier han ingenting, og møter heller ikkje blikket mitt. Smilet om munnen hans veks seg større, og blir avløyst av små kniseanfall. Eg står paralyisert overfor han, men får likevel med meg at kompisen fniser hysterisk nokre meter bak.

paralyisert: lamma



«Gjer det!» ropar han mellom latterhiksta.

Adam skurrer korken av flaska og puttar tommelen ned i tuten. Han begynner først sakte, men så med sterkare rørsler, å riste Farris-flaska han har i hendene. I ti lange sekund gjer han det, utan at eg klarer å reagere. Eg står stiv som ein pinne, og skjønar absolutt ingenting av det som skjer rett framfor meg.

Plutseleg vender Adam flaska rett mot meg, og i same sekund fjernar han tommelen. Ein kraftig stråle av boblevatn skylt ut over meg og dynkar meg fullstendig frå topp til tå.

Neddynkinga varer ei heil æve, før strålen endeleg minskar, og eg klarer å blunke fram ansiktet til Adam gjennom Farris-vatnet og tårene som har begynt å danne seg langs augeranda.

Det blikket som møter meg, lyser av skadefryd, men plutseleg kjem det ein skugge over det, og ansiktet til Adam endrar seg raskt til ei uttrykkslaus steinmaske. Brått snur han seg og spring av garde mot gutedoen med kompisen på slep.

Bak meg høyrer eg springande føter.

«Går det bra?» Kay er rasande.

«Fy SØREN!» ropar Sari og er så illsint at det nesten ryk frå øyra hennar.

«Kom her», held Kay fram og legg ein arm rundt meg og begynner å føre meg bortover mot inngangsdøra, som uheldigvis ligg på den andre sida av skulegarden, slik at vi må passere alle på vår veg mot tryggleik.

Kor hardt eg enn prøver å unngå blikket til alle, er det umogleg å ikkje leggje merke til at heile skulegarden har stoppa opp og fått med seg neddynkinga. Eg torer nesten ikkje å sjå nedover min eigen kropp for å få det stadfesta: den lyseblå kjolen eg omhyggjeleg valde ut i går kveld, er blitt fullstendig gjennomsiktig og klistrar seg til kroppen min slik at alle kan sjå trusa mi.

Inne i gangen finn vi ly under trappa. Eg er i sjokk. Og klissvåt. Tårene trillar utan stans. Sari ser på meg med vantru i blikket og har endå ikkje heilt klart å seie noko før no.

«Unnskyld», kviskrar ho og tek av seg cardiganen ho har over skuldrene og rekkjer han mot meg.

«Vi skulle aldri fått deg til å gå bort til han.»

«De ... kunne ... ikkje ... vite», hikstar eg fram.

Kay har henta papir og begynner å tørke ansiktet og håret mitt.

«Kva *skjedde?*» spør han, «kva i all verda sa du til han?»

«Ingenting», pressar eg ut. «Eg sa berre *hei* ... spurde korleis ... sommaren ... har vore.»

Dei siste orda endar i eit nytt tåreanfall, som Kay omhyggjeleg tørkar vekk.

«Eg skjønar ingenting», seier Sari grublande.

«Med mindre han også likar deg då», plumpar det ut av Kay.

«Særleg», kviskrar eg, «aldri i livet. Han *hatar* meg.»

«Ja ...» innrømmer Kay og Sari i kor, «det verkar nesten sånn.»

«Kanskje eg klarer å kome over han no», seier eg med eit snev av optimisme i stemma.

«Vi får håpe», nikkar Sari, «men det blir ikkje lett.»

Og med desse triste orda, går vi tilbake til klasserommet som tre musketerar som har tapt på slagmarka, men som trass alt har kvarandre.

Iben Akerlie