

Julie Rødberg

Danningsfremmende litteraturundervisning i to norsk- læreverk på tredje trinn

En lærebokanalyse av læreverkene *Fabel* og
Salaby

Masteroppgave i Norskdidaktikk, grunnskolelærerutdanning 1.-7.
trinn

Veileder: Even Igland Diesen

Mai 2022

Julie Rødberg

Danningsfremmende litteraturundervisning i to norsk- læreverk på tredje trinn

En lærebokanalyse av læreverkene *Fabel* og *Salaby*

Masteroppgave i Norskdidaktikk, grunnskolelærerutdanning 1.-7.
trinn

Veileder: Even Igland Diesen

Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I dette masterprosjektet har jeg undersøkt hvordan skolens danningsoppdrag kommer til syne i norskfaglig undervisning, spesielt tilknyttet de to læreverkene *Salaby* og *Fabel*. For å belyse dette har jeg arbeidet utfra problemstillingen «I hvilken grad og på hvilke måter legger litteraturarbeidet i de to læreverkene *Fabel* og *Salaby* til rette for danningsfremmende undervisning på tredjetrinn?». Danningsbegrepet får stor plass i læreplanen, men blir ikke eksplisitt nevnt i kompetansemålene. Av den grunn var det interessant å undersøke hvordan lærebøker, som bygger på norsk-læreplanen og dens kompetansemål, ivaretok dette overordnede ansvaret. For å kunne arbeide med dette, trengte jeg en teoretisk forankring i grunn. Denne består av danningsbegrepets opphav, danningsteoretiske perspektiver, og danning tilknyttet skolehistorien, norskfaget og skjønnlitteraturen. Jeg har også tatt for meg lærebokteori og oppgaveteori, ettersom disse vil være sentrale deler av et planlagt skjønnlitterært arbeid.

I gjennomføringen av forskningsprosjektet har jeg benyttet meg av lærebokanalyse som del av en dokumentanalyse. Som følge av omfangsbegrensingen kunne jeg naturlig nok ikke undersøke to hele lærebøker, så jeg valgte meg ut et kapittel i hver bok som jeg gikk nøyere inn på. Her undersøkte jeg førlesnings-oppgaver og etter-lesningsoppgaver, både tilknyttet læreboka og lærerveiledningen, for å få et helhetlig bilde av litteraturarbeidets tilsiktede arbeidsmåte. Hvert læreverk analyseres hver for seg, og får en egen oppsummering hvor jeg diskuterer ulike funn. Avslutningsvis følger det en diskusjonsdel hvor jeg tar for meg funn fra begge analysene. Her kommer det frem at begge læreverkene til en viss grad har varierte arbeidsoppgaver, som fremmer danning på ulikt vis. Det blir også gjort tydelig at begge lærebøkene avhenger av lærerveiledningen for å nå sitt fulle potensiale. Likevel mener jeg at begge læreverkene, i sin helhet, legger til rette for danningsfremmende undervisning.

Summary

In this master's project, I have investigated how the school's cultural formation task appears in the Norwegian mother tongue subject, especially in connection with the two teaching materials *Salaby* and *Fabel*. This work revolves around the issue "To what extent and in what ways does the literature work in the two textbooks *Fabel* and *Salaby* organize promotion of cultural formation in the third grade?". The concept of formation is given a large place in the curriculum, but is not explicitly mentioned in its learning goals. For this reason, it was interesting to examine how textbooks, which are based on the Norwegian curriculum and its learning goals, fulfilled this overall responsibility. In order to work with this, I needed a theoretical foundation. This consists of the origin of the concept of formation, formation theoretical perspectives, and formation associated with school history, the Norwegian subject and fiction. I have also considered textbook theory and assignment theory, as these will be central parts of a planned fiction work.

In carrying out the research project, I have used textbook analysis as part of a document analysis. Due to the size limitation, I could not examine two whole textbooks, so I chose a «chapter» in each book that I examined more detailed. I examined pre-reading assignments and post-reading assignments, both related to the textbook and the teacher's guide, in order to get a comprehensive picture of the intended work method of the literature work. Each textbook is analyzed separately, and given a separate summary where I discuss different findings. Finally, there is a discussion section where I consider findings from both analyzes. Here it appears that both teaching materials to a certain extent have varied work tasks, which promote formation in different ways. It is also made clear that both textbooks depend on the teacher's guide to reach their full potential. Nevertheless, I believe that both teaching materials, in their entirety, facilitate education-promoting teaching, though in different ways

Forord

I skrivende stund nærmer jeg meg faretruende nær enden av den æraen jeg kan kalle min studietid. Og den avsluttes grasiøst nok, med denne masteroppgaven som kronen på verket. I tråd med den akademiske progresjonen i studieløpet, har også kompleksiteten, forventningene og ikke minst utfordringene økt betraktelig. Dette siste semesteret har vært intet unntak. Det er ingen tvil om at dette arbeidet både har videreutviklet min faglige kompetanse, og min læreridentitet. En kan si at mitt arbeid med skjønnlitteratur og danning, i stor grad har bidratt til min egen dannelsingsprosess.

Det har vært svært givende, og engasjerende å få lov til å dykke dypere inni temaer jeg gjennom studietiden har fått ytterligere interesser for. Likevel er det ikke til å stikke under en stol at det også har vært en utfordrende periode, med mye frustrasjon. Av den grunn ønsker jeg å rette en stor takk til mine støttespillere. Takk til Haldor, Unni og Inger Brit, for emosjonell støtte i en frustrerende tid. Takk til Åge Vidar, som har lyttet og stilt seg tilgjengelig for korrekturlesing. Og sist, men ikke minst, vil jeg rette en stor takk til min veileder Even Igland Diesen. Hans kloke råd, støtte, og veiledning har vært av stor betydning for både skriveprosessen, og det skriftlige resultatet.

Trondheim, mai 2022

Julie Rødberg

Innhold

Innledning	6
Teori – dannelsesbegrepet, danningsteori og danning i lærebøker.....	8
Dannelse og dannelsesbegrepets røtter.....	8
Dannelse hos tre sentrale dannelsesstenkere.....	9
Tre dannelsesdefinisjoner på vei til en sammenslått dannelsesforståelse	10
Danning i norsk skolehistorie	12
Danning i norskfaget.....	13
Norsk som kultur-, litteratur- og dannelsesfag	15
Lærebøker og danning.....	17
Lærebokas oppgaver og danning.....	18
Oppgavekategori.....	19
Metode & utvalg.....	20
Utvalget.....	20
Fabel	21
Salaby.....	22
Mulige komplikasjoner med undersøkelsen	23
Gjennomføring av analysen	23
Lærebokanalyse.....	24
Fabel grunnbok 3B.....	24
Turdag.....	24
Lars, Lotte og Hannah	26
For dem som er lei av maset.....	29
Skriv!	29
Vekk fra det vanskelige.....	30
Min læring	31
Kapittelets oppsummering	31
Salaby.....	34
Litterært utvalg og arbeid i Salaby.....	34
Generell introduksjon av biblioteket	35
Mine to oldemødre.....	36
Når alle sover	37
Odd er et egg.....	38
Ruffen, Sjøormen som ikke kunne svømme.....	39
Tambar er et troll.....	40
Hvor er vepsen?, Hva liker Muskatt? Og Hva gjør Pepsi?.....	42
Kapittelets oppsummering	43

Sammenlikning og drøfting	46
Litteraturliste	50

Tabeller

Tabell 1: Oversikt over <i>Salaby, Byparken 3-4, Norsk</i>	22
Tabell 2: Spørsmål til teksten «Turdag» i <i>Fabel 3B</i>	26
Tabell 3: Spørsmål til teksten "Lars, Lotte og Hannah" i <i>Fabel Grunnbok 3B</i>	27
Tabell 4: Spørsmål til teksten "Lars, Lotte og Hannah" i <i>Fabel Lærerveiledning</i>	28
Tabell 5: Elementer fra lærerveiledningen til <i>Mine to oldemødre</i> i <i>Salaby</i>	36
Tabell 6: Elementer fra lærerveiledningen til <i>Når alle sover</i> i <i>Salaby</i>	37
Tabell 7: Elementer fra lærerveiledningen til <i>Odd er et egg</i> i <i>Salaby</i>	38
Tabell 8: Elementer fra lærerveiledningen til <i>Ruffen</i> i <i>Salaby</i> ,	39
Tabell 9: Elementer fra lærerveiledningen til <i>Tambar er et troll</i> i <i>Salaby</i>	41
Tabell 10: Elementer fra lærerveiledningen til <i>Hvor er vepsen?, Hva liker Muskatt?</i> og <i>Hva gjør Pepsi?</i>	42

Figurer

Figur 1: Oppgavetyper i <i>Fabel Grunnbok 3B</i>	32
Figur 2: To-delt sjangeroversikt	43
Figur 3: Skjønnlitterær-sjangeroversikt	43

Vedlegg

Vedlegg 1: BELMA-begrunnelse.....	
Vedlegg 2: Tabell <i>Fabel grunnbok 3B</i> kapitteloversikt.....	
Vedlegg 3: Tabell oppgaveoversikt til tekstene i <i>Fabel grunnbok 3B</i>	
Vedlegg 4: Tabell <i>Saltos bokhylle</i> , med spørsmål.....	
Vedlegg 5: Tabell <i>Bibliotek</i> , med spørsmål.....	

Innledning

Gjennom studietiden har jeg blitt introdusert for mange nye begreper. Noen har vært spesifikt tilknyttet enkelte fag og temaer, andre latet til å dukke opp mer hyppig. Ordet danning vil falle inn under den sistnevnte kategorien. Dette begrepet har figurert i samtlige av universitetsfagene mine, blitt nevnt i store mengder pensumlitteratur, vært et tema i alle praksisperioder, i tillegg til å bli eksplisitt nevnt i skolens styringsdokumenter som et grunnleggende prinsipp (Utdanningsdirektoratet, 2017). Alt dette både signaliserer og understreker at begrepet er en sentral del av skolen og dens undervisningspraksis. Av den grunn finner jeg det både interessant og avgjørende, at jeg som kommende lærer skal ha en viss forståelse for hva dette begrepet egentlig betyr, og hvordan det vil utfolde seg i skolen.

Slik vi har arbeidet med begrepet i praksis, har jeg den foroppfatningen at danning i skolen hovedsakelig er tilknyttet identitetsutvikling og sosial kompetanse. Her har det blant annet vært snakk om hvordan man behandler medelevene, hvordan man er en god venn eller hvordan det man sier kan påvirke andre. Det kan altså late til at dette er aspekter ved opplæringen som gjerne vil arbeides med i utenom-faglige kontekster, som i friminutter eller lek-situasjoner. Men jeg har også opplevd at slike temaer debatteres i tråd med skjønnlitterære tekster som er lest i norsk, eller i fag med samfunnsfag og KRLE. Dette arbeidet, på tvers av fag, og kontekst, vil også være naturlig, ettersom det skal være et grunnleggende prinsipp i skolen. Til tross for mine erfaringer, og denne lovnedfelte forankringen, debatteres det likevel hvordan dannelsesarbeidet skal gjennomføres i skolen. Spenningen mellom danning og kompetanseutvikling, er et veldebatert tema i norsk skoledebatt, og omhandler vektlegging av faglig kompetanse, kontra sosial- og identitetskompetanse. Denne vektleggingsdebatten legger opp til undersøkelse av spennet mellom skolens formål, og den faglige praksisen. Dette synes jeg er spesielt interessant, ettersom begge partene blir vektlagt både i læreplanen og i opplæringslova. Det er likevel en vesentlig forskjell på fremtoningen. Der skolens kompetanseansvar blir oppfulgt med målbare, fag- og trinnsesifikke kompetansemål, blir dannelsansvaret vanskeligere å måle, ettersom det omhandler individuell og medmenneskelig utvikling. Av den grunn er det mange som hevder at den sosiale danningen ofte må vike for fagkompetansen i undervisningssituasjoner, som følge av tidsknapphet og målstyring (Andresen, 2020, s.161-162). Av den grunn vil det være spennende å undersøke hvordan det arbeides med danning norskfaglig praksis.

For å undersøke dette, vil en av flere naturlige innfallsvinkler, være en lærebokanalyse. Ettersom forskning har vist flere ganger at både trykte og digitale læreverker har en sentral rolle i norsk skole (Forleggerforeningen, 2018 i Utdanningsdirektoratet 2021, s. 7; Gilje et al., 2006 henvist i Utdanningsdirektoratet, 2021; et al., 2005, s. 24), vil en undersøkelse av dem kunne si noe om hvordan undervisningen er tenkt å skulle foregå (Dalsegg, 2011, s. 39). Lærebøker bygger også ofte på læreplanene, og bør derfor korrespondere med skolens styringsdokumenter. Av den grunn vil det være interessant å undersøke hvordan de fremmer danning, i samspill med faglig utvikling. Bunnet i denne interessen vil min spesifikke problemstilling i dette masterprosjektet lyde:

«I hvilken grad og på hvilke måter legger litteraturarbeidet i de to læreverkene *Fabel* og *Salaby* til rette for dannelsfremmende undervisning på tredjetrinn?»

For å kunne uttrykke meg om hvordan danning kommer til syne i læreverkene, må jeg etablere en viss forståelse for begrepet. For å oppnå dette vil jeg først presentere begrepets historiske opphav, noen sentrale danningstenkeres perspektiver på det, samt en overordnet begrepsdefinisjon. Videre vil jeg knytte begrepet til skolehistorien,

norskfaget, og til slutt spesifikt litteraturundervisningen. Ettersom undersøkelsen min i all hovedsak skal omfatte litteraturundervisningen i lærebøkene vil det også være vesentlig å trekke linjer videre til lærebøkene og deres oppgavekultur. Videre i metodedelen vil jeg gjøre rede for hvilken forskningsmetode jeg har benyttet meg av, og grunnngi utvalget. I analysedelen vil jeg, som uttrykt i problemstillingen, undersøke relasjonen mellom skjønnlitteraturundervisning og danning. Her vil jeg undersøke hvilke skjønnlitterære tekster som finnes i utvalget, hvordan de arbeides med i lærebøkene, og hva lærerveiledningen sier om arbeidet. I den sammenheng vil jeg starte med å analysere læreverket *Fabel*, for så å komme med en kapitteloppsummering. Videre vil jeg analysere det digitale læreverket *Salaby*, før jeg også her skal komme med en kapitteloppsummering. Avslutningsvis vil jeg sammenlikne de to læreverkene, og diskutere dem i relasjon til hverandre.

Teori – dannelsesbegrepet, danningsteori og danning i lærebøker

Dannelse og dannelsesbegrepets røtter

Begrepene danning og dannelse brukes ofte synonymt, og kan gjerne anses som et praktisk eksempel på ordtakene «kjært barn har mange navn». Dannelsesbegrepet, dannelsesfenomenet og dannelsesdefinisjonen, vil gjerne kunne omfatte overordnede definisjoner av begrepet. Mens ord som danningsteorier og dannelsesforståelser gjerne vil omfatte spesifikke teoretiske retninger. Som man forstår ut fra dette, er dannelsesbegrepet et stort og komplekst begrep, som mange med rette synes er vanskelig å forholde seg til. Dette kommer blant annet også tydelig frem i tittelen på boka til Kjetil Steinsholt og Stephen Dobson; *Dannelse, introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (2011). Her viser allerede tittelen begrepet som vagt, uklart og vanskelig å orientere seg i, noe som gjør det klart vanskelig å definere. Til tross for dette, må jeg videre gjøre rede for den dannelsesdefinisjonen jeg vil legge til grunn for mitt masterprosjekt. For å muliggjøre dette trengs det et historisk perspektiv i grunn, som kan vise oss hvor begrepet kom fra. Videre vil jeg gjøre rede for tre sentrale danningsstenkeres perspektiv, tre nyere dannelsesperspektiver, og danningsens posisjon i skolen og norskfaget.

Dannelsesfenomenet kan sies å ha eksistert like lenge som menneskeheten. Begrepet handler både om det å være et fungerende individ, og det å bli et funksjonelt individ i fremtiden. Spørsmålet om menneskets mål og funksjon stiller en sentral rolle, ettersom intet kan oppstå uten et utgangspunkt eller mål og funksjon (Doseth, 2011, s. 13). Fenomenet er altså svært gammelt, og omhandler både individets nåtid og fremtid. Begrepet har gjort seg gjeldende i flere samfunn og tidsepoker. Der er det greske begrepet *paideia* og det tyske begrepet *bildung*, som ifølge Steinsholt og Dobson (2011), danner grunnlaget for dagens dannelsesdefinisjon (Steinsholt & Dobson, 2011, s. 9-10).

Det greske *paideia* stammer fra antikken og grenser til begrep som fornuft, praktisk dømmekraft og moralske regler (Doseth, 2011, s. 13). Begrepet er vanskelig å definere, og omfatter flere sider av dagens dannelsesbegrep, som for eksempel tradisjon, kultur, språk og utdanning (Doseth, 2011, s. 13). Filosofen Aristoteles så på sammenhengen mellom dannelse og oppdragelse som bestemmende for *paideia* (Doseth, 2011, s. 14). Han anså individets etiske holdninger og intellektuelle ferdigheter som viktige for å være dannet. Ferdighetene han her vektlegger er *techne* ferdigheter som kunnskap om produksjonsmønstre og form, *episteme* ferdigheter som omhandler vedtatte sannheter, og *phronesis* kunnskaper som var praktisk klokskap (Doseth, 2011, s. 30-31). Det tyske *bildung*-begrepet stammer på sin side fra opplysningstiden, og blir gjerne oversatt til dannelse, karakter, kultivering, kultur, vekst, utvikling og oppdragelse (Steinsholt, 2011, s. 39-46). Dannelse kan i denne forståelsen ansees som en formingsprosess (Steinsholt, 2011, s. 40), men hvordan denne formingsprosessen foregår er omdiskutert. Det er altså tydelig at dannelsesfenomenet stammer fra filosofiens verden. Jeg vil nå gjøre kort rede for tre dannelsesteoretikere som har sitt utgangspunkt i den tyske dannelsesforståelsen, til sammen danner de utgangspunktet for å forstå og diskutere ulike dannelsesforestillinger videre i teksten. Her vil det også bli tydelig at den filosofiske forankringen, nå også har beveget seg inn i det pedagogiske landskapet. De tre teoretikerne jeg her vil konsentrere meg om er Immanuel Kant, Friedrich Schiller og Wolfgang Klafki.

Dannelse hos tre sentrale dannelsesstenkere

Immanuel Kant var blant dannelsesteoretikerne som knyttet fenomenet til opplysningsprosjektet. For ham handlet dannelse om å oppnå *frihet, myndighet og autonomi*. Dette vil omhandle både en selvstendigjøring og autonomiutvikling, men også en bevisstgjøring av hvordan man skal forholde seg til samfunnets normer og regler. Kants dannelsesperspektiv omfattet både *kultur* og *humanitet* (Steinsholt, 2011, s. 50-51). Slik jeg tolker det ligger selve danningen etter Kants syn i *forholdet* mellom kultur og humanitet. Han ønsket at individene skulle bli oppmerksomme på kulturen som omgav dem, og gjøre seg opp en selvstendig mening om den og situasjonen eller konteksten de befinner seg i i det gitte tidspunktet (Steinsholt, 2011, s. 51). Nettopp dette perspektivet er viktig fordi det kan knyttes til følgende utdrag fra «formålsparagrafen»:

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng. (Opplæringslova, 1998, §1-1)

Det formålsparagrafen her omtaler som å utvikle dugelighet og holdninger, kan knyttes til hva Kant ville omtalt som *myndighet* og *selvstendighet*. Videre kommer det frem at dugeligheten og holdningene skal hjelpe elevene å senere mestre egne liv, og delta i fellesskapet. Dette er alle elementer som krever en individuell autonomi, og evnen til å opptre selvstendig. Slik kan vi se en kobling mellom formålsparagrafen, og Kants dannelsesperspektiv.

I likhet til Immanuel Kant var også Friedrich Schiller opptatt av å myndiggjøre individet, men fremgangsmåten var de uenige om. Friedrich Schiller mente at vi gjennom estetikk og kunst ville kunne erfare det skjønne. Han anså estetikk som en viktig kilde til dannelse, da folk var mer åpne for ideer og tanker som ble presentert i en slik form. Schiller mente at mennesker ville kunne oppleve en moralsk danning, ved å reflektere rundt estetikkenes innhold, handling, verdier og moral (Steinsholt, 2011, s. 85). Slik jeg forstår Schiller, vil skjønnlitteraturen som et estetisk uttrykk, ha stort danningspotensiale for individene. En slik dannelsesoppfatning vil til dels bli støttet av de kognitive litteraturteoriene, som handler om endringene i tankene når man leser (Stokke, 2018, s. 241), som jeg vil gå videre inn på senere i oppgaven. Men for at man skal kunne oppnå danning gjennom teksten, må man møte den med et åpent sinn, og være åpne for andre perspektiv og forståelsesmåter (Hellesnes, 1975, henvisning i Strand, 2020, s. 175). Slik jeg tolker dette må man være villig til å faktisk sette seg inn i andres tanke og følelsesverden når man mentaliserer og simulerer den fiktive verdenen. På denne måten vil man oppnå både økt forståelse for situasjonen, empati og moral. Dersom man ikke møter teksten med åpenhet, vil det også være vanskeligere å oppnå økt innsikt.

Wolfgang Klafkis kategoriale danning kan i likhet med Schillers perspektiv, knyttes til skjønnlitterære tekster, da hans teori bygger på den historisk-hermeneutiske tradisjonen. Her anses danning som en prosess som foregår mellom individets erfaringer og forutsetninger, og den kulturelt formidlede verden. Klafki hevdet at dette samspillet kan tenkes på to generaliserende måter: vektleggingen av kulturelle og vitenskapelige verdier og det objektive, og vektleggingen for subjektet og elevenes behov og selvrealisering. Disse to retningene omtaler han som *materialdanning* og *formaldanning*. Ved ekstrem materialdanning regnes man som en «ren» mottaker for kulturen man er født inn i, mens ved ekstrem formaldanning regnes ikke kulturen å ha en egenverdi i det heletatt (Hohr,

2011, s. 164-165). Vi kan med andre ord skille mellom identitetsutvikling og kultur. Eller sosialisering og danning, slik Straume (2013, s. 20-21) definerer begrepene. Slik jeg tolker hennes redegjørelse kan sosialisering kobles til å innlemme individer i en eksisterende kultur (Straume, 2013, s. 20-21). Dette kan minne om hva Klafki omtaler som en form for material danning. Danning derimot kan etter Straumes definisjon likne mer på formaldanningen til Klafki, da det her virker som om individet skal «dannes» til å bli et *subjekt* som skal tilhøre kulturen (Straume, 2013, s. 20-21). Slik jeg forstår dette vil kulturen her regnes som en faktor som skal være med på å skape selve individet, fremfor å skape en homogen samfunnskultur. Her kan vi også trekke linjer til Kants mål om å bli selvstendige og autonome individer i et samfunn.

Klafkis danningsteori vil være spesielt interessant i norskfaglig sammenheng da vi kan anse teksten og tekstkulturen for å være kulturbærende. Teksten kan da være dannende både i tråd med materialdanningen, ved å sosialisere elevene inn i kulturen, og som en kilde til identitetsutvikling og selvbeholdelse, i tråd med formaldanningen. Torill Strand (2013) er blant dem som omtaler sammenhengen mellom danning og norskfaget. Her skriver hun, med støtte i Ove Eides artikkel *Kva er tidhøveleg kunnskap-no? Om danning i norskfaget av 2006* (2008) at norskfaget ofte blir omtalt som skolens fremste dannelsesfag, som følge av fagets tradisjonelle kulturformidling i form av kanoniserte tekster. En slik tilpasning til det kulturgitte vil, som nevnt over være en form for *materialdanning* (Eide, 2008, s. 41, henvisning til Strand, 2013, s. 177). Her ansees altså selve teksten i seg selv, som dannelsesbærende. Men om man ser på teksten som *danningsfremmede*, hvor den i hovedsak støtter identitetsutviklingen, vil det være *formaldanning*. I nyere tid er det denne forståelsen om at det ikke er teksten i seg selv, men arbeidet med den som skaper nye innsikter og tenkemåter (Eide, 2008, s. 41, henvisning til Strand, 2013, s. 177). Det kan med andre ord virke som formaldanningstanken har blitt mer etablert i nyere tid. Formaldanningstanken vil altså kunne kobles direkte til etterarbeid med tekster, og dermed også til etter-lesningsoppgavene til de skjønnlitterære tekstene i læreverkene.

Tre dannelsesdefinisjoner på vei til en sammenslått dannelsesforståelse

Korsgaard og Løvlie (2003) har i sitt forsøk på å definere dannelsesbegrepet kommet frem til en sammensatt definisjon. De anser ikke dannelsesteorien som én sammenhengende teori, men som flere teorier med felles verdigrunnlag. Eksempelvis trekkes det frem tre viktige forhold som tilhører en felles dannelsesstanke som de hevder Klafki kaller den dannelsesteoretiske treenigheten; «menneskets forhold til sig selv, menneskets forhold til verden og menneskets forhold til samfundet» (Korsgaard & Løvlie, 2003, s. 11). Videre understrekes treenigheten ved at dannelsen ikke kan forstås som individavhengig alene. Komponenter som menneskeheten, kulturelle-, sosiale- og politiske felleskap er også viktige faktorer for danning (Korsgaard & Løvlie, 2003, s. 11). Her ses en sammenheng mellom de tre dannelsesforholdene, og hvorfor alle er viktige for dannelsesprosessen. Blant annet kan en si at det trengs en viss selvforståelse, og en forståelse av verden rundt for å fungere i et samfunn. Ved å understreke at fenomenet inngår i flere deler av menneskets livsverden, på flere ulike plan, fremheves danningens komplekse side. Jeg vil nå redegjøre for de tre dannelsesforholdene som er presentert over.

Det første dannelsesforholdet Korsgaard og Løvlie presenterer er *menneskers forhold til selvet*. Dette forholdet omfatter evnen til fornuftig selvbestemmelse, fatte selvstendige

moralske avgjørelser, og tenke selvstendige tanker (Korsgaard & Løvlie, 2003, s. 11). Dette aspektet er tilknyttet individets identitet, etiske sans og autonomi, og går ut på å finne ut hvem man er, hva man står for og hvordan man posisjonerer seg i ulike situasjoner. Denne dannelsesformen kan også omtales *selvdannelse* (Korsgaard & Løvlie, 2003, s. 11). Forholdet til selvet vil ikke bare ha påvirkning på de to andre faktorene, men vil selv bli påvirket av kulturen individene tilhører og de normene som tilhører den.

I *menneskets forhold til verden* er det de kulturelle faktorene individet ubevisst påvirkes av som utfordres. For å kunne oppnå subjektiv fornuft, selvbestemmelse og tankefrihet må individet få et objektivt syn på kulturen (Korsgaard & Løvlie, 2003, s. 11). Evnen til å ta reflekterte og selvstendige valg, avhenger altså av et kritisk og objektivt syn på de kulturbestemte verdiene og normene som styrer deg. Vi må være oppmerksomme på den påvirkningen kulturen har på oss, før vi kan ta valg som bunner i individuell selvbestemmelse. Korsgaard og Løvlie tydeliggjør denne sammenhengen da de understreker at også *menneskets forhold til verden* knyttes til selvdannelsesprosessen, ved å sette den i relasjon til omverdenen (Korsgaard & Løvlie, 2003, s. 11).

Det siste dannelsesforholdet Korsgaard og Løvlie presenterer er *menneskets forhold til samfunnet*. Her er det viktig å presisere at det finnes flere definisjoner for hva et samfunn er. Her trekkes blant annet begreper som *verdenssamfunn*, *staten*, *nasjon* og *kultur* frem som ulike samfunnsformer. I et samfunn er det «...ikke kun tale om en relation mellom subjektet og verden men også mellom subjektet og et kulturelt, sosialt og politisk fællesskap» (Korsgaard & Løvlie, 2003, s. 12). Som vi kan lese ut av sitatet, vil *menneskets forhold til verden* og *menneskets forhold til samfunnet* være i sterk relasjon til hverandre. Begge forholdene omhandler sosiale og kulturelle forhold som påvirker subjektet, men *menneskers forhold til samfunnet* forteller mer om ulike former for samfunn.

Introduksjonen av de tre dannelsesforholdene viser tydelig at de bygger på hverandre, og nettopp dette er et essensielt aspekt ved danning. En liknende fremstilling kan vi hente fra Steinsholt og Dobsons (2011) omtalelse av danning som «...et spørsmål om hvordan mennesket forholder seg til kunnskapen, hvordan det tolker og forstår den som et betydningsbærende element ved dets egen tilværelse» (Steinsholt & Dobson, 2011, s. 8). Vi kan si at kunnskapen som nevnes i Steinsholt og Dobson er kunnskapen Korsgaard og Løvlie snakker om innad i de tre ulike dannelsesforholdene. Begge perspektivene anser danning som en prosess som skjer når to eller flere elementer møtes, og hvordan individet velger å bruke kunnskapen de har om de ulike forholdene, vil påvirke dannelsesprosessen. Også Straume (2013) kan trekkes inn under den samme paraplyen:

Sammenfattende kan vi da si at danning er en personlig, viljestyrt videreføring av en oppdragelse og sosialisering som fremmer danning. Men mens sosialiseringens generelle mål er å produsere sosialiserte individer, dreier danning seg, som nevnt, om å bli et subjekt i en kultur. (Straume, 2013, s. 20-21)

Også i Straumes definisjon, er målet å bli et *subjekt* i en kultur. Dette oppnås gjennom en personlig og *viljestyrt* prosess. En kan si at individet bruker *kunnskapen* hen har lært om en kultur gjennom danning og sosialisering til å oppnå en *personlig* danning som gjør individet i stand til å delta i samfunnet.

Alle disse tre dannelsesdefinisjonene har vist danning som et komplekst fenomen, der man må forholde seg til mangfoldige faktorer og samspillet mellom dem. Steinsholt og Dobson (2011) hevder til og med at «begrepet har mange bibetydninger og anvendelsesområder som går langt ut over reviret for klare og relativt solide

definisjoner» (Steinsholt & Dobson, 2011, s. 9). I all hovedsak stemmer dette overens med hva også Korsgaard og Løvlie startet sin definisjon med. Det er nettopp denne kompleksiteten og tvetydigheten som gjør begrepet vanskelig å definere som helhet. Likevel har vi nå fått noen holdepunkter som kan hjelpe. Alle de tre dannelsesdefinisjonene som er presentert over, omhandler å skape selvstendige individer som skal fungere i et pluralistisk samfunn i harmoni, fremfor et monogamt samfunn. De anser også alle danning som en selvstendig, kognitiv prosess som skjer i møte med kunnskaper om individets livsverden. Det er nettopp denne individuelle utviklingen, og forberedelsen til en harmonisk deltakelse i det fremtidige samfunnet som legitimerer fenomenets viktighet i samfunnet. Vi ønsker å fremme utviklingen av selvstendige, og kompetente individer, slik at samfunnet også vil fungere i fremtiden. Det jeg har presentert her kan ansees som en slags «overordnet definisjon», men som nevnt finnes det flere måter å definere det på. Dette kommer av at teoretikere vektlegger ulike deler av prosessen eller foretrekker forskjellige fremgangsmåte for å oppnå danning. De ulike danningsteoriene har på denne måten medført ulike dannelsespraksis, noe som blant annet kommer til syne i den norske skolehistorien.

Danning i norsk skolehistorie

Pedagogen Alfred Oftedal Telhaug har undersøkt dannelsesbegrepets historiske tilknytning til skolen, og norske læreplaner. Undersøkelsen hans omfattet læreplaner fra 1939 til 2006, og avdekket en viss inkonsistens når det gjaldt begrepet. Etter andre verdenskrig hadde dannelsesbegrepet en lengre periode hvor det ikke var i rampelyset, og det debatteres derfor at fenomenet kan fremstå tilbakevendende (Telhaug, 2011, s. 211-212). Likevel tolker jeg hans videre redegjørelse for dannelsens posisjon i skolens læreplaner som at fenomenet aldri var fraværende, men at det har vært en inkonsistent begrepsdefinisjon. Læreplanene Telhaug undersøkte, nevner nemlig begreper som kulturarv, tradisjon, historie og kompetanse som sentrale (Telhaug, 2011, s. 112-118). Dersom vi ser dette i sammenheng med min generelle definisjon av dannelsesbegrepet, vil alle disse fenomenene kunne falle inn under «den store dannelsesparaplyen». Telhaug uttrykker likevel videre at dannelsesbegrepet de siste tiårene har fått økt oppmerksomhet. Antakelig fordi det i større grad enn før tilknyttes nytte-perspektivet, i tillegg til kulturelle aspekter (Telhaug, 2011, s. 251).

Laila Aase er også blant dem som belyser det komplekse dannelsesbegrepets vektlegging i skolen og norskfaget. I boken *Norskfaget blir til* (2002) tar hun for seg morsmålsfagets opprinnelse som del av den norske skolens historie. Blant annet presenterer hun her tre ulike skoletradisjoner med tre tilhørende dannelsesidealer. Hun oppsummerer disse med at «allmuens leseopplæring skulle tjene den kristelige og moralske oppdragelse; borgerskolen skulle skape nyttige samfunnsborgere etter tidens krav; mens den lærde skole forvaltet latindannelsens idealer om en utdanning som først og fremst skulle tjene til å skape et kulturelt menneske» (Aase, 2002, s. 12). Man kan her si at borgerskolen dyrker dannelsesidealet *nytteverdi*, ettersom målet var å gi elevene nyttige ferdigheter som de senere kunne bruke for å bidra i samfunnet. Allmueskolen kan sies å knyttes til utviklingen av *moral*, for å forberede elevene til å bli gode medmennesker, mens den lærde skole vektla *kulturell sosialisering*.

Dagens grunnskole bygger ifølge Aase på alle disse tre skoletradisjonene, og har tatt med seg viktige ideer derfra. Der vi tidligere hadde tre skoletradisjoner med tre ulike verdsett og dannelsesidealer, har vi nå *en* grunnskole med et mer sammensatt dannelsesbegrep som blant annet omfatter de tre eldre dannelsesidealene (Aase, 2002, s.

12). En kan se på disse dannelsesidealene som hvilke kunnskaper og ferdigheter som ansees som viktigst for å bli et dannet individ. Jeg vil nå gå videre inn på hvordan dannelsesidealene kommer til syne i norskfaget.

Danning i norskfaget

Norskdidaktiker Jonas Bakken har undersøkt ulike dannelsesidealer i ulike norsklæreplaner. Her kommer det frem at opplæringen gjennom tidene har vektlagt ulike dannelsesforståelser. Norskfaget har blant annet blitt regnet som et dannelsesfag og et redskapsfag (Bakken, 2020, s. 252-254). Noe som kan relateres til Utdanningsdirektoratets omtale av faget som «...både et språkfag og et kulturfag» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). Disse omtalelsene settes i relasjon til hverandre ved at norsk som redskapsfag vektlegger undervisning av kompetanser og kunnskaper elevene trenger for å delta videre i samfunnet, mens norsk som dannelsesfag skal gi elevene kulturelt, samfunnsmessig og historisk rettet innsikt som skal hjelpe dem å bygge sitt individ (Hamre, 2017, s. 15-16). Det er viktig å presisere Bakkens poengtering av dimensjonene som ulike og sentrale deler av det samme faget, fremfor flere separate fag (Bakken, 2020, s. 263). Vi kan se på de ulike dimensjonene, som ulike instrumenter i den norskfaglige symfonien. Også Laila Aase har kommet med en dannelsesdefinisjon, som tydeliggjør at skolens, og også norskfagets dannelsesansvar i praksis er et sammensatt fenomen:

Skolens dannelsesoppdrag er basert på en tett sammenheng mellom kunnskap og danning. Aristoteles' tre kunnskapsformer: viten (episteme), ferdighet (techne) og dømmekraft/skjønn (phronesis) skal gi grunnlag for å kunne handle hensiktsmessig i forhold til andre og i forhold til kulturens grunnleggende verdier. (Aase, 2012, s. 50)

Aristoteles' tre kunnskapsformer kan her ses i sammenheng med de tre dannelsesidealene *nytteverdi*, *moral* og *kulturell sosialisering*, og Bakkens dannelsesdimensjoner. Jeg vil nå sette begrepene i sammenheng med hverandre, for å forklare deres betydning for norskfaget.

Kunnskapsformen *viten* som Aristoteles originalt kalte *den episteme kunnskapen* blir gjerne knyttet til kunnskap som oppnås gjennom vitenskap og forskning (Aase, 2010, s. 169-172). Dette er antakelig den typen kunnskap de fleste tenker på når de tenker på begrepet *kunnskap*. Episteme omhandler å ha «faktakunnskap», i den grad noe kan regnes som fakta. Med dette mener jeg at hva som regnes som fakta stadig endrer seg i takt med forskningen. Dette er nok en kunnskapsform som i ulik grad har blitt vektlagt i alle skoleformer, *i tillegg* til de andre kunnskapsformene. Rent norskfaglig vil denne kunnskapsformen ifølge Aase omhandle vitenskapelig kunnskap knyttet til de tre hovedområdene «...norsk språk, norske tekster, norsk tekstkultur...» (Aase, 2010, s. 169). Et slik kunnskapssyn på norskfaget vil knyttes til Bakkens dimensjon norsk som redskapsfag, ettersom kunnskapen vil redegjøre elevene for videre samfunnsdeltakelse.

Der hvor nytteverdien gikk ut på å utvikle praktiske ferdigheter som ble nyttige for samfunnsdeltakelse (Aase, 2002, s. 12), kan man se sammenheng med Aristoteles' *techne* begrep som også omhandler tekniske kunnskaper og ferdigheter som kan være med på å ta samfunnet videre (Aase, 2010, s. 169-172). Dette kan omfatte både utviklingen av spisskompetanse, og generell kompetanse som begge vil være viktige for å få et velfungerende samfunn. På det generelle skolenivået vil det her være relevant å trekke frem de *grunnleggende ferdighetene* som *techne*. Av den overordnede delen av

læreplanen kommer det nemlig tydelig frem at disse ferdighetene blant annet er «...viktige for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv.» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11). Her grunnlegges de grunnleggende ferdighetene på samme måte som Aase definerer Aristoteles' *techne*-begrep, noe som begrunner min kategorisering. Norskfaglig argumenterer Aase for at faget har en særlig dannelsesverdi, ettersom hun hevder at alle de grunnleggende ferdighetene er direkte knyttet til språkferdigheter, unntagen å kunne regne (Aase, 2010, s. 176). Det vil her være naturlig å koble en vektlegging av *techne* kunnskapene i norskfaget, til dannelsesidealet norsk som redskapsfag.

Den siste kunnskapsformen som Aristoteles kalte *phronesis*/*fronesis*, omhandler som nevnt dømmekraft og skjønn, samt kunnskap om sosial kompetanse, selvstendighet og selvdannelse (Aase, 2010, s. 169-172, 2012, s. 50). Denne kunnskapsformen vil derfor kunne tilknyttes både dannelsesidealene som omhandler utviklingen av *moral* og *kulturell sosialisering*, og norsk som dannelsesfag. Aase bruker også begrepet *handlingskunnskap* som et slags synonym til *fronesis*-begrepet (Aase, 2010, s. 172). Dette kommer av at vi her lærer oss å samhandle med andre. Ved å være bevisst de kulturelle normene man må forholde seg til, kan man bedømme hva som er en akseptert handlingsmåte.¹ Slik kan man si at *fronesis* i stor grad bygger på kulturelle verdier, og hvordan man skal bruke, og forholde seg til dem. Aase mener av den grunn at denne kunnskapen nærmest vil være ekvivalent til det mange omtaler som danning (Aase, 2010, s. 173), noe som også stemmer overens med hva jeg konkluderte med i delen om den danningsteoretiske treenigheten. Selv om Aase ser en sterk relasjon mellom *fronesis*-begrepet, og dannelsesbegrepet, er det viktig å understreke at hun likevel anser dannelsesbegrepet som mer omfattende enn *fronesis* alene (Aase, 2010, s. 173).

Oppsummerende kan vi si at *skolens* dannelsesoppdrag omfatter tilpasning til kulturens normer og forventninger, selvrefleksjon og positive menneskesyn (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 24), koblet til enkeltindividets selvdannelse, sosiale bevissthet, teoretiske kunnskaper og utvikling av ferdigheter som vil være viktige for samfunnet i fremtiden. Dette er det skoleorganisasjonen som skal legge til rette for, noe som tilsier at alle fag skal ta del i denne utviklingsprosessen. Likevel tydeliggjøres det at norskfaget har et særlig dannelsesoppdrag:

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære. (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2)

Vi ser her en sammensetning av flere av de ulike dannelsesidealene, noe som tydeliggjør fagets dannelsesmessige kompleksitet. Dersom vi anser dannelsesfag og redskapsfag som to hovedkategorier, uttrykkes de her gjennom ordene kulturforståelse, identitetsutvikling og kommunikasjon. I denne sammenheng er det naturlig nok elementer knyttet til dannelsesfaget norsk, som er spesielt interessante. Laila Aase (2002) definerer under både hva hun anser danning for å være, samt hvilken posisjon fenomenet har i norskfaglig sammenheng:

Selve begrepet danning er knyttet til kunnskapens innvirkning på personlighet, innsikt, holdning og moral. Norskfaget legitimeres nettopp gjennom en moderne form for formaldanningsteori, samtidig som det også legitimeres gjennom

¹ Dette kan her knyttes til literacy, ettersom denne kunnskapen ifølge Aase går ut på å blant annet tilpasse språkbruken etter situasjonen og mottakeren (Aase, 2010, s. 172)

utvikling av praktiske ferdigheter som språkbrukeren kan ha nytte av i arbeids- og samfunnslivet. (Aase, 2002, s. 124)

Starten av sitatet kan enkelt relateres til det jeg tidligere har definert som en sammensatt dannelsesdefinisjon, ettersom det uttrykker hvordan kunnskap kan påvirke selvet. Videre knyttes dette til norskfaget gjennom mer spesifikke danningsteorier som vi over har sett omfatter subjektiv selvdannelse, og utviklingen av ferdigheter og kunnskaper som har nytte i samfunnet. Her ser vi innspill knyttet både til Kant og Klafkis danningperspektiver, gjennom tanken om subjektivitet, autonomi og formel danning. Nettopp hvordan den kognitive selvdannelsesprosessen spesifikt vil kunne utfolde seg praktisk i norskfaget, vil jeg ta for meg i det kommende delkapittelet.

Norsk som kultur-, litteratur- og danningfag

I artikkelen *Skriveprosesser som danning* (2012) uttrykker Aase blant annet hvordan danning kommer til syne i norskundervisningen. Her blir blant annet også formaldanningens natur videre forklart.

Norskfagets danningspotensial blir ofte knyttet til litteraturlesing, og det er åpenbart at nettopp lesing tilbyr kulturelle møter med andre tanker, tider og meninger som kan bidra til større fleksibilitet i tenkningen og større sjenerøsitet for «den andre» og «det fremmede». (Aase, 2012, s. 48)

Dette utdraget *kan* både tolkes gjennom et material- og formel-danningssyn. Når jeg trekker linjene til materialdanningen, tenker jeg spesielt på at teksten viderefremmer eldre kulturelle tanker og ideer til nyere generasjoner. Elevene vil gjennom de kulturelle tekstene sosialiseres inn i en felles, nasjonal tekstkultur, og få et innblikk i hvordan samfunnet har sett ut i andre tidsepoker. Dette er nok likevel ikke *hovedbudskapet* til Aase (2012) i denne sammenheng. Det mest åpenbare danningperspektivet er her nemlig knyttet til formaldanningen, ettersom hun hovedsakelig legger vekt på hvilken påvirkning tekstens innhold kan ha på elevenes relasjons- og identitetsutvikling. Ifølge Aase (2002) kan nemlig tekstkulturen elevene sosialiseres inn i påvirke deres moral, holdninger og estetisk sans (Aase, 2002, s. 124), samt påvirke individet ved å gi tilgang til andres tanker og perspektiver (Aase, 2012, s. 48).

Nettopp tanken som sammenfatter det mellommenneskelige og danningprosessen, har vist seg å være viktig. Sørbo (2019) har blant annet uttrykket at danningbegrepet «handlar om å møta Det eller Den Andre, og få si oppfatning revidert, måtta utvida sin horisont og retta på sine fordommar» (Sørbo, 2019, s. 102). Også Aase (2012) har et liknende syn på danningprosessen, hun mener at man må utfordres på de synspunkt, tenkemåter og virkelighetsforståelser som man selv anser som selvsagte for å kunne oppnå danning. Videre sier hun at «Danning krever åpenhet for andres tanker og livsvilkår og fleksibilitet i tenkningen, slik at det kan være mulig å holde flere tanker i hodet samtidig. Rauset og toleranse blir slik viktige kjennetegn ved danningen.» (Aase, 2012, s. 55). Ut fra dette ser vi at en viktig del av danningaspektet er å utvide deltakernes horisonter, og oppnå dypere respekt og medfølelse med andre. Dette kan man, i tråd med Schillers perspektiver, oppnå i møte med skjønnlitteratur, der man gjerne får en nøyaktig skildring av en persons sansningsverden og tanker. Men hvordan foregår en slik prosess?

For å forklare dette vil det være relevant å bruke de kognitive litteraturteoriene, som omfatter endringene som foregår i tankene når man leser tekster om fiktive univers (Stokke, 2018, s. 241). Når vi leser en tekst, lager hjernen nemlig en simulert erfaring

av handlingen. Det betyr at man gjennom tekstens skildringer vil ha en opplevelse av å ha observert og til dels erfart handlingen selv (Goldman, 2006 henvisst i Stokke, 2018, s. 246-247). Også den kognitive mentaliseringsevnen vil være med på å støtte opp under denne simuleringen. Denne kognitive evnen går ut på å kunne fortolke og forstå både eget og andres sinn, samt å sette seg inn i andres tanker, følelser, motiver, ønsker og behov (Allen & Fonagy, 2006 henvisst i Stokke & Palm, 2017, s. 101-102). Gjennom mentalisering og simulert erfaring vil man kunne oppleve og erfare en rekke ting man ellers ikke hadde hatt mulighet til å erfare og føle på gjennom fiktive personer og univers (Stokke, 2018, s. 246). Dette vil være i tråd med den filosofen Martha C. Nussbaum i sin bok *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education* (1997) omtaler som «narrative imagination». På norsk vil dette oversettes til den narrative forestillingsevnen, og omhandle evnen til å være en reflektert leser av en annens historie, forestille seg hvordan det er å være noen andre enn seg selv, og slik også forstå personens følelser og ønsker på bakgrunn av dette. Hun presiserer likevel at vi alltid vil møte den andres perspektiv utfra vårt eget utgangspunkt og verdier, noe som vil påvirke hvordan vi dømmer personen og situasjonen (Nussbaum, 1997, s. 10-11). Denne teorien vil kunne forklare hvordan mentalisering i møte med tekst fungerer. Nussbaum uttrykker videre at vi gjennom den narrative forestillingsevnen blir kjent med tekstenes karakterer, deres tanker, følelser og omstendigheter. På denne måten kan man oppnå både respekt og sympatisk forståelse for andres handlinger og motiv, noe som kan medføre utviklingen av både empati og moral (Nussbaum, 1997, s. 90).

Tekstene kan altså gi oss en måte å forstå både verden rundt oss og menneskene i den, men den kan også hjelpe oss å videreutvikle og forstå oss selv bedre. Skjønnlitteraturen vil slik være med på å utvikle det Aase (2010, s. 174) omtaler som handlingskunnskap, gjennom de simulerte erfaringene vi gjør oss. Aase hevder at disse erfaringene i senere tid kan fungere som en støtte i en annen, liknende situasjon som vi kan befinne oss i i virkeligheten. Hun uttrykker at «Å reflektere over egne og andres handlinger eller å bli utfordret på egne valg kan skape noen erfaringer som kan bidra til å utvikle handlingskunnskap over tid» (Aase, 2010, s. 174). I tråd med Schillers dannelsesperspektiv hevder Aase her altså at elevene i møte med skjønnlitteraturen, får mulighet til å reflektere og forstå verden, og andre mennesker på et dypere nivå. Denne forståelsen kan være med på hjelpe elevene å handle autonomt og opptre hensiktsmessig og selvstendig i det kulturelle felleskapet. Garmann og Ommundsen (2017) uttrykker at vi gjennom teksten kan få en dypere forståelse for oss selv og andre, gjennom de innsiktene og kunnskapene vi får i møte med handlingen. Slik kan lesing av tekst ikke bare utvikle vår språklige kompetanse, men også den sosiale kompetansen vår (Garmann & Ommundsen, 2017, s. 8).

Skjønnlitteraturen har altså både utfra materialdannelsesperspektivet og formaldannelsesperspektivet flere dannelsesfremmende elementer. Kaspersen (2012) uttrykker blant annet at litteraturundervisning og lesing kan føre til gode lesevaner, kulturforståelse, kunnskap om litteratur og fagspråk, demokratisk innsikt, få gode opplevelser og kunnskap og styrke språkutviklingen, identitetsutviklingen, samt føre til empatiske, tolerante og demokratiske elever (Kaspersen, 2012, s. 34 i Stokke & Tønnessen, 2018, s. 23). Nøkkelordet her er likevel ordet *kan*. Det er nemlig ikke slik at elevene blir dannet direkte kun av å lese en tekst. Ulland (2016) hevder blant annet at danning kan fremtre «...idet eleven møter innholdet i undervisningen og der noe blir igjen i ham, der det gjør noe med ham» (Ulland, 2016, s. 98-99). Av dette kommer det altså frem at elevene selv må anse det de har lest, eller samtalt om i ettertid, som nyttig og relevant. Her er det viktig å understreke at mange elever trenger støtte for å

ytterligere forstå egne tanker og følelser rundt en tekst. Elevene kan ha oppfattet mer av teksten, enn hva de selv tror. Dette kommer ofte frem dersom man bearbejder, samtaler eller diskuterer tekster i felleskap. Ulland understreker dette videre med at læreren må tilrettelegge for at elevene får et aktivt forhold til tekstene, for å kunne realisere litteraturundervisningens danningspotensial (Ulland, 2016, s. 98). Dette påpeker også viktigheten av fornuftig litteraturundervisning, i møte med danningsfremmende tekster.

Lærebøker og danning

Som vi har sett over, vil litteraturundervisningens danningspotensiale i tråd med formaldanningen, avhenge av hvordan tekstene blir arbeidet med. For å få et innblikk i hvordan det blir arbeidet med skjønnlitteratur i skolen, kan man se til læreverkene. Dagrun Skjelbred har blant annet uttrykt at man gjennom lærebøkene kan få et innblikk i hva som virkelig skjer i undervisningen (Skjelbred, 2004, s. 55, henvist i Dalsegg, 2011, s. 39). Dette utsagnet bunner nok i lærebøkens lange tradisjoner om å ha en sterk posisjon i norsk skole, hvor den brukes både som kilde til fagstoff, oppgaver og som utgangspunkt for prøver (Dalsegg, 2011, s. 39).

De aller fleste har et forhold til lærebøker, og det er allmenn kjent at dette er bøker som brukes i en undervisningssituasjon knyttet til skolearbeid. Lærebøkene er ofte knyttet til spesifikke fag, aldersnivå, og støtter seg på kompetansemålene som knyttes til det spesifikke trinnet. En lærebok er et læremiddel, som sammen med for eksempel arbeidsbøker og lærerveiledning vil danne et *læreverk* (Utdanningsdirektoratet, 2021). Rent teknisk har vi også både digitale og trykte læreverk, hvor forskjellen ligger i fremstillingsmåten. De digitale læreverkene blir gjerne omtalt som «digitale univers» og «læringsunivers», fremfor digitale læreverk (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Skjelbred et al. (2005) henviser blant annet til Lærebokforskeren Tove Berg da de selv forsøker å definere hva en lærebok er. Hun mener det finnes to former for lærebøker; de fagorienterte og de elevorienterte lærebøkene. Fagorienterte lærebøker inneholder ofte mye informasjon og naken fakta. I elevorienterte lærebøker er det flere pedagogiske grep som skal hjelpe elevene å bearbeide innholdet. Disse grepene kommer til syne som konkretiseringer, eksempler, analogier, metaforer, oppgaver, oppsummeringer og direkte henvendelser til leseren (Berg 1999, s. 97, henvist i Skjelbred et al., 2005, s. 52). De fleste lærebøkene i norske grunnskoler vil være en form for elevorienterte lærebøker, som fører en dialog-monologisk kommunikasjon mellom boka og elevene. Det vil si at teksten gir elevene informasjon, men også inkluderer dem og bygger på deres erfaringer og kunnskap. Elevene er her med på å skape teksten, mens de leser (Skjelbred et al., 2005, s. 52). Dette kan forstås som at elevene «skaper teksten», og forståelsen for den i møte med den.

Berg hevder ifølge Skjelbred et al. at elevene i møte med elevorienterte lærebøker ansees som et reflektert og kunnskapssøkende individ som selv skal konstruere og utvikle sin kunnskap, innsikt og forståelse, fremfor å være en ren mottaker for kunnskap (Skjelbred et al., 2005, s. 45). En slik form for læring og lærebøker vil tilhøre Klafkis formaldanning, ettersom individet selv skal være med på å konstruere sin egen kunnskap og sitt eget individ. Arbeidsoppgaver til tekstene er en vanlig måte for elevene å reflektere og utvikle sin innsikt og forståelse av tekstens innhold. Disse oppgavene er blant de klare forventningene og normene som danner læreboksjangeren (Skjelbred et al., 2005, s. 45). Etterlesnings-oppgavene skal både hjelpe elevene å delta i læringsprosessen, og utvinne tekstenes fulle danningspotensial. Lærebokoppgavene

anses som del av lærebokas paratekster (Skjelbred, 2010, s. 169), noe som tilsier at de er en essensiell del av både læreboka og hele den planlagte læringsprosessen fra læreverkets side.

Lærebokas oppgaver og danning

Som nevnt i læreplanen, blir norsk ofte karakterisert som et tekstfag (Rogne, 2008, s. 235; Aase, 2005, s. 70, henvisning i Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 4). Mange av tekstene elevene skal presenteres for i løpet av skoleløpet finnes i lærebøkene. Hvilket utbytte elevene får av disse tekstene kan blant annet bestemmes utfra tekstens forarbeid, underveis arbeid og ikke minst etterarbeid, som igjen kan knyttes til førlesnings-fasen, underlesningsfasen og etterlesnings-fasen (Toprak & Almacioğlu, 2009, s. 20-24). Det er etterarbeidet i etterlesnings-fasen jeg her vil legge fokuset på. Forskningen til Skjelbred et al. har nemlig vist at den hyppigste arbeidsmetoden ved bearbeiding av tekst fra læreboka var individuelt arbeid med de tilhørende arbeidsoppgavene (2005, s. 24). Av den grunn vil en analyse av disse oppgavene kunne si oss noe om hvordan tekstarbeidet vil arte seg i flere klasserom, selv om det gjerne vil tilpasses den spesifikke klassen til en viss grad.

Etterarbeid av tekstene vil også være essensiell for utviklingen av leseforståelse (Haugstveit et al., 2009, s. 36), som igjen vil være nøkkelen til å plukke opp de viktige temaene og motivene i tekstene. Uten leseforståelse, og evnen til å forstå tekstlig innhold vil man ikke kunne plukke opp de eventuelle danningselementene. Etterarbeidets oppgaver vil på denne måten hjelpe elevene å forstå teksten på et dypere nivå, se de underliggende motivene, og slik også muligens få et tekstuelt utbytte som kan fremme deres danningsspross og identitetsbygging. Av den grunn vil det være viktig å se på hvilket grunnlag oppgavene legger for elevenes potensielle danningsspross i møte med teksten. For å understreke denne påstanden vil jeg trekke frem Ove Eides utsagn «I dag kan danning skje, eller danningssprossar setjast i gang, same kva slags tekst ein les. Viktigare blir det korleis ein les teksten.» (Eide, 2006, s. 12, henvisning i Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 9). Sitatet løfter her frem viktigheten av hensiktsmessig bearbeiding av tekstlig innhold, for at den skal bli en del av danningssprossen. Lærerne og læreverkene må legge til rette for at tekstene både leses og bearbeides på en danningssfremmende måte.

Ettersom arbeid med tilhørende tekstoppgaver fortsatt er en vanlig arbeidsmetode i litteraturundervisningen (Skjelbred et al., 2005, s. 24), er det viktig at vi som lærere er opptatte av hva slags oppgaver læreverkene presenterer, og i hvilken grad disse er varierte og differensierte. Lærebøkene bør både repetere tekstens innhold, og legge til rette for kritisk og reflektert lesing som skaper undring hos elevene. De bør både oppmuntres til å lete etter rette og gale svar, samt lete etter nye spørsmål i teksten (Skjelbred et al., 2005, s. 51). Dette medfører at gode lærebøker skal ha et mangfold av etterarbeidsoppgaver, i alle mulige former. Her er det snakk om oppgaver som medvirker til utviklingen av episteme kunnskaper, techne kunnskaper og fronesis kunnskaper. Oppgavene skal altså styrke elevenes utvikling av egen autonomi, og evne til både faglig og sosial deltagelse i samfunnet. Av den grunn trenger vi oppgaver som fremmer blant annet; avkodingsferdigheter, grammatiske ferdigheter, kommunikasjonsferdigheter, kritisk lesing, kildekritikk og leseforståelse.

Ivar Bråten (2007) trekker frem leseforståelse som en avgjørende kompetanse i kunnskapssamfunnet. Han hevder at evnen til å lese med forståelse og forstand er viktig for fullverdig deltagelse, både i utdannings-, arbeids- og samfunnslivet (Bråten, 2007, s.

9). Her vil leseforståelsen kunne knyttes til Aristoteleses *techne*-begrep, som en nødvendig teknisk ferdighet i samfunnet. Dette kommer også tydelig frem av Hoover og Goughs *the simple view of reading*, hvor formelen «lesing = avkoding x forståelse» presenteres (Hoover & Goughs 1990, s. 132). Her presiseres det at leseforståelsen ikke bare er en nødvendig kunnskap i seg selv, men også en grunnleggende kunnskap for å i det heletatt kunne lese. Ivar Bråten kommer med følgende begrepsdefinisjon: «Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst» (Bråten, 2007, s. 11). Dersom vi ser til Utdanningsdirektoratet (2017) sitt *Rammeverk for nasjonale prøver*, finner vi også en liknende begrepsdefinisjon, men i et tredelt format. Her presenteres tre viktige aspekter ved leseforståelse; informasjonsinnhenting, tolkning og refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Utfra begge disse definisjonene later det til at leseren ikke bare skal innhente informasjon fra teksten, men også samhandle med den. Dette krever et aktivt forhold til teksten, som Ulland (2016) tidligere nevnt, anser som en forutsetning for dannelsesfremmende litteraturundervisning. Utdanningsdirektoratets tre aspekter, er herved alle viktige kategorier som kan hjelpe eleven å uthente tekstens fulle dannelsespotensial. Det første aspektet vil antakelig i større grad fremme materialdanningen, mens de to siste vil i ulik grad stimulere formaldanningen og utviklingen av individets autonomi. I hvilken grad elevene oppfatter en dypere mening av teksten, avhenger med andre ord til dels hvilke typer spørsmål de blir stilt i arbeidet med den.

Oppgavekategori

Slik vi har sett av teorien over er skolens dannelsesansvar stort og komplekst, og har oppigjennom årene blitt vektlagt på flere ulike måter. Elevene dannes blant annet gjennom å lære kunnskaper og ferdigheter som kan påvirke deres forhold til seg selv, verden og samfunnet. Ved hjelp av Klafkis kategoriale danning har vi fått to måter å se kulturell dannelse på. I denne sammenhengen vil vi kunne benytte denne tanken i møte med lærebøkene. Tekster kan ses på som materialdannende gjennom individets sosialisering inn i den kulturelle tradisjonen, eller formaldannende gjennom måten den påvirker individet. I min lærebokundersøkelse vil det være det formaldannende aspektet jeg er opptatt av, ettersom jeg ønsker å undersøke hvordan etterlesnings-arbeidet tilhørende skjønnlitterære tekster kan påvirke individets selv-dannelsesprosess.

Vi har også sett at norskfaget ilegges å ha et særligdannelsesansvar, som tidvis har blitt vektlagt på en rekke ulike måter. Norskfaget omtales som blant annet kulturfag, dannelsesfag, redskapsfag og identitetsfag. Mye av dannelseslegitimeringen kommer likevel som følge av skjønnlitteraturen, i tråd med Schillers dannelsesforståelse. Det er nettopp bearbeidelsen av de skjønnlitterære tekstene jeg videre i undersøkelsen vil konsentrere meg om. For å få dette til vil jeg undersøke hvilken av leseforståelsesdimensjonene oppgavene vil falle inn under, og hvilken av Aristoteles' tre kunnskaper, disse legger til rette for. I denne sammenhengen er det, som tidligere nevnt fronesiskunnskapen jeg vil forholde meg mest til, og hvordan disse påvirker individets dannelsesprosess.

Metode & utvalg

Ettersom prosjektet mitt omhandler å undersøke hvilken grad litteraturundervisningen i de to læreverkene *Fabel* og *Salaby* legger til rette for dannelsesfremmende undervisning på tredjetrinn, vil mitt masterprosjekt være en empirisk dokumentanalyse av de utvalgte læreverkene. Dette er en fremgangsmåte som ifølge Sture Kvarv (2021) ofte knyttes til kvalitativ forskning, og omhandler analysere skriftlige kilder (Kvarv, 2021, s. 135-141). Målet med prosjektet er å oppnå en forståelse av dannelsespraksisene i de to lærebøkene. Ettersom dette vil oppnås gjennom analyse og fortolkning av læreverkene som skriftlige materialer, vil undersøkelsen herved også ha en hermeneutisk tilnærming (Kvarv, 2021, s. 73-74). Grunnen til at jeg omtaler metoden som en *empirisk* dokumentanalyse, er at jeg vil reflektere rundt og tolke dataene jeg får underveis, med mål å forstå innholdet. Empirien som presenteres er dermed tolkningsresultater fra møte med tekstene (Kvarv, 2021, s. 137). Her er det, i tråd med hermeneutikken, viktig å understreke at jeg som forsker møter materialet med en viss forforståelse som videre vil påvirke min fortolkningsprosess (Kvarv, 2021, s. 73-74). I mitt tilfelle har jeg for eksempel hatt en forforståelse om at digitale læremidler vil være mindre innholdsrike, og ha mindre dannelsespotensiale, enn trykte læremidler. Denne forforståelsen vil være en del av min forståelseshorisont, som vil påvirke min videre fortolkningsprosess i møte med materialet. Dette gjør at min fortolkning av dokumentene, til dels vil være individuell, noe som også vil påvirke undersøkelsens reliabilitet (Kvarv, 2021, s. 73-84). Under vil jeg så gjøre videre rede for utvalget for forskningsprosjektet.

Utvalget

Læreverkene jeg har valgt å forholde meg til er utgitt av de to forlagene Aschehoug og Gyldendal. Jeg valgte disse forlagenes læreverk, ettersom de har stått bak samtlige av læreverkene jeg har møtt i løpet av studietiden. Det foreligger flere grunner til at jeg har valgt å forholde meg til to ulike læreverk og forlag. Det er blant annet tenkelig at ulike læreverk, produsert av samme forlag, kan ha liknende oppbygning og representasjon. Det digitale læreverket *Salaby* er for eksempel beslektet med *Salto*, ved at norsksiden har en egen side som heter «Saltos bokhylle», som presenterer noen av *Salto*-læreverkets nivådelte bøker. Dette kan komme av at *Salto*-læreverket til Gyldendal er et mer omfattende læreverk, enn hva *Salaby* er. Slike likhetstrekk og lånte elementer, ville skapt store problemer i en sammenlikning av læreverkene.

Det har også vært et poeng for meg å ha et papirbasert læreverk og et digitalt læreverk, for å undersøke forskjellene. Denne interessen grunner i at samfunnet, og skolen sådan, er i en gradvis digitaliseringsprosess. Av den grunn anser jeg det som relevant å undersøke innholdet i et av de digitale tilbudene, i tillegg til et av de tradisjonelle papirbaserte læreverkene. Læreverket *Fabel* er hovedsakelig i papirform og vil representere de trykte læremidlene, mens læreverket *Salaby* kategoriseres som et digitalt læringsunivers av Gyldendal (u. åa) og vil derfor representere de digitale læreverkene.

Som følge av et begrenset omfang vil jeg hovedsakelig forholde meg til læremidlene som er tilknyttet 3. trinn, med læreboka og dens tekstutvalg og tekstarbeid som hovedfokus. I denne sammenhengen, er jeg mest opptatt av den skjønnlitterære sjangeren fortelling, og hvordan disse tekstene blir arbeidet med i læreverkene. Jeg vil starte begge analysene med en introduksjon av kapitlene, før jeg går nærmere inn på et utvalg

tekster og hvordan arbeidet med dem legges opp til i både læreboka og lærerveiledningen.

Fabel

Læreverket *Fabel* (2020-2022) er et av forlaget Aschehougs to norsklæreverk som er tilknyttet den nye læreplanen. Det andre læreverket, *Nye Zeppelin* (2020), er det jeg har møtt flest ganger i praksis. Dette kan komme av at læreverket har hatt flere utgaver i flere år, siden den første utgaven av læreboken kom ut i 2002 (Aschehoug, u.å.). Til tross for at jeg har mest kjennskap til *Zeppelin*-læreverket, har jeg valgt å forholde meg til læreverket *Fabel*. Dette bunner i at nettopp *Fabel grunnbok 3B*, mottok BELMA-prisen i 2021 (Best European Learning Materials Awards, u.å. a)².

I BELMA's oppsummering av boka trekker de blant annet frem at boka har varierte arbeidsoppgaver og arbeidsmåter (Best European Learning Materials Awards, u.å. a).³ Her kommer det frem av boka *Fabel 3B* blant annet skal inneholde ulike tekstsjangere, vekslende oppgaveformer, varierte vanskelighetsgrader i både tekste og oppgaver, samt et innhold som fremmer empati og selv-bevissthet (se vedlegg 1). Ettersom et utvalg fagpersoner har ansett *Fabel 3B* til å være av høy kvalitet, og har begrunnet dette med flere elementer som kan knyttes til danning, er det interessant å se om jeg er enig i konklusjonen.

Fabel-læreverket er hovedsakelig i papirformat, og har lærebøker for alle trinn fra 1.-7. klasse. Til hvert trinn følger det tilhørende arbeidsbøker, lærerveiledning, digitale ressurser og nivå-inndelte lesebøker (Bjørøy et al., 2021a, s. 4). Som følge av omfangsbegrensningen vil jeg i denne sammenheng forholde meg til et kapittel i læreboka *Fabel grunnbok 3B*, og den tilhørende lærerveiledningen. Spesifikt er dette det sjette kapittelet, *Løgn og ærlighet*, som strekker seg fra side 138 til side 163. Ettersom overskriften i seg selv kan knyttes til samhandlingskompetanse, var dette et åpenbart valg. Den umiddelbare tanken var også her at flere av tekstene i kapittelet *måtte* ta opp medmenneskelige situasjoner, som vil virke dannelsesfremmende for elevene. Denne antakelsen ble forsterket da kapittelets læringsmål blant annet løftet frem det å lese fortellinger og samtale om dem, å se en sak fra flere perspektiv og å relatere teksten til egne liv (Bjørøy et al., 2021b, s. 138). Disse læringsmålene symboliserer at det her skal arbeides med identitet gjennom tekster, noe som kan knyttes både til den narrative forestillingsevnen og mentalisering. Spørsmålet er bare om kapittelets tekstutvalg og videre tekstarbeid støtter denne utviklingen. For å få et helhetlig blikk på hvordan kapitellarbeidet er tiltenkt, vil jeg underveis kombinere analysen av læreboka og lærerveiledningen. Lærerveiledningen til *Fabel 3*, forklarer hvordan lærebøkene skal brukes, og hvorfor nettopp disse tekstene, oppgavene og temaet er valgt. Sidene som spesifikt er tilknyttet kapittelet *Løgn og ærlighet* er presentert på side 118-124 i lærerveiledningen. Her er det skildringer av hvordan tekstene og noen av oppgavene skal arbeides med, samt en rekke tilleggsoppgaver og aktiviteter som kan være nyttige (Bjørøy et al., 2021b, s. 138).

² BELMA-prisen er en prestisjefyllt pris for læringsmaterieil i Europa (The Best European Learning Materials Award). Prisen utdeles til et europeisk undervisningsmaterieil som regnes å være av høy kvalitet. En internasjonal fagkomite evaluerer produktene etter gitte kriterier, og kommer med en skriftlig evaluering av styrker og svakheter ved produktet. Ulike norske læringsmaterieil har mottatt prisen i ulike kategorier. Fra 2015-2021 har fire norsklæreverk mottatt prisen; *Salto 1* (i 2015), *Ordriket 6* (i 2016), *Salto 7a* (i 2018) og *Fabel 3* (i 2021) (Best European Learning Materials Awards, u.å. b).

³ På nettsidene ligger det kun en forkortet versjon av evalueringen, jeg har derfor via mail fått tilgang til den fulle begrunnelsen for *Fabel 3* sin kåring.

Salaby

Salaby er det andre læreverket jeg har å valgt undersøke, og er utgitt av Gyldendal forlag. Gyldendals andre norsklæreverk *Salto* var også en sterk kandidat til utvalget, da det har vunnet BELMA-gull to ganger. *Salto* er blant de to læreverkene jeg har møtt på mest i praksis, tross dette valgte jeg *Salaby* fremfor *Salto*. Dette kommer både av at *Salaby* kan regnes som et digitalt læreverk, og at det vant BELMA-gull i 2011 i nettopp denne sjangeren (Best European Learning Materials Awards, u.å.). Læreverket har også blitt brukt i alle klasserom jeg har vært innom, uavhengig av hvilken lærebok de har i papirform. Etter min erfaring blir altså dette digitale læreverket gjerne brukt til å supplere andre læreverk. Av den grunn mener jeg det er viktig å undersøke hva slags innhold elevene møter i sitt digitale arbeid, og om dette fremmer elevenes danning.

Læreverket *Salaby* er lagt opp på en litt annerledes måte enn andre læreverk jeg har vært borti. Der de fleste læreverk er både fagspesifikke og aldersadekvate, er *Salaby* delt inn i de tre aldersadekvate delene *Skoleveien 1-2*, *Byparken 3-4* og *Kanal S 5-7*, som igjen er inndelt i de ulike fagene. For å ta for meg stoff beregnet på likt aldersadekvat nivå som i *Fabel 3B* har jeg valgt å forholde meg til *Salabys Byparken 3-4*. Denne delen av læreverket er inndelt i fire temaer. Disse har ingen samlende overskrift, men er samlet i ulike fargekoordinerte soner. Selv vil jeg navngi temaene «norsk-tekniske ferdigheter», «språkstudier», «litteraturstudier» og «forfatterstudier» (Gyldendal, u.å b).

Som følge av digitaliseringen, og den unike inndelingen, følger det også et definisjonsproblem. Hele nettsiden er et digitalt læremiddel til sammen, men vil de tre aldersadekvate delene være «læreboka», eller vil hvert enkelt fag innad i disse regnes som egne lærebøker? Jeg har valgt å forholde meg til den siste definisjonen. Dette medfører likevel også problemer. Omfanget i hver av «lærebøkene», vil nemlig her være langt mindre enn omfanget i en trykt lærebok. Likevel vil det også ha et større omfang enn et enkelt kapittel. Måten man anvender bruken av et slikt læreverk, vil også skape en vesentlig forskjell for materialet. Der trykte lærebøker gjerne har en fast progresjon i arbeidet, tilknyttet ulike temaer og kompetansemål, er det ikke en tydelig kronologisk rekkefølge i arbeidet i *Salaby*. For et variert arbeid, vil det kanskje være nødvendig å plukke og mikse mellom oppgaver fra de ulike temaene, fremfor å fullføre arbeidet med et tema av gangen. Alt dette resulterer i at det vil være vanskelig å komme med en tydelig avgrensning på hva som kan regnes som et eget kapittel i læreboka, om det så kan sies å eksistere. Denne definisjonsforstyrrelsen, skaper problemet med utvalget.

Som nevnt i den overordnede delen av utvalget, skal jeg konsentrere meg om skjønnlitterært arbeid, tilknyttet sjangeren fortelling. Disse finnes i temaene «norsk-tekniske ferdigheter», «litteraturstudier» og «forfatterstudier», spesifikt under overskriftene *Øv på lesing*, *Salto's bokhylle*, *Bibliotek*, *Anne-Cath. Vestly* og *Alf Prøysen*

Tabell 1: Oversikt over *Salaby*, *Byparken 3-4*, Norsk (Gyldendal, u.å. b).

Overskrifter	Tema
«Øv på lesing»	norsk-tekniske ferdigheter
«Øv på skriving»	
«Ordklasser»	
«Ord og uttrykk»	
«Lek med tekst»	
«Nordiske språk»	språkstudier
«Bokmål og nynorsk»	
«Dialekter»	
«Eventyr»	litteraturstudier
«Dikt»	
«Ordfrie bøker»	
«Saltos bokhylle»	
«Bibliotek»	
«Anne-Cath. Vestly»	Forfatterstudier
«Thorbjørn Egner»	
«Astrid Lindgren»	
«Alf Prøysen»	

(Gyldendal, u.å. b). Jeg vil starte med å gi en kort introduksjon av fortellingenes representasjon i bøkene *Øv på lesing*, *Saltos bokhylle*, og «Forfatterstudie». Dette er relevant for å få et helhetlig bilde av fortellingenes representasjon. Videre vil jeg gå nærmere inn på tekstene under overskriften *Bibliotek*. Dette utvalget er valgt på bakgrunn av at disse tekstene er lengre, og har tilhørende lærerveiledning. Dette medfører liknende omstendigheter rundt litteraturarbeidet til hva vi så i *Fabel*.

Mulige komplikasjoner med undersøkelsen

Begge læreverkene jeg har valgt er tilpasset fagfornyelsen, noe jeg anser som høyst naturlig når LK20 trådte i kraft høsten 2020. Disse læreverkene har enten nettopp blitt utgitt, eller er under utgivelsesprosessen. Det positive med dette, er at læreverkene jeg skal undersøke er oppdaterte, og i tråd med den undervisningspraksisen som i teorien skal drives i klasserommet. Likevel er det dessverre slik at mange skoler i dag fortsatt benytter seg av lærebøker som er knyttet til LK06. I januar 2021 sendte utdanningsforbundet ut en undersøkelse til sine tillitsvalgte, angående innføringen av fagfornyelsen. Her ble det stilt flere spørsmål, blant annet om skolene hadde fornyede læremidler tilknyttet fagfornyelsen. Dette spørsmålet ble besvart av 576 forskningsobjekter fra grunnskolen, hvorav 64% svarte at de i liten eller ingen grad hadde dette (Kjendsli & Wedde, 2021, s. 39). 538 tillitsvalgte svarte så på oppfølgingsspørsmål om det var planlagt innkjøp av nye læreverk, her svarte 81% nei eller delvis (Kjendsli & Wedde, 2021, s. 39). Undersøkelsen viser også at hele 76% oppgir mangel på økonomiske midler som begrunnelse for de manglende læremidlene (Kjendsli & Wedde, 2021, s. 7). Som vi ser av undersøkelsen er det altså ikke utenkelig at læreverkene jeg har analysert ennå ikke er tatt i bruk i dagens undervisningspraksis.

Et annet perspektiv som vil være nyttig å kommentere, er at jeg her har bedrevet en dypere undersøkelse av to læreverk, fremfor en kvantitativ undersøkelse av flere. Dette betyr at resultatene jeg her finner ikke vil være universal og generaliserende for alle læreverk, men spesifikk for de to jeg har analysert. Også her vil det være relevant å nevne at undersøkelsens reliabilitet, ubevisst blir påvirket av min forståelseshorisont som forsker. På denne måten avhenger ikke resultatene bare av de spesifikke læremidlene som er undersøkt, men også mine individuelle forforståelser i møte med tolkningsprosessen.

Gjennomføring av analysen

Som det kommer frem av utvalget mitt skal jeg i denne undersøkelsen se på læreverkens tekstutvalg, hvilke oppgaver som medfølger tekstene og hvordan eventuelle lærerveiledninger legger opp til tekstarbeidet. I analysen vil jeg benytte meg av leseforståelsens tre kategorier: informasjonsinnhenting, tolkning og refleksjon for å systematisere og diskutere oppgavene. Jeg vil også undersøke tekstenes generelle dannelsespotensiale og hvilke tekster som fremstår som viktige utfra lærerveiledningen. Jeg vil også undersøke forskjellen på oppgavene i læreboka og oppgavene i lærerveiledningen. Til slutt vil jeg undersøke arbeidsformen, for å se om de er varierte og legger opp til videre danning. Etter hver læreverkanalyse vil jeg ha en kort oppsummerende diskusjon om funnene, før jeg til slutt diskuterer disse mot hverandre i henhold til teori og skolens nedfelte dannelsesansvar.

Lærebokanalyse

Fabel grunnbok 3B

På side 138-139 i *Fabel grunnbok 3B* er det en kort innledning til kapittelet *Løgn og ærlighet*, der vi får se læringsmålene presentert, viktige begreper og noen korte tekster, som kan brukes til å diskutere og starte opp temaet. Temaordene som blir presentert er *usant, løgn, sant, ærlighet* og *hovedperson*. Dersom man ser til lærerveiledningen er hensikten at elevene skal diskutere ordene som en innledning til temaet. Videre skal ordene henges opp i klasserommet og henvises til i løpet av kapittelet. Under læringsmålene dukker også figuren som kalles *Fabedyret* opp med ei snakkeboble (Bjørøy et al., 2021b, s. 138). Han er en gjennomgangsfigur i læreverket, og kommer stadig med råd og vink til elevene underveis i arbeidet (Bjørøy et al., 2021a, s. 4). Her forteller han elevene litt om løgn og sannhet. Videre følger spørsmålet «hvordan kan du merke at noen lyver». Hverken snakkebobla eller spørsmålet gis videre notis i lærerveiledningen, men det kan jo tenkes at begge elementene i hovedsak skal være tankestartere for elevene (Bjørøy et al., 2021b, 138). I lærerveiledningen er det også lagt opp til en oppstartsaktivitet som kalles «sant eller usant». Her skal læreren gi elevene to påstander, hvor en er sann og en er usann. Elevene skal så forsøke å finne ut hvilken av dem som stemmer og ikke (Bjørøy et al., 2021a, s. 138).

Videre i kapittelet følger det flere skjønnlitterære tekstarbeid. Fem av kapittelets seks tekster er produsert av lærebokforfatterne selv. Den siste teksten er hentet som utdrag fra ei bok. Alle disse tekstene omhandler ulike aspekter ved løgn og ærlighet, noe som også er naturlig, da nettopp dette er kapittelets tematisering. Det er grunn til å tro at disse tekstene er spesialdesignet for nettopp dette formålet.

Turdag

På side 140-143 møter elevene det forfatterne har kalt *lesetekster på to nivå* (Bjørøy et al., 2021a, s. 121), hvor teksten på første side ligger på nivå 1, mens de tre neste sidene ligger på nivå 2. Teksten elevene møter her går under overskriften *Turdag*, og handler om en gutt med navn Sjur. Han har løyet til moren sin om at klassen hans skal ha turdag. Gjennom teksten blir elevene presentert for Sjurs motiv for å lyve, hvordan han gjorde det, utviklingen av den dårlige samvittigheten hans, og til slutt også hvordan han innrømte til moren at han hadde løyet. Teksten presenterer også tre nøkkelord som til sammen skal hjelpe elevene å bearbeide teksten: *lurt, anger, urettferdig, grillmat* og *hemmeligheten* (Bjørøy et al., 2021b, s. 140-143). Alt i alt kan vi se at teksten i seg selv har et dannelsespotensiale. Elevene kan blant annet møte motforestillinger til sin egen moral, noe som «tvinger» dem til å reflektere rundt hva de selv tenker og føler rundt tema. De får også et innblikk i et annet individs tanker og følelser, som hjelper dem å sette seg inn i andres tanker, følelser og situasjon.

Nå som vi vet at teksten i seg selv har potensiale til å være dannelsesfremmende, må vi undersøke om etterarbeidet, og oppgavene legger til rette for videre refleksjon og utvikling. På de neste to sidene følger oppgavene som tilhører teksten. Her møter elevene oppgaver av flere ulike typer. Den første oppgavetypen elevene møter går under overskriften *Hva tenker DU... og de andre?*. Her følger det fem spørsmål:

- «Sjur har lurt moren sin. Nå er han på vei til skolen. Han tenker på det han har gjort. Les tekstutdraget og utforsk teksten.» (tekstutdrag på fire setninger medfølger)
- «Hva synes du om det Sjur gjør med turlappen?»

- «Hvorfor gjør han det?»
- «Hva tror du moren til Sjur sier da hun får vite hva som hendte?»
- «Fikk teksten deg til å tenke på noe annet du har lest om eller opplevd? Fortell!»

(Bjørøy et al., 2021b, s. 144).

Både oppgavens overskrift, og spørsmålene i seg selv oppfordrer til refleksjon rundt tekstens handlinger. Gjennom refleksjonsoppgavene blir elevene bedt om å se saken fra flere sider, gjøre seg opp en mening om de etiske valgene som ble tatt, og relatere handlingen til egen livsverden. Her får elevene mulighet til å få ytterligere forståelse av andre, samt sine egne holdninger og handlinger. De får også utfordret sine tanker om sitt forhold til seg selv, samfunnet og verden ettersom det her er snakk om identitet, etikk som også kan knyttes til normer, og den medmenneskelige kompetansen. Spesifikt vil oppgave 1 og 4 gå ut på å se saken fra mors side, og oppgave 3 handler om å se Sjurs perspektiv på saken. I oppgave 2 og 5 skal du selv gjøre opp din mening om situasjonen, ta et etisk ståsted og sette handlingen i relasjon til egen virkelighet. Dette er alle elementer som kan hjelpe elevene å utvikle seg til å bli gode medmennesker.

Under overskriften «Utforsk teksten!» finner vi seks oppgaver fordelt på tre oppgavetyper. Fire oppgaver under overskriften *gå på jakt i Turdag*, en «snakkeoppgave» og en «skriveoppgave». De fire første oppgavene omhandler leseforståelse. Elevene skal her gjøre rede for hvem som er med i fortellingen, hva vi får vite om dem, og hvordan de blir vektlagt. Til slutt skal de undersøke hvordan forfatteren formidler Sjurs anger (Bjørøy et al., 2021b, s. 145). De tre første oppgavene kobles hovedsakelig til avkodingsferdigheter, og inngår derfor i leseforståelsens kategori informasjonsinnhenting. Dette kommer av at svarene finnes direkte i teksten. I spørsmål fire må elevene i større grad tolke teksten og lese mellom linjene, for å finne ut hvilke ord som symboliserer anger. Spørsmålet vil herved kobles til leseforståelsens kategori tolking.

I diskusjonsoppgaven skal elevene forestille seg, og diskutere hvordan historien hadde blitt om den var fortalt i Tomas sitt perspektiv (Bjørøy, et al., 2021b, s. 145). Her må elevene se handlingen fra Tomas sitt synspunkt. Gjennom rekonstruksjon av teksten vil de øve på sosiale ferdigheter, samtidig som de vil øve på disse i samtale med medeleven. Gjennom diskusjon av oppgaven vil elevene både få innblikk i deres egne synspunkter rundt Tomas sin situasjon, men også medelevens perspektiv på saken. I skriveoppgaven skal elevene skrive en fortelling hvor de forestiller seg hva moren til Sjur forteller til faren hans (Bjørøy et al., 2021b, s. 145). En slik oppgave vil være interessant, da dette gir elevene mulighet til å relatere teksten til sin egen virkelighet. Med dette mener jeg at de kan reflektere hvordan deres egne foreldre hadde reagert. Dette kan også gjøre det lettere for dem i fremtiden å komme til foreldrene med problemene sine. Eller kanskje det kan virke avskrekkende på elevene? Dette vil avhenge av hvordan de selv forestilte seg egne foreldres reaksjon. Dersom foreldrene tar det bra vil tekstarbeidet kunne fungere beroligende, dersom de tar det dårlig vil det kunne virke avskrekkende i form av at elevene ønsker å unngå negative sanksjoner.

Men hva sier lærerveiledningen? Før vi leser foreslås det her at vi skal samtale med elevene om bildene og overskriftene, for å forsøke å predikere hva gutten tenker på. Så skal teksten leses høyt i fellesskap. Her er det nå vektlagt at elevene skal få et leseoppdrag på forhånd, hvor de skal legge merke til hva de får vite om Sjurs tanker (Bjørøy et al., 2021a, s. 121). Dette vil gjøre det enklere for elevene å forholde seg til teksten. Videre følger tre samtale spørsmål om hva Sjur tenker på, hva han har løyet om

og hva elevene mener han bør gjøre (Bjørøy et al., 2021a, s. 121). Her vil to av oppgavene omhandle informasjonsinnhenting, mens den siste vil være en refleksjonsoppgave hvor elevene må sette seg inn i Sjurs situasjon. Etter samtalen skal vi finne nøkkelordene, og snakke om deres hensikt, eventuelt diskutere om det er andre som burde vært med (Bjørøy et al., 2021a, s. 121).

Tabell 2: Spørsmål til teksten «Turdag» i *Fabel 3B*, sitat fra Bjørøy et al. (2021a, s. 121).

Samtalespørsmål til Turdagen - Lærerveiledning	
Nivå 1	Nivå 2
«Hva tenker Sjur på?» «Hva er det Sjur har løyet om?» «Hva mener du Sjur bør gjøre?»	«Hva gjør Sjur for å lure mamma?» «Gå på jakt i teksten og finn setninger som forteller hva Sjur tenker på» «Gå på jakt i teksten og finn setninger som forteller hva Sjur sier» «Sier sjur det samme som han tenker på?» «Kunne det som skjer i denne fortellingen, ha skjedd i virkeligheten, tror du?»

Elevene som har lest nivå 2-teksten vil få ytterligere fem samtalspørsmål. Dette er naturlig, da teksten for dem også var lengre. Det er også interessant å se på hvilke kategorier innen leseforståelse som eksisterer. Der Nivå 1 hadde informasjonsinnhentingsoppgaver og refleksjonsoppgaver, omfatter nivå 2-oppgavene også tolkningsoppgaver. Elevene skal her blant annet reflektere om realitetsorienteringen, noe som forutsetter at de igjen setter seg inn i situasjonen. Videre i veiledningen diskuteres det hvordan elevene skal løse oppgavene. Her kommer det frem at etterarbeidsoppgaver som har uspesifisert gjennomføringsmåte, kan gjennomføres på den mest hensiktsmessige måten for elevene. Det understrekes blant annet at mange elever sliter med å sette ord på tankene sine skriftlig, og at det for dem kan være hensiktsmessig å utføre oppgavene muntlig (Bjørøy et al., 2021a, s. 121). Dette er en fin tanke, men jeg tror kanskje flere av disse oppgavene blir gjennomført skriftlig dersom ikke annet er spesifisert. Alt i alt ser vi likevel at både oppgavene i grunnboka og oppgavene i lærerveiledningen legger opp til tekstarbeid som fremmer utviklingen av både moral, identitet og medmenneskelig kompetanse.

Lars, Lotte og Hannah

Også teksten på side 148-151 er av typen *lesetekster på to nivå* hvor første side tilhører nivå 1 og de tre siste ligger på nivå 2. Denne teksten går under navnet *Lars, Lotte og Hannah*. Teksten som tilhører nivå 1 forteller om gutten Lars som er forelsket i Lotte. Nivå 2-teksten omhandler Lottes venninne Hannah, som er forelsket i Lars. Også denne teksten har dannelsespotensiale, da vi får innblikk i hva de to ulike personene tenker og føler. Elevene får også presentert en handling som kan være liknende til hva de har opplevd selv, eller kan tenkes å oppleve i fremtiden (Bjørøy et al., 2021b, s. 148-151). Selv om teksten i seg selv kan sies å være identitetsfremmende, er det også her essensielt hvordan teksten blir arbeidet med i etter-lesningsfasen.

Etterarbeidsoppgavene til teksten *Lars, Lotte og Hannah* finner vi på side 152, disse oppgavene blir kalt *Les og forstå med Fabel Detektivbyrå* (Bjørøy et al., 2021b, s. 152). Her er også oppgavene inndelt i de to ulike nivåene, to oppgaver til nivå 1 og tre oppgaver til nivå 2. Begge spørsmålene som er tilknyttet nivå 1 vil være av informasjonsinnhentingskategorien. Det første vil også kunne sies å kunne tilhøre tolkningsnivået, ettersom det kan bli besvart på flere måter. Enten kan spørsmålet besvares direkte utfra teksten, som «Han vil se om hun er der», eller svaret kan finnes

ved å tolke teksten og lese mellom linjene ved å besvare «han er forelsket i henne». Uavhengig av gjennomføringsform vil ikke disse oppgavene ha spesielt stort danningspotensiale i et selvdannelsesperspektiv, ettersom det her ikke legger opp til at elevene må sette seg videre inn i Lars sine tanker og følelser.

Tabell 3: Spørsmål til teksten "Lars, Lotte og Hannah" i *Fabel Grunnbok 3B*, sitat fra Bjorøy et al. (2021b, s. 152).

«Les og forstå» spørsmål til Lars, Lotte og Hannah - Grunnboka	
Nivå 1	Nivå 2
«Hvorfor sykler Lars forbi Lottes hus?» «Hvem pleier Lotte å være sammen med?»	«Hva betyr det at Hannah både vil og ikke vil være der Lars er?» «Hvorfor lyver Hannah, tror du?» «Hva synes du om det Hannah gjorde? Hva ville du gjort?»

De tre oppgavene tilknyttet nivå 2 vil i større grad være danningsfremmende, utfra min definisjon. Dette bunner i at disse oppgavene omfatter andre aspekt av leseforståelsen enn oppgavene til nivå 1. Oppgave tre og fire går ut på å tolke teksten. Her vil det være nyttig å forsøke å sette seg inn i Hannahs situasjon, for å prøve å forstå hennes perspektiv. Også oppgave fem bunner i det samme prinsippet, selv om elevene her skal reflektere rundt handlingene hennes. De skal også gjøre seg opp en mening om hva de selv ville gjort i hennes situasjon. Dette tvinger elevene til å gjøre seg opp en reell mening om situasjonen, og sette seg selv i Hannahs sko. Ved å sette seg selv direkte inn i situasjonen, fremfor å forsøke å forstå hennes valg, vil man få en dypere forståelse ikke bare for egne, men også for Hannahs valg. Slike oppgaver, som vi her ser er tilknyttet nivå 2, vil kunne hjelpe elevene å se flere synspunkter, og dermed også oppnå mer respekt og empati for andre. Oppgavene her vil dermed kunne gjøre elevene til bedre medmennesker og samfunnsborgere.

Neste oppgave på *Les og forstå med Fabel Detektivbyrå*-siden, er en *Velg en av oppgavene*-oppgave. Her kan elevene velge mellom fire oppgaver.

- **Dagbok:** «Tenk deg at du er Hannah. Hun skriver i dagboka si før hun sovner denne kvelden. Hva skriver hun?»
- **Skriv en fortelling:** «Tenk deg at du er Lars. Skriv fortellingen fra hans synsvinkel»
- **Ta et lydopptak:** «Velg et avsnitt fra fortellingen du vil lese inn lydopptak av. Legg til musikk som passer til akkurat dette avsnittet»
- **Lag dukker:** «Tegn figurer av Lotte, Lars og Hannah. Lim figurene på pinner. Lag et dukketeater av fortellingen»

(Bjorøy et al., 2021b, s. 152)

Både dagbok-oppgaven og fortelling-oppgaven legger opp til at elevene skal sette seg inn i andres situasjoner ved hjelp av egen skjønnlitterær-skriving. Lydopptak-oppgaven legger opp til multimodalt arbeid med teksten. Her kan det også argumenteres for at elevene kan utvikle handlingskunnskaper ved å kjenne på følelsen og stemningen i tekstutdraget, for å velge ut en passende musikk. Den siste oppgaven, som omhandler dukketeater er spesielt interessant. Her må elevene bearbeide teksten, både til et teaterstykke, og til tegning. Dette krever en videre refleksjon rundt handlingen, ettersom elevene virkelig må sette seg inn i teksten for å gjøre dette realistisk.

Men hva sier lærerveiledningen om arbeidet med denne teksten? Før teksten leses, skal klassen se på bilder og overskrifter. Videre skal vi samtale rundt hvor mange personer vi tror teksten skal omhandle, diskutere tekstlesingsens mål, og om det å lære å se en sak fra flere sider (Bjørøy et al., 2021a, s. 122). Gjennomføringen er også her nivåinndelt. På nivå 1 skal elevene få et leseoppdrag som går ut på å skrive nøkkelord underveis, som senere kan brukes for å gjenfortelle (Bjørøy et al., 2021a, s. 122). Videre kommer det sju diskusjonsspørsmål, som er presentert i tabellen under. Atter en gang ser vi at lærerveiledningen legger til rette for mer utdypende spørsmål, enn grunnboka gjorde. Der hvor grunnboka i hovedsak legger til rette for informasjonsinnhenting i oppgavene tilhørende nivå 1, vil oppgavene i lærerveiledningen gi oppgaver på flere nivåer. Spørsmål en til tre vil være av typen informasjonsinnhenting, spørsmål fire vil som nevnt både kunne være informasjonsinnhenting, eller tolkningsspørsmål. Spørsmål fem er også et tolkningsspørsmål. De to siste spørsmålene vil kreve en viss refleksjon av elevene, ettersom de selv skal anvende teksten til like spørsmålstyper. Etter vi har gjennomført refleksjonssamtalen med elevene, skal de finne nøkkelordene *forelsket* og *bestevenner* i teksten. Siden skal vi samtale om hva nøkkelordene hjelper oss å huske, og om det er andre ord som burde vært inkludert som nøkkelord (Bjørøy et al., 2021a, s. 122).

Tabell 4: Spørsmål til teksten "Lars, Lotte og Hannah" i *Fabel Lærerveiledning*, sitat fra Bjørøy et al. (2021a, s. 122-123).

Spørsmål til Lars, Lotte og Hannah - Lærerveiledning	
Nivå 1	Nivå 2
«Hvem er hovedpersonen i denne fortellingen?» «Hva får dere vite i teksten om hva Lars tenker på?» «Hvem er Lars forelsket i? Lag en liste.» «Hvorfor sykler Lars forbi huset til Lotte hver dag?» «Hvorfor tør ikke Lars å snakke til Lotte?» «Lag et «let og finn»-spørsmål til teksten.» «Lag et «forstå»-spørsmål til teksten.»	«Hvem er hovedpersonen i denne fortellingen?» «Hva får dere vite i teksten om hva Hannah tenker på?» «Lag et «let og finn»-spørsmål til teksten» «Lag et «forstå»-spørsmål til teksten» «Skriv en fortelling der Lotte er hovedpersonen. Skriv om hva som skjer, hva hun tenker, og skriv replikker om hva hun sier til de andre»

På nivå 2 skal elevene få et leseoppdrag hvor de skal notere ned et nøkkelord per avsnitt, som senere skal brukes i gjenfortellingen av historien (Bjørøy et al., 2021a, s. 122). Elevene som har lest nivå 2 teksten får også refleksjonsspørsmål, også disse er presentert i tabellen over. Som det kommer frem av tabellen er det flere av spørsmålene som er relativt like på nivå 1 og nivå 2. Spørsmål en og to tilhører informasjonsinnhentingskategorien, mens spørsmål tre, fire og fem vil være refleksjonsspørsmål, ettersom de krever dypere refleksjon i anvendelse av teksten. Det er også interessant å trekke frem at det er to færre spørsmål tilhørende nivå 2 enn nivå 1. Dette kan være fordi de her anså informasjonsinnhentingsoppgaver som mindre relevante, ettersom disse leserne skal ha mer lesekompetanse. Det kan også komme av at den siste refleksjonsoppgaven er relativt omfattende. Avsluttende skal elevene på nivå 2 finne nøkkelordene *syklet*, *forstå*, og *nei* i teksten, samt diskutere ordenes relevans, og om det er andre nøkkelord som burde vært inkludert (Bjørøy et al., 2021a, s. 123).

De fleste oppgavene som krever at elevene må mentalisere teksten, både i grunnboka og lærerveiledningen, er i hovedsak tilknyttet nivå 2. Unntak er oppgavene i «velg en av oppgavene», men disse er heller ikke nivåinndelt. Til sammen er det relativt få oppgaver som legger opp til bruk av den narrative forestillingsevnen, noe som er interessant da det er nettopp bruk av denne som åpner teksten for elevene. Mangelen på mentaliserende oppgaver, medfører også at tekstarbeidets dannelsespotensial blir svekket.

For dem som er lei av maset

På side 154-155 møter vi teksten *For dem som er lei av maset*. Denne teksten går under kategorien *Mer å lese*, og er en skrøne om øya Håkøya utenfor Tromsø. I teksten beskrives øya som en øy for barn som er lei av voksnes mas, der ingen bestemmer (Bjørøy et al., 2021b, s. 154-155). Etter teksten finner vi tre etterlesings-oppgaver på slutten av side 155. De to første oppgavene vil være en slags blanding av tolkning og refleksjon og lyder «Hva i denne fortellingen tror du er sant?» og «Hva er ikke sant, tror du?». Til slutt kommer spørsmålet «Skriv en faktatekst sammen i klassen. Skriv noe som ikke er sant i teksten. Få noen hjemme til å lese teksten, og spør hva de tenker» (Bjørøy et al., 2021b, s. 155). Her blir elevene oppfordret til å anvende teksten, til en liknende tekst, derfor kreves det en viss mengde refleksjon rundt innholdet. Alle tre oppgavene oppfordrer også til kildekritisk lesning.

Også her har lærerveiledningen en beskrivelse av hvordan arbeidet med teksten skal foregå. Før teksten leses skal overskriften og illustrasjonen diskuteres, for å forsøke å predikere hva teksten kan handle om. Videre skal teksten leses i felleskap. I hvert avsnitt skal det legges inn et lesestopp hvor man ved hjelp av fire samtale spørsmål diskuterer hva som er sant og usant. Disse oppgavene er svært like etterarbeidsoppgavene, og vil derfor fremme utviklingen av de samme ferdighetene (Bjørøy et al., 2021a, s. 123). Videre i lærerveiledningen skildres etterarbeidet av grunnbokas tredje etterlesningsoppgave nærmere. Her oppfordres det til samtale rundt resultatet av oppgaven, ved hjelp av fire spørsmål:

- «Oppdaget de som leste teksten, at noe var usant? Hvorfor/hvorfor ikke?»
- «Kan vi alltid stole på det andre skriver?»
- «Tror dere dette kan skje hvis dere leser andre tekster?»
- «Hva er det lurt å tenke på hvis dere for eksempel leser eller hører om ting på internett?»

(Bjørøy et al., 2021a, s. 123).

Her er det igjen temaet kildekritikk som står i sentrum. Målet med denne teksten er ifølge lærerveiledningen både å gi elevene en god leseopplevelse, og å vise dem at usanne tekster kan skrives som om de er sanne. Her blandes blant annet faktabaserte geografiopplysninger med usannheter om øya (Bjørøy et al., 2021a, s. 123). Gjennom arbeid med teksten vil elevene få et innblikk i viktigheten av det å ta en selvstendig og kritisk stand til det de leser. Teksten og oppgavene oppfordrer elevene til å være kildekritiske, noe som igjen kan gjøre at de blir autonome og selvstendige individer i fremtiden.

Skriv!

På side 156 møter elevene en modelltekst på skrivning av en fortelling. Fortellingen handler om et barn som løy til treneren sin for å få en ekstra brus. Modellteksten er inndelt i tre oppmerkede deler, innledning, hoveddel og avslutning. Hver del har tilhørende hjelpe-spørsmål som forteller hva som skal være med i hver tekstdel (Bjørøy et al., 2021b, s. 156). I grunnboken står det ellers ingen klar beskrivelse av hva elevene skal gjøre med modellteksten, så her er siden avhengig av lærerstyrt undervisning. Utfra Grunnboka kan det dermed virke som om modellteksten, i hovedsak skal brukes for å videreutvikle elevenes skriveferdigheter. Det later til at teksten skal brukes som et «system-eksempel», fremfor å ha en innholdsmessig egenverdi.

Denne tanken blir for øvrig utfordret i møte med lærerveiledningen. Her legger de til rette for at elevene også skal utforske teksten, og besvare åtte spørsmål. Flere av disse er av liknende formulering, som samtale spørsmålene til andre tekster. Lærerveiledningen etterspør her en oppsummering av handlingen i innledningen, hoveddelen, avslutningen, samt et helhetlig handlingsreferat. De spør også om hva jeg-personen løy om og hvorfor, hva elevene synes om oppførselen, og om de har opplevd noe liknende (Bjørøy et al., 2021a, s. 123). Her ser vi at spørsmålene tilhører alle de tre leseforståelseskategoriene, hvor elevene blir bedt både om å avkode teksten og innhente informasjonen, tolke teksten og jeg-personens handlinger, samt reflektere rundt disse. Spørsmålene vil ikke bare hjelpe elevene å mentalt bearbeide tekstens innhold, men oppfordrer dem til å sette seg inn i jeg-personens situasjon og samtidig også relatere den til deres egne liv. På denne måten kan elevenes moral og etiske holdninger, både utfordres og forsterkes.

Vekk fra det vanskelige

Teksten på side 158-161 er av *Fabel*-kategorien *Mer å lese*, og går under navnet *Vekk fra det vanskelige*. Dette er den eneste av kapitlets tekster som er ekstern. Teksten er et utdrag fra boka *Sommer-øvraskelser* av Anneli Klepp (2014). I utdraget møter vi Line som siste skoledag lyver om ferieplanene sine (Bjørøy et al., 2021b, s. 158-161). På side 162 kommer *Fabel*-figuren Lure frem, som gjerne tilknyttes etterlesnings-spørsmål. *Lures oppsummering* består av seks etter-lesningsoppgaver knyttet til teksten.

- «Hvem er hovedpersonen i denne historien?»
- «Hva skal Line gjøre i ferien?»
- «Hva forteller hun til vennene sine at hun skal gjøre?»
- «Hvorfor lyver Line, tror du?»
- «Hvorfor angrer hun etterpå?»
- «Dramatiser fortellingen»

(Bjørøy et al., 2021b, s. 162).

De tre spørsmålene vil være av informasjonsinnhentingskategorien, da svarene enkelt finnes i teksten. Spørsmål fire og fem er tolkningsoppgaver, ettersom elevene må lese mellom linjene for å finne svarene. Det kan også argumenteres for at spørsmål fire er en refleksjonsoppgave, ettersom de ber om elevenes tanker og refleksjoner. Svarene kan her derimot også finnes i teksten, og av den grunn er denne oppgaven vanskelig å kategorisere. I den siste oppgaven må elevene anvende teksten på egenhånd og gjøre den om til et dramastykke, noe som medbringer en refleksjonskategorisering. Elevene skal bruke dramaturgi for å representere hvilke elementer de anser som spesielt viktige i teksten. Her må elevene faktisk fysisk leve seg inn i karakterenes situasjon, noe som kan føre til en forsterket versjon av en simulert erfaring. Her får elevene føle på hvordan situasjonen er, uten å selv være i den. Dette kan igjen gi den større medmenneskelig- og handlingskompetanse.

Også denne teksten har en nærmere beskrivelse av tekstarbeidet i lærerveiledningen, som omfatter samtaler om overskrift og illustrasjon, før vi sammen leser teksten i felleskap. Videre følger det seks samtale spørsmål som tar opp handlingen i teksten, hvorfor Line løper fra vennene sine, hvorfor hun lyver når hun egentlig ville være med på frokosten, og hva hun ikke vil snakke om. Til slutt spør de om elevenes mening om teksten, og om de har opplevd noe liknende selv (Bjørøy et al., 2021a, s. 123). I likhet til samtale spørsmålene til de andre tekstene, er det spørsmål fra alle de tre leseforståelseskategoriene. Elevene får testet sin evne i å innhente informasjon direkte

fra teksten, lese mellom linjene for å forstå helheten, videre sette seg inn i andres situasjon og reflektere rundt handlingen. De blir også oppfordret til å gjøre seg opp en mening om teksten, noe som krever selvstendig tenkning. Til slutt presenterer lærerveiledningen ytterligere fire etterarbeidsaktiviteter til teksten. Her oppfordres læreren til å lese hele boka med elevene, diskutere hva som skjer videre eller gjennomføre skriveoppdrag der elevene enten skal forestille seg dialogen venninnene til Line har, eller hva Line skriver i dagboka si (Bjørøy et al., 2021a, s. 124). Slik vi ser her vil altså disse spørsmålene i lærerveiledningen være dannelsingsfremmende, da de fremmer empatisk utvikling og identitetsutvikling gjennom at elevene må gjøre seg opp en mening om situasjonen.

Min læring

Den siste siden i kapittelet kalles *Min læring*, og denne siden skal være en slags undervisningsvurdering. Her møter elevene tre oppgaver som skal hjelpe dem å oppsummere hva de har lært i løpet av kapittelet (Bjørøy et al., 2021b, s. 163). Det kan diskuteres om disse spørsmålene vil være relevante å drøfte i denne oppgaven, da de ikke er direkte tilknyttet til en tekst. Jeg velger likevel her å ta en nærmere titt på dem, ettersom de er ment å oppsummere kapittelet, og dermed også vil kunne knyttes til det helhetlige inntrykket av tekstene.

I første oppgave skal elevene forsøke å forklare hva uttrykket «ærlighet varer lengst» betyr til en venn (Bjørøy et al., 2021b, s. 163). Oppgaven oppsummerer hele kapittelets tema, og tekstenes budskap godt. Her må elevene reflektere rundt og anvende kunnskapen de har lært, ved å tolke de ulike tekstene til å besvare spørsmålet. Her kan de møte på tanker som vil kunne støtte deres utvikling av den etiske sansen, og slik også blant annet deres autonomi. Den neste oppgaven går ut på å skrive en sann og en usann påstand, og presentere disse til en medelev (Bjørøy et al., 2021b, s. 163). Her må elevene reflektere rundt egne liv. Den siste oppgaven går ut på å forklare begrepene usant, løgn, ærlighet, hovedperson og sant til en venn (Bjørøy et al., 2021b, s. 163). Her er det begrepsutvikling som er det sentrale, men det kan også aktivere elevenes egne erfaringer rundt tema. Slik jeg ser det er de to siste oppgavene i liten grad dannelsingsfremmende i denne sammenheng, ettersom det sannsynligvis ikke vil medføre en endring hos individet. Det som her derimot kan være interessant å løfte frem, er at alle oppgavene er ment å gjøres i par. Dette vil være et viktig element, da danning skjer i samspill med andre. Gjennom å diskutere de ulike oppgavene, vil elevene møte de andre elevenes synspunkt og slik også kunne utvide sitt eget perspektiv.

Kapittelets oppsummering

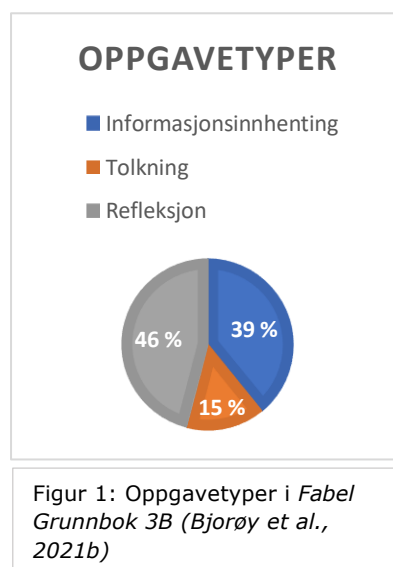
Dette kapittelet har seks ulike skjønnlitterære tekster, hvor kun en er utdrag fra ei bok som stammer fra en ekstern forfatter. Boka som er representert her er hentet fra nyere tid, og ikke del av en eldre barnelitterær kanon. Dersom vi hadde hatt det materialdannelsingsperspektiv ville tekstene her ikke vært særlig dannelsingsfremmende, ettersom de hverken gir innblikk i andre kulturer, eller viser elevene hvordan den norske eller nordiske tekstkulturen er. Om vi ser på tekstene med et formaldannings syn, vil det som det også kommer frem av analysen, være annerledes. Samtlige av tekstene som er valgt ut tar opp temaer som kan hjelpe elevene å utvikle sin etiske sans, autonomi, identitet og fronesiskunnskaper. Dette bunner i hovedsak ut i at kapittelet har løgn og ærlighet som tema, noe som vil si at tekstene blant annet vil ta opp etiske problemer.

Slik jeg ser det er den tema-baserte inndelingen et viktig nøkkelord for å forstå læreboka, nettopp fordi temaet i det spesifikke kapittelet vil bestemme hvilke sjangre og tekster som vil være relevante å trekke frem. Som følge av temaet vil det være naturlig å presentere fiktive historier som tar opp nettopp dette, fremfor å bruke faktatekster. På denne måten kan vi gjennom de fiktive tekstene bevege oss inn på arbeid med de tverrfaglige temaene *Folkehelse og livsmestring* og *Demokrati og medborgerskap*, som skal hjelpe oss å fremme et godt fremtidig samfunn.

Til tross for at jeg her anser *Fabels* tekstutvalg for formaldannende, er det likevel interessant å debattere utvalget. Som nevnt flere ganger, er fem av de seks tekstene produsert etter oppdrag fra forlaget (Bjørøy et al., 2021b). Dette medfølger at tekstene tilpasses temaet direkte, fremfor at det velges tekster som har passende tematikk. Slik kan tekstene på et vis være mindre dannelsesfremmende, enn hva utdrag fra for eksempel kanoniserte tekster ville vært. Med dette mener jeg at tekstutdragene gjerne ville hatt et rikere innhold, med flere tematikker og dannelsesfremmende aspekter. Kanoniserte tekster er også tekster som anes å være av en spesiell kvalitet, noe som gjør den mer engasjerende. Slik blir det enklere å leve seg inn i historien, noe som igjen kan medføre et videre utbytte av teksten. Selv om jeg mener tekstene i *Fabel* er dannelsesfremmende, tror jeg likevel at de hadde vært tjent med å også benytte seg av flere eksterne og mer etablerte, og anerkjennende tekster.

Men til tross for at jeg regner fortellingene i seg selv for å ha dannelsesfremmende innhold, er det som nevnt tidligere arbeidet med tekstene som vil være det sentrale i dannelsesutviklingen. Som vi har sett i teksten over er det flere viktige spørsmål som ikke blir stilt i læreboka, men som blir presentert i lærerveiledningen. Dette viser viktigheten av å bruke *hele* læreverket, slik det er tiltenkt, fremfor å kun bruke boka. Dersom vi slår sammen forskningen til Skjelbred et al. (2005) og Christine Heyerdahl-Larsen (1998/2000, henvist i Skjelbred, 2003, s. 62) er dette et svært urovekkende funn. Forskningen til Skjelbred et al. har vist at individuelt arbeid med læreboka var den mest hyppige arbeidsmetoden, noe også Heyerdahl-Larsens prosjekt viste. Hun legger i tillegg til at bøkene ofte ble bruk mer tradisjonelt og på en annerledes måte enn hva lærebokforfatterne hadde planlagt (Heyerdahl-Larsen, 2000, i Skjelbred, 2003, s. 62). I verste fall kan dette bety at lærerveiledningene ikke blir brukt like aktivt i praksis, som de kanskje er tiltenkt å gjøre. Dette kan medføre at elevene går glipp av store deler av de dannelsesfremmende oppgavene til læreverkene.

Helhetsmessig, i tråd med både lærerveiledning og læreboka, ser vi likevel at brorparten av oppgavene legger opp til videre tolkning og refleksjon rundt tekstens handlinger. Dette medfører at teksten åpnes opp for elevene, slik at det blir mulig å trekke linjene fra innholdet til deres egen livsverden. Det er i denne prosessen elevenes handlingskunnskap, og autonomi videre bygges. Utfra dette ser vi at *Fabel*-læreverket har oppgaver som vil hjelpe elevene å utvinne tekstens dannelsespotensiale. I likhet med BELMA-prisens evaluering (se vedlegg 1) ser jeg her at både tekstene, og også oppgavene som medfølger dem legger til rette for refleksjon rundt elevenes følelser, som igjen vil forsterke deres selvutvikling og empati. Dette utvinnes blant annet gjennom tekster som er relaterbare



for elevene. Gjennom teksten og etterarbeidsoppgavene vil elevene bli rustet til fremtidig deltakelse i samfunnet, ved at de blir kildekritiske, gode medborgere, selvstendige og selvreflekterte individer. Alt i alt er jeg enig i de fleste av BELMA-begrunnelsene (se vedlegg 1), om at *Fabel 3B* er et godt læreverkt.

Det trekkes også frem i BELMA-begrunnelsen (se vedlegg 1) at læreverket differensierer tekster og oppgaver, noe som også stemmer. Det er positivt at de har lagt inn tekster på flere nivåer med tilhørende oppgaver, likevel skjer ikke dette knirkefritt. Som vi ser eksempel på flere ganger i analysen, kan oppgavene tilhørende nivå 1-tekster ansees som mindre dannelsesfremmende ettersom de i større grad enn nivå 2-tekster forholde seg til informasjonsinnhenting-aspektet ved leseforståelse. Dette vil kanskje til dels være naturlig, da tekstene har mindre substans. Leserne som forholder seg til dette nivået, vil også være svakere lesere som kanskje har nok med å få med seg den åpenbare informasjonen i teksten. Til tross for dette er det ikke noe i veien for at elevene skal kunne reflektere rundt tekstens innhold, om de får støtte til avkodingen, noe for så vidt samtlige av lærerveiledningstekstene legger opp til. Av den grunn mener jeg det kunne vært flere oppgaver som tilrettela for refleksjon rundt tekstene, på nivå 1.

Ifølge BELMA-begrunnelsen har læreverket også et mangfold av ulike læringsaktiviteter (se vedlegg 1). Noe jeg vil si meg enig i. Det brede utvalget av arbeidsformer vil være med på å differensiere oppgavene, så elever som for eksempel ikke er sterke skrivere kan velge andre arbeidsformer istedenfor. I *Fabel* ser vi både praktiske-estetiske oppgaver, skriveoppgaver og samtaleoppgaver. Som vi har sett tidligere har også de praktisk-estetiske oppgavene en viktig rolle i bearbeidingen av tekstens innhold, ettersom elevene her må anvende kunnskap om teksten til et produkt. De vil også måtte bruke flere av sansene sine på å arbeide med teksten. Samtalespørsmålene vil også være et godt dannelsesutgangspunkt, ettersom elevene slik kan utveksle synspunktene sine med andre. I lærebøker er det likevel slik at det ofte er vanskelig å definere om oppgavene skal løses muntlig, skriftlig eller ved refleksjon (Iversen og Otnes 2012, Veum 2015, henvisning til Otnes 2015 s. 12). Dersom man ser dette i relasjon til forskningen til bant annet Heyerdahl-Larsen, som uttrykker at lærerne ofte hadde en tendens til å velge bort oppgaver som omfattet alternative arbeidsmåter, elevaktivitet, diskusjon og refleksjon (Heyerdahl-Larsen, 2000, henvisning til Skjelbred, 2003, s. 62), er det rimelig å anta at oppgavene ved tvil, gjerne blir gjennomført skriftlig. Dette kan komme av at fysiske og muntlige aktiviteter gjerne skaper en del støy og uro, noe som kan skremme lærerne fra å gjennomføre opplegget. Som følge av dette, er det ikke sikkert at oppgavene *Fabel* har tilrettelagt for at skal gjennomføres muntlig, i praksis blir gjennomført slik.

Fabel Grunnbok 3B later i dette kapittelet til å tilrettelegge for svært dannelsesfremmende undervisning, både gjennom tekstene som blir presentert for elevene, og gjennom etterarbeidsoppgavene de blir presentert for. Det er likevel viktig å uttrykke at læreverket må brukes som en helhet, for å oppnå nettopp dette. Slik jeg ser det vil *Fabel* falle inn under læreverkene som vektlegger norsk som dannelsesfag, over redskapsfag i denne spesifikke sammenhengen. Dette kan skyldes at kapittelet i seg selv er svært egnet for dette perspektivet. Jeg vil likevel understreke at norskfaget som helhet skal være sammensatt av flere viktige elementer, noe boka også later til å være.

Salaby

Litterært utvalg og arbeid i Salaby

Som nevnt i metodedelen, er *Salaby* som læremiddel vanskelig å definere og kategorisere inn i lærebøker og kapitler. Av den grunn må jeg i denne analysedelen gjøre kort rede for det generelle litteraturutvalget i *Salaby*, tilknyttet fortellingssjangeren, før jeg kan gå dypere inn på hovedutvalget mitt som består av de lengre tekstene.

Under overskriften *Øv på lesing* er det tre kategorier, hvor elevene enten kan øve på søkelesing, dybdelesing eller lesing fra virkeligheten (Gyldendal, u.å. q). Fortellingene finner vi tilhørende de to første kategoriene, og er alle produsert av læreverket selv, noe som kommer til syne ettersom de alle handler om Sara eller Loke, som er kjente figurer i *Salaby*-universet. De 13 fortellingene er korte tekster, som legger til rette for enten øvelse innen informasjonsinnhenting, eller tolkning i form av flervalgsoppgaver. Arbeidet her vil neppe medføre en selvdannende effekt, ettersom det ikke legges opp til videre refleksjon rundt tekstene. Dette ble antakelig vanskelig å gjennomføre, ettersom tekstene er korte, og har lite dannelsingspotensiale i utgangspunktet. Det kan også tenkes at skaperne av *Salaby* ikke hadde et ønske om dette i denne sammenheng, eller at det var vanskelig å gjennomføre digitalt ettersom slike spørsmål ikke har et fasitsvar.

Et annet læringsmiddel som gjerne knyttes til leseopplæringen er nivåbøker. Slike finner vi 13 av under overskriften Saltos bokhylle, 12 av dem er fortellinger (Gyldendal, u.å. o). Til hver bok følger det arbeidsark med etterlesnings-spørsmål, av varierende leseforståelseskategorier (se vedlegg 4). Ettersom alle tekstene er korte bøker, har de også et visst innhold og en handling som kan vise seg å ha en innvirkning på elevene. De tar også opp flere temaer som elevene kan kjenne seg igjen i og relatere til, noe som vil knytte dem til formaldanningen. Bøkernes medfølgende arbeidsark kan enten brukes til individuelt arbeid, eller som del av en litterær samtale. Også her har vi spørsmål knyttet til alle de tre dimensjonene innen leseforståelse. I tolkningsoppgavene som vil være relevante blir elevene bedt om å tolke hvorfor ting er som de er i teksten. Eksempelvis «Hvorfor gråter Kim?», dette kan elevene finne ut av ved å mentalisere situasjonen, og se hendelsen fra hans perspektiv gjennom den narrative forestillingsevnen. På denne måten kan en slik oppgave gi elevene innsikt i andres liv, noe som igjen kan utvikle deres respekt og samhandlingskompetanse. Oppgavene som tilhører refleksjonsoppgaver kan be elevene sette klare linjer fra teksten, til deres egne liv. Eksempelvis «Hva husker du fra din første skoledag?», her må ikke elevene bare forstå andres synspunkter, men de settes også opp mot deres egen erfaring.

Til forskjell for tekstene i Saltos bokhylle, kan innholdet i forfatterstudiene regnes for å være materialdannende. Dette temaet i seg selv vil være kulturbærende, ettersom det trekker frem nordiske forfattere som har vært viktige for barnelitteraturen i en årrekke. Beklageligvis er det likevel bare forfatterne Anne-Cath. Vestly og Alf Prøysen som fikk utdrag av sine tekster presentert i temaet. Forfatterne Astrid Lindgren og Thorbjørn Egner måtte ta til takke med en kort beskrivelse av sin biografi og sitt forfatterskap (Gyldendal, u.å. c, u.å. d, u.å. e, u.å. p). Av Prøysens verk, er det kun *Geitekillingen* som ble videre gått inn på. Vestly på sinde, har desidert best publisering i *Salaby*-universet. Hun får presentert hele fire utdrag fra sine bøker, *Lillebror og Knerten*, *Mormor og de åtte ungene i skogen*, *Lastebilen som forsvant* og *Mormor og de åtte ungene på ferie*. Disse tekstene gir et innblikk av hvordan det var å bo i Norge før i tiden, noe som gjennom et historisk perspektiv kan gi økt kulturell forståelse. Elevene vil også bli sosialisert inn i en felles tekstkultur. Slik kan vi si at teksten har et materialdannelsingspotensiale. Tekstene gir også innblikk i andres tanker, som kan medføre

utvikling av sosial kompetanse, i tråd med formaldanningen. Oppgavene som tilhører de ulike forfatterskapene, er alle ulike informasjonsinnhentingsoppgaver, som skal kontrollere om elevene har fått med seg det de har lest. Det er ingen oppgaver som er spesifikt tilknyttet de skjønnlitterære tekstene som blir presentert, noe som svekker tekstens danningspotensiale.

Generell introduksjon av biblioteket

Under overskriften Bibliotek finner vi 23 bøker, hvorav 22 av dem er skjønnlitterære. 17 av bøkene er multimodale i den forstand at de har verbal tekst i både skriftlig og audio-format, i tillegg til å ha illustrasjoner i tekstene. Bøkene er av ulik lengde, og har en tidsestimering på alt fra minutt, til nesten halvannen time. Samtlige av bøkene har tilhørende arbeidsark. Disse følger alle samme oppsett: tegn noe fra boka, tegn og beskriv handlingen i boka i fire ruter, og to sider med grammatikkarbeid. Videre følger spørsmålene «Hvem handler boka om?», «Hvor foregår handlingen i boka?» og «Hva skjer i boka? Skriv et kort handlingsreferat» (Gyldendal, u.å. f). Til slutt skal elevene finne og forklare vanskelige ord i teksten. Dette arbeidsarket vil hjelpe elevene å bearbeide informasjonen de har fått i bøkene. Tegneoppgavene og spørsmålene til boka vil alle handle om å få et helhetlig bilde av handlingen, mens spørsmålene vil være av informasjonsinnhentingskategorien. Ingen av oppgavene på arbeidsarket oppfordrer til videre refleksjon av handlingen, og av den grunn vil jeg kategorisere det som lite danningsfremmende utfra selvdannelsesperspektivet. I tillegg til arbeidsarket, har også 20 av bøkene tilhørende digitale oppgaver under overskriften *Spørsmål til boka*. Disse vil være av liknende art av hva vi så i arbeidet med *Øv på lesing* (se vedlegg 5), og vil derfor alle være av informasjonsinnhentingskategorien. Dette finner jeg svært interessant, da det her er lengre tekster som tilsynelatende har gode danningspotensialer. Til tross for dette er det viktig å minne om at teksten ifølge Ulland (2016) likevel kan være med på å danne eleven, dersom leseopplevelsen gjør noe med hen.

Selv om spørsmålene i arbeidsarket og *Spørsmål til boka* er av ymse danningsfremmende kvalitet, er det viktig å trekke frem at åtte av bøkene har et medfølgende skriv til lærerne som en slags lærerveiledning. Hvorfor det bare er bøkene *Mine to oldemødre*, *Når alle sover*, *Odd er et egg*, *Ruffen*, *Tambar er et troll*, *Hvor er vepsen?*, *Hva liker Muskatt?* og *Hva gjør Pepsi?* som har fått dette blir ikke uttrykt. Men det kan jo signalisere at det er nettopp disse tekstene, *Salaby*-skaperne selv anser som mest læringsfremmende. Av den grunn er det interessant å se på hvilke bøker som har fått lærerveiledning, og hvorfor. Alle lærerveiledningene har liknende oppsett. Først starter det med en introduksjon av boka, gjerne også med undringsspørsmål til førlesnings-fasen. Videre følger det en liste med to til åtte tips om innhold og budskap i boka. Til slutt presenteres det en liste med samtale spørsmål til boka som kan brukes i etterlesnings-fasen. Ingen av listene har beskrivelse av hvordan de skal tas i bruk. Kun en av bøkene har forslag til videre arbeid (Gyldendal, u.å. g, u.å. h, u.å. i, u.å. j, u.å. k, u.å. l, u.å. m, u.å. n). Lærerveiledningen som medfølger tekstene i *Salabys Bibliotek* er med andre ord langt mindre beskrivende og detaljert enn lærerveiledningen vi så tilknyttet *Fabels* tekster. Under vil jeg gå nærmere inn på hva lærerveiledningen til de spesifikke bøkene sier. Jeg vil gå nærmere til verks på bøkene *Mine to oldemødre*, *Når alle sover*, *Odd er et egg*, *Ruffen*, *Tambar er et troll*, for stå å ta for meg bøkene *Hvor er vepsen?*, *Hva liker Muskatt?* Og *Hva gjør Pepsi?* i en samlet del. Dette kommer av at

disse bøkene har et mindre omfattende dannelsespotensial, samtidig som de også vil ta opp liknende dannelsesfremmende temaer.

Mine to oldemødre

Boken *Mine to oldemødre* av Lisa Aisato N'jie Solberg (2008) er den første i bokhyllen som har fått lærerveiledning. Dette er en bok jeg selv også synes er interessant, da den tar opp temaer som flerkulturalitet og død. Lærerveiledningen oppfordrer til en førlesnings-samtale med elevene om hvordan det er å ha en oldemor i Norge som man kan besøke, og en som bor i Gambia som du ikke kan besøke. Videre følger det en liste med tips til innhold og budskap i boka (se tabell under). Det kommer som tidligere nevnt ikke tydelig frem av lærerveiledningen hvordan disse temaene skal arbeides med. Boka kan her brukes som en innledning til samtaler rundt temaene, som alle kan argumenteres for å kunne tilknyttes de tre tverrfaglige temaene som den overordnede delen av læreplanen presenterer. De fem første temaene, samt det sjuende legger blant annet til rette for identitetsutvikling og livsmestring. Flere av temaene kan også sies å styrke medborgerskapet ettersom de krever refleksjon rundt andres situasjon. Det siste temaet vil kunne knyttes til bærekraftighet, noe også blant annet tema en kan sies å gjøre ettersom det kan omfatte diskusjon om ulike kulturelle forskjeller.

Tabell 5: Elementer fra lærerveiledningen til *Mine to oldemødre* i *Salaby*, sitert fra Gyldendal (u.å j).

Mine to oldemødre	
Tips til innhold og budskap	Samtalespørsmål
«Å ha familie fra to forskjellige kontinenter» «Identitet og røtter» «Om å bli kjent med familien sin og knytte bånd til dem» «Om å bli glad i noen» «Å være ung/gammel» «Alderdom» «Om død som en naturlig avslutning på livet» «Om havet»	«På hvilken måte er jentas oldemødre forskjellige?» «Hvordan kan jenta kjenne den gambiske oldemoren sin når hun aldri har møtt henne?» «Er det noen av elevene som har familie i utlandet?» «Hvordan kan man holde kontakt med familie som bor langt unna?» «Hva gjør jenta sammen med den norske oldemoren sin?» «Er det noen av elevene som kjenner oldeforeldrene sine? Hva gjør elevene når de er sammen med dem?» «Hvordan tror elevene det er å bli gammel?» «Hvorfor dør oldemødre?» «Hva er jentas opplevelse av at oldemødrene dør?» «Er det noen av elevene som har mistet en oldeforelder? Hvordan opplevde de det?»

Også samtale spørsmålene som kan brukes i etterlesnings-fasen er å finne i tabellen over. Av den kommer det frem at lærerveiledningen legger opp til videre refleksjon og samtale rundt tekstens handling. Der *Spørsmål til teksten*-oppgavene kun var informasjonsinnhentingsoppgaver som fremmet avkodingsferdighetene, er ni av de ti samtale spørsmålene i lærerveiledningen refleksjonsspørsmål, som oppfordrer elevene til å tenke over handlingen og hovedpersonenes situasjon. Flere av spørsmålene kobler også teksten direkte til elevenes egne liv, dette ser vi eksempel på i spørsmål 3, 6 og 10. Det siste spørsmålet tar opp et veldig vanskelig tema. Samtale rundt spørsmålet *kan* hjelpe elevene å bearbeide sorgen og følelsene som kanskje ble vekket til live igjen ved å lese teksten. Det er likevel viktig å understreke at man her må kjenne elevgruppen før man starter en slik samtale, ettersom man eller ikke kan forutse hvordan elevene vil reagere. Når man skal snakke om såpass såre tema er det viktig å huske at det skal være en trygg situasjon for alle elevene.

Gjennom arbeidet med tema og samtale spørsmålene i lærerveiledningen vil elevene måtte sette seg inn i andres situasjoner og relatere teksten til sitt eget liv. Slik legges det opp til å hjelpe elevene å bearbeide vanskelige følelser, styrke deres identitet og medmenneskelige ferdigheter. På denne måten kan man se tydelige paralleller til flere av

danningsaspektene. Temaene og spørsmålene jeg vagt har knyttet til de tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*, vil også styrke elevenes utvikling av deres forhold til selvet, som del av selvdannelsen. Temaene og spørsmålene som kan knyttes til *Demokrati og medborgerskap* kan tilknyttes utviklingen av individets forhold til samfunnet. Temaet og spørsmålene som tar opp det å ha familie på flere deler av verden kan tilsies å omhandle individets forhold til samfunnet, da vi i en sammenlikning gjerne vil måtte reflektere over kulturelle forskjeller. Det kan også med rette argumenteres for at disse spørsmålene kan videreutvikle elevenes forhold til verden, da de ser på likhetene og ulikhetene på verdensbasis. I arbeidet med likhetene, vil vi kunne få en videre forståelse for verdenssamfunnet som helhet. Punktene som jeg tidligere har tilknyttet det tverrfaglige temaet *Bærekraftig utvikling*, vil også gjennom diskusjon kunne styrke elevenes forhold til verden. Utfra den dannelsesteoretiske treenigheten, ser vi her at elevene i dette etterarbeidet vil kunne utvikle flere av komponentene som til slutt vil medbringe danning. Ved å reflektere rundt de ulike aspektene som har påvirkning på elevenes livsverden vil de kunne oppleve å oppnå en mer kritisk tilnærming til dem, og slik også etter hvert oppnå autonomi og subjektivitet i samfunnet.

Når alle sover

Også lærerveiledningen til boka *Når alle sover* av Nicolai Houm (2011) starter med en kort introduksjon av boka, som skal vekke elevenes interesse i førlesnings-fasen. I tillegg kan det første av temaene også benyttes for å vekke elevenes interesse for boka. Både tema to, tre og fire kan knyttes til identitetsutvikling og det å lære å forstå seg selv, noe som kan knyttes til det dannelsesfremmende aspektet menneskets forståelse av selvet. Gjennom diskusjonen vil elevene bli utfordret på egne holdninger, og de må gjerne argumentere for sin egen sak. Disse temaene vil kunne knyttes de de tverrfaglige temaene *Folkehelse og livsmestring*. De tre siste temaene vil alle omhandle medmenneskelig kompetanse, og samhandlingskompetanse. På denne måten kan de resterende temaene knyttes til menneskets forhold til selvet, og det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap*.

Tabell 6: Elementer fra lærerveiledningen til *Når alle sover* i *Salaby*, siteret fra Gyldendal (u.å k).

Når alle sover	
Tips til innhold og budskap	Samtalespørsmål
«En undring over hva som skjer om natten når alle sover» «Om å like å ødelegge, reparere, og bygge opp igjen» «Å ha hemmeligheter» «Om å tørre å gå sin egen vei» «Å utpeke noen til syndebukk» «Om å ha medfølelse for andre» «Om et uvanlig vennskap»	«Hva skjer i byen om natten når alle sover, og hvem vet om hemmeligheten?» «Hva betyr kaos?» «Hvorfor er det som regel ingen som oppdager at Boba ødelegger ting om natten?» «Hvorfor utpeker menneskene i byen bakeren som syndebukk?» «Er det lett å legge skylden på noen, når det har skjedd noe man ikke kan forstå?» «Hvorfor forteller bakeren og Murielle om Boba?» «Hvorfor får Murielle vondt i hjertet av at Boba er fanget?» «Er det noen hemmeligheter som bør være hemmelige?» «Hva er en vandal?» «Kan det være morsomt å ødelegge noe, for så å bygge det opp igjen?»

Temaene som presenteres vekker en forventning til tekstens dannelsespotensial, men hva tilsier samtalspørsmålene? I listen foreligger det spørsmål fra alle de tre leseforståelseskategoriene, og har derfor også ulikt dannelsespotensial. Spørsmål fem, åtte og ti er refleksjonsspørsmål som legger opp til meningsutveksling mellom elevene. Alle spørsmålene kan tilknyttes menneskets forhold til selvet, ettersom de tar opp etiske

spørsmål, som vil være tilknyttet individet. På denne måten kan disse spørsmålene videreutvikle elevenes identitet. Flere av tolkningsspørsmålene krever også at elevene setter seg inn i, og mentalisere situasjonen for å komme med et reflektert svar. Slik kan de oppnå en dypere forståelse for karakterene og handlingen, og videre også virkelige livet ved å ha en simulert opplevelse av situasjonen. Dette kan medføre utvikling av elevenes handlingskunnskaper og medmenneskelige kompetanser, noe vi ser eksempel på i spørsmål sju, hvor elevene må bruke den narrative forestillingsevnen for å sette seg inn i Murielles tanker og følelser. Dette kan være med på å påvirke individets forhold til samfunnet. Tekstarbeidet med denne boka vil regnes som dannelsesfremmende da det tar for seg flere aspekter som knyttes til danning.

Odd er et egg

Boka *Odd er et egg* av Lisa Aisato (2010), kommer også med en lærerveiledning som introduserer bokas handling kort, for å fange elevenes interesse. Videre i førlesningsfasen bes elevene blant annet reflektere rundt hvordan det ville vært dersom deres eget hode var ett egg. Etter boka er lest er det også her en liste over tema i boka, som kan arbeides videre med. Her kan samtlige av temaene knyttes til det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*, ettersom de legger opp til samtaler rundt ting som kan være vanskelige for elevene. Alle temaene kan dermed sies å være identitetsfremmende, og forsterke menneskets forhold til selvet. Her ser vi altså at *Salaby* legger opp til arbeid med elevenes selvdannelse. Men støtter samtalspørsmålene dette formålet?

Tabell 7: Elementer fra lærerveiledningen til *Odd er et egg* i *Salaby*, sitert fra Gyldendal (u.å. 1)

Odd er et egg	
Tips til innhold og budskap	Samtalespørsmål
<p>«Om sårbarhet og om å føle seg annerledes» «Å være engstelig og trekke seg unna alt som er nytt eller vanskelig» «Om å ha en (over)beskyttende mor» «Om å utfordre egne grenser» «Om å oppdage at verden er mulig å håndtere» «Å bli forelsket; en forandring som kan gjøre en sterk og modig»</p>	<p>«Hvorfor er Odd så engstelig?» «Hvordan beskytter Odd seg selv og hodet sitt?» «Hvorfor er Odd alene i friminuttene, og hvordan er han annerledes?» «Hvorfor blir vi engstelige?» «Er vi noen ganger engstelige eller redde uten grunn?» «Kan foreldre være engstelige uten grunn?» «Hva gjør Odd for å finne Gunn (uten å være engstelig)?» «Hva skjer med Odd når han blir forelsket?» «Hva kan Odd å gjøre når hodet hans blir hardkokt?» «Hvorfor er det noen ganger viktig å gjøre ting vi ikke tør?» «Hvordan kan vi finne mot til å gjøre det vi ikke tør?» «Hva er forelskelse» «Hvorfor blir vi forelsket?»</p>

Også disse spørsmålene er en blanding av de tre kategoriene innen leseforståelse. Det finnes flere eksempler på informasjonsinnhenting som for eksempel «Hvordan beskytter Odd seg selv og hodet sitt?», hvor elevene kan finne svaret direkte i teksten. Disse vil som tidligere nevnt ikke ha spesielt stort dannelsespotensial i denne sammenhengen, og jeg vil derfor ikke gå videre inn på dem. Eksempel på tolkningsspørsmål finner vi i «Hvorfor er Odd så engstelig?», hvor elevene må tolke teksten og gjerne også mentalisere situasjonen for å finne svaret. Som vi har sett tidligere kan dette medføre medmenneskelig kompetanse, og en dypere forståelse til menneskets forhold til selvet. En overvekt av spørsmålene tilrettelegger for videre refleksjon rundt handlingen, som vil koble teksten til elevenes egne liv. Samtlige av refleksjonsspørsmålene vil i likhet til temaene, knyttes til individets selvdannelse og identitetsutvikling. Noe vi blant annet ser eksempel på i spørsmålet «Hvordan kan vi finne mot til å gjøre det vi ikke tør?».

Refleksjon rundt dette spørsmålet vil kunne fungere som et verktøy for elevene i møte med vanskelige situasjoner. Elevene må ikke bare reflektere over hva de synes er skummelt, men også hvordan frykten kan overkommes.

Til denne boka er det flere gode både temaer og spørsmål, men jeg mener det er noen spesielle som er viktige å løfte frem. Slik jeg tolker boka, er hovedpoenget å vise at kjærlighet gjør deg sterkere. Ettersom dette budskapet blir fremvist på brilliant vis, gjennom at gutten som var sårbar etter hvert ble mer robust, mener jeg dette bør tydeliggjøres ytterligere også i lærerveiledningen. Temaet «Å bli forelsket; en forandring som kan gjøre en sterk og modig» og spørsmålet «Hva skjer med Odd når han blir forelsket?», bør av den grunn løftes frem ytterligere. Ved arbeid med disse, i tett relasjon med hverandre, vil vi kunne uttrykke viktigheten og den potensielle virkningen av kjærlighet. Kjærlighet og følelser er en viktig del av et menneskes identitet, derfor vil samtale om dette temaet være fremmende for selvdannelsesprosessen og identitetsutviklingen. Helhetlig vil tekstarbeidet med denne boka i stor grad være dannelsesfremmende, dog på et snevrere nivå enn hva boka *Mine to oldemødre* var.

Ruffen, Sjøormen som ikke kunne svømme

I likhet med de andre bøkene starter også tekstarbeidet med boka *Ruffen, sjøormen som ikke kunne svømme* av Tor Åge Bringsværd (1985), med en kort introduksjon av bokens innhold, som skal fange elevenes interesse. Når boka er lest medfølger det fem forslag til tema, som alle vil være relaterbare for elevene. I likhet til temaene i *Odd er et egg* vil arbeidet her hovedsakelig fremme selvdannelsen og individets forhold til selvet, gjennom diskusjon om reelle situasjoner og følelser elevene kan ha. Det vil altså også her være tilknyttet det temaet *Folkehelse og livsmestring*.

Tabell 8: Elementer fra lærerveiledningen til *Ruffen, Sjøormen som ikke kunne svømme* i *Salaby*, sittert fra Gvldendal (u.å. m)

Ruffen, Sjøormen som ikke kunne svømme	
Tips til innhold og budskap	Samtalespørsmål
«Å lære å svømme» «Om å ikke kunne noe som alle andre kan» «Å tørre å være seg selv» «Om å lære noe, trene på og bli flink» «Å hjelpe andre»	«Hvorfor blir Ruffen ertet av de andre sjøormene?» «Hvorfor tør ikke Ruffen å svømme?» «Hvordan lærer Ruffen å svømme?» «Hvordan kan man lære seg noe?» «Hvordan blir man god til noe?» «Hvordan kan vi hjelpe hverandre å bli gode?»

Også her finner vi spørsmål av alle de tre leseforståelseskategoriene. Spørsmål en og tre kan besvares direkte i teksten, og vil dermed aktivere informasjonsinnhentingsferdigheten. Spørsmål to vil også kunne besvares ved hjelp av teksten, men krever litt mer refleksjon. Dette vil av den grunn være et tolkningsspørsmål. I den sammenheng kan det være nyttig å ta i bruk den narrative forestillingsevnen i samspill med teksten for å forstå Ruffens frykt. Som nevnt flere ganger vil dette kunne påvirke menneskets forhold til samfunnet, ved at de empatiske ferdighetene blir videreutviklet. De to nest siste spørsmålene er i grenseland mellom tolknings og refleksjonsspørsmål, ettersom svaret kan finnes ved å tolke teksten, men ikke settes i relasjon med den. De vil likevel være av mer reflekterende art, og sammen med det siste spørsmålet vil de kunne påvirke elevenes handlingskunnskap. Det femte spørsmålet vil også være identitetsutviklende, da det leder til selvgranskning og refleksjon rundt egne omstendigheter. På denne måten vil det kunne påvirke menneskets forhold til selvet, som dannelsesfremmende aspekt. De to resterende spørsmålene legger

opp til refleksjon rundt hvorfor vi trenger felleskap i samfunnet. Her vil vi kunne se godene med samhold, noe som kan styrke elevenes forhold til samfunnet. Slik vil deres sosiale bevissthet og samhandlingskunnskap kunne utvikles.

Også til denne boken er det et tema som vil være viktig å trekke frem, som ikke står i tema-listen. Mye av boka bygger på at Ruffen blir ertet av de andre, og føler seg utenfor som følge av dette. Dette blir adressert i det første samtale spørsmålet, men det blir ikke videre diskutert. Spørsmålet ser etter en begrunnelse for *hvorfor* han blir ertet, men *hvordan* dette føles og oppleves for Ruffen blir ikke betraktet. Dette ville vært et viktig tilleggsspørsmål, ettersom det kunne ført samtalen videre på tema som mobbing og utenforskap. Flere av elevene har nok kjent på følelsen av å bli ertet eller blitt holdt utenfor, og vil identifisere med dette. Teksten åpner her opp for en samtale om hvordan noe slikt føles på kroppen, da vi får innblikk i Ruffens liv. Gjennom den narrative forestillingsevnen vil elevene kunne føle empati for ham, og slik også oppleve de andre sjøormenes handlinger som fæle. En diskusjon rundt dette vil i stor grad kunne virke støttende for elevene i en liknende situasjon, og vil også hjelpe dem å se at erting er galt. Slik vil en sånn oppgave kunne påvirke både identitetsutviklingen men også samhandlingskompetansen til elevene.

Til tross for at temaet og spørsmålet jeg skisserte over ikke ble tatt med i lærerveiledningen, vil likevel ikke dette være umulig å gjennomføre. Det er også viktig å poengtere at bokas tekstarbeid helhetsmessig later til å tilrettelegge for utviklingen av to aspekter ved den danningsteoretiske treenigheten. Av den grunn kan tekstarbeidet i denne forstand regnes å være dannelsesfremmende.

Tambar er et troll

Også boka *Tambar er et troll* er skrevet av Tor Åge Bringsværd (2010). I likhet til de andre tekstarbeidene, legger lærerveiledningen også her opp til en kort introduksjon av boka som anslag for tekstarbeidet. Til etterlesnings-fasen presenteres sju temaer som kan anvendes i tekstarbeidet. Her ser vi at det tas opp flere viktige temaer som vil tilhøre ulike kategorier. Det første temaet legger til rette for en utvidet kulturforståelse, ved å løfte frem kulturbetingede tekster. Her kan temaet også vise videre til spesifikke sagn og eventyr, som igjen kan ha et materialdanningsperspektiv. Dette er likevel bare *en* måte å arbeide videre med teksten på, og vil derfor være en svak kobling i denne sammenheng. Tema 2, 4, 5 og 6 vil alle kunne knyttes til identitetsutvikling og selvdannelse, ettersom de tar opp følelser og omstendigheter som er relevante for elevene. Gjennom å diskutere disse i felleskap, vil man kunne oppleve å få en videre forståelse for seg selv og egne følelser og tanker. På denne måten vil arbeid med disse temaene falle under det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*. Også de to siste temaene kan sies å kunne kobles til identitetsutviklingen, da både tanker om vennskap og redsel vil være relevant for individet. De vil dernest i større grad tilknyttes medmenneskelige og relasjonelle forhold. Av den grunn vil de kunne knyttes til menneskets forhold til verden, ettersom det her er snakk om større dimensjoner og mer overordnede følelser, enn hva som er tilknyttet det lokale samfunnet. Som vi ser legger temaene som er knyttet til boka til rette for dannelsesfremmende samtaler, men hva sier de faktiske samtale spørsmålene?

Tabell 9: Elementer fra lærerveiledningen til *Tambar er et troll* i *Salaby*, sitert i Gyldendal (u.å. n)

Tambar er et troll	
Tips til innhold og budskap	Samtalespørsmål
«Myter og sagn om troll» «Å bære på en hemmelighet» «Å være redd for det ukjente, og for de andre» «Å tørre å være seg selv» «Å bli sint» «Identitet» «Vennskap»	«Hvordan må trollene skjule hvem de er?» «Hvordan klarer trollene å ligne på menneskene?» «Hvorfor er menneskene i fortellingen redde for troll?» «Hvorfor blir man redd for det man ikke kjenner?» «Hvorfor blir Tambar sint, og hvorfor klarer han ikke styre kreftene sine?» «Hvordan skjønner Gurine at Tambar er et troll?»

Atter en gang ser vi spørsmål fra alle leseforståelseskategoriene. Noen spørsmål er av informasjonshentingskategorien, hvor svarene finnes direkte i teksten, andre krever mer refleksjon. Spørsmål som «Hvorfor er menneskene i fortellingen redde for troll?» er tolkningsspørsmål, som kan besvares med å se sammenhengene i teksten. Her kan elevene bruke informasjonen de har fått om trollene, og se seg selv i menneskene i historien sine sko, for å finne ut hvorfor de var redde for trollene. På en slik måte vil elevene både få innsikt i trollenes tanker og følelser, men også menneskenes ved hjelp av både mentalisering og den narrative forståelsesevnen. På denne måten lærer de å se saken fra flere sider, noe som kan medføre utviklingen av respekt som medmenneskelig kompetanse. Dette spørsmålet vil da kunne knyttes til menneskets forhold til verden, ettersom det omhandler grunnleggende medmenneskelige ferdigheter som er felles for verdenssamfunnet.

Spørsmålslisten har bare et refleksjonsspørsmål, men jeg vil likevel argumentere for at dette er et av de viktigste som kunne blitt stilt. Dette kan settes i relasjon til tolkningsspørsmålet jeg trakk frem, ettersom begge spørsmålene i bunn og grunn løfter frem temaet fremmedfrykt. Noe som er grunnen til at jeg trekker dette frem som muligens et av de viktigste spørsmålet som kunne blitt stilt. Trollene i boken anses som «de gode» mens menneskene anses som «de onde», ettersom de jaktet på trollene. Som det kommer frem av historien blir trollene jaktet på kun fordi de var annerledes. Dette har vi sett eksempel på flere ganger i historien, både som følge av rasisme og antisemittisme. I denne historien er det blant annet flere fellestrekk mellom trollforfølgelsen og jødeforfølgelsen. Her ser vi altså at forfatteren tar i bruk fiktive uttrykk, for å speile og sette ord på et reelt fenomen. Dersom vi her ser tilbake til Schillers danningstanker vil dette være svært fornuftig, ettersom han hevdet at mennesker er langt mer åpne for ideer og tanker som ble formidlet ved hjelp av estetikken (Steinsholt, 2011, s. 85). Gjennom å reflektere rundt fenomenet fremmedfrykt i møte med den fiktive litteraturen, vil man ikke bare kunne komme inn på viktige deler av verdenshistorien, men man kan også kunne skape en viss bevissthet rundt hva man egentlig er redd for. Gjennom å bli bevisstgjort hva frykten egentlig bunner i, vil vi komme et skritt nærmere et likestilt, respektfylt og harmonisk samfunn. På denne måten vil altså dette refleksjonsspørsmålet ikke bare påvirke identiteten gjennom etisk bevissthet, men også den medmenneskelige kompetansen. Elevene vil her få videreutviklet både sitt forhold til selvet og verden, og slik også styrke sin dannelsesprosess.

Hvor er vepsen?, Hva liker Muskatt? Og Hva gjør Pepsi?

Alle de tre litterære arbeidene starter med en kort introduksjon av boka som gir elevene en smakebit av hva de handler om, for å vekke elevenes interesse. Under har jeg laget en tabell som viser temaene og samtale spørsmålene som medfulgte lærerveiledningen til alle de tre bøkene. Til boken *Hvor er vepsen?* av Frida Bergem (u.å.) vil det være temaet som tar opp redsel som vil være relevant å trekke frem i en dannelsesfremmende sammenheng. Et slikt tema vil kunne knyttes til det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*, ettersom samtale rundt dette vil kunne styrke elevens identitet og handlingskunnskap i møte med en liknende situasjon. De to andre bøkens tema vil også kunne knyttes til identitetsutvikling og selvdannelse, gjennom å gjøre seg opp en mening om ting, reflektere rundt hvordan man uttrykker seg og ansvaret det er å ta vare på et liv. Dersom man ikke har et dyr, vil man bli nødt til å ta en av medelevenes perspektiv, noe som kan styrke den medmenneskelige kompetansen.

Tabell 10: Elementer fra lærerveiledningen til *Hvor er vepsen?*, *Hva liker Muskatt?* og *Hva gjør Pepsi?* i *Salaby* (Gyldendal, u.å. g, u.å. h, u.å. i)

Hvor er vepsen?		Hva liker Muskatt?		Hva gjør Pepsi?	
Tips til innhold og budskap	Samtalspørsmål	Tips til innhold og budskap	Samtalspørsmål	Tips til innhold og budskap	Samtalspørsmål
«Å være redd for veps» «Preposisjoner som forteller hvor noe er; på mellom, bak, foran, under, over, ved siden av»	«Er noen av elevene redde for veps?» «På hvilken side er vepsen <i>bak</i> Birger Bjørn?» «På hvilken side er vepsen <i>ved siden av</i> bjørnen?» «På hvilket bilde er vepsen <i>foran</i> bjørnen?» «Hva er det vepsen sitter <i>på</i> ?» «Hva er det vepsen er i <i>mellom</i> ?» «På hvilket bilde er vepsen <i>over</i> Birger?»	«Liker/liker ikke» «Om å ha en katt eller et kjæledyr» «Om å kose»	«Er det noen av elevene som har en katt?» «Hva liker Muskatt?» «Hva liker ikke Muskatt?» «Kan elevene fortelle om noe de liker å gjøre?» «Er det noe elevene ikke liker å gjøre?» «Er det noen ganger man må gjøre ting man ikke liker?» «Hvordan kan vi gi hverandre beskjed hvis det er noe vi ikke liker å gjøre?»	«Om å ha en hundevalp eller et kjæledyr» «Å gi tydelige beskjeder – ja/nei» «å gi ros»	«Er det noen av elevene som har en hundevalp?» «Hva er det Pepsi ikke får lov til?» «Når får Pepsi ros?» «Hvordan ønsker vi at kjæledyr skal oppføre seg?» «Hvordan kan vi gi hverandre beskjed når det er noe vi liker/ikke liker at andre gjør?» «Hvorfor er det viktig å gi tydelige beskjeder?» «Hvordan kan vi ros til hverandre?» «Når er det viktig å gi ros?»

De fleste spørsmålene til boka *Hvor er vepsen* er tilknyttet arbeid med preposisjoner, noe som av lærerveiledningen later til å også være hovedpoenget med tekstarbeidet. Det legges også opp til videre arbeid med preposisjoner i lærerveiledningen, noe som er lite relevant i den kognitive dannelsens forstand. Boka har for øvrig et spørsmål knyttet til redsel. Jeg vil likevel argumentere for at en diskusjon rundt spørsmålet ikke vil medbringe en kognitiv endring hos elevene. Av den grunn vil jeg trekke frem temaarbeidet som mer relevant i dannelsesfremmende forstand. Boka *Hva liker Muskatt?* av Henriette Nilsen (2009) har på sin side sju samtalspørsmål knyttet til boka. Her er det en blanding av informasjonsinnhentingssoppgaver og refleksjonsoppgaver som oppfordrer elevene til å reflektere videre med boka som utgangspunkt. Elevene skal blant annet ta stilling til hva de selv liker og ikke liker, noe som krever at de reflekterer over egne verdier. Dette kan argumenteres for styrke elevenes forståelse av deres forhold til selvet, og dermed også være identitetsfremmende. Spørsmål seks og sju kan påvirke elevenes forhold til samfunnet, ved at de må reflektere over hvilke normer som

eksisterer og hvordan de forholder seg til andre mennesker. Elevene vil her både kunne videreutvikle identiteten, handlingskunnskapene og de medmenneskelige kompetansene sine. Samtalespørsmålene til boka *Hva gjør Pepsi?* som også er skrevet av Henriette Nilsen (2010) er av liknende art som spørsmålene til *Hva liker Muskatt?*. Her stilles det flere spørsmål som omhandler hvordan vi ordlegger oss, og forholder oss til andre. Ved at elevene må reflektere over hvordan de skal samhandle med andre mennesker, vil også disse oppgave kunne knyttes til menneskets forhold til samfunnet og den medmenneskelige kompetansen som trengs for å følge samfunnets normer og regler.

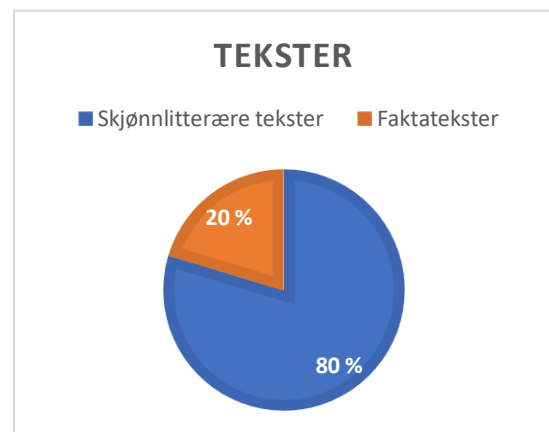
Kapittelets oppsummering

Salabys «norsklærebok» har til sammen 113 tekster hvorav av 87 av er skjønnlitterære. 51 av de tekstene er av fortellings-sjangeren, og 12 er korte tekster knyttet til *Salabys* egne figurer. Disse vil jeg si har lite dannelsespotensiale. Både fordi de i liten grad er kulturbærende og materialdannende, men også fordi tekstene i seg selv er så korte at de har liten formaldanningspotensiale. Oppgavene som stilles til disse er heller ikke dannelsesfremmende, utfra det kognitive perspektivet (Gyldendal, u.å. b).

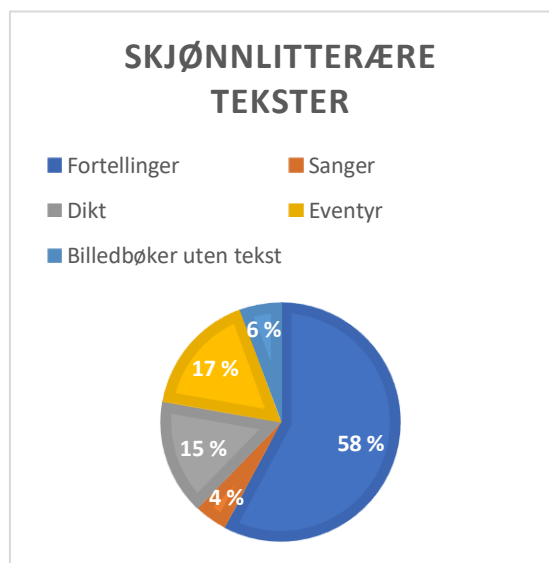
I *Saltos bokhylle* finner vi 13 bøker som alle kunne vært dannelsesfremmende, ettersom de enten tar opp dannelsesfremmende temaer eller dannelsesfremmende handlinger. Likevel er det avgjørende av tekstene blir arbeidet med på en hensiktsmessig måte. Som vi så av tabellen angående oppgavene til nivåbøkene, var det et fåtall av oppgavene som ikke var av informasjonsinnhentingsarten. Likevel hadde samtlige bøker minst en refleksjonsoppgave, som vil være med på å utvinne tekstens dannelsespotensial for elevene. Alle nivåbøkene er av nyere art, og vil ikke ta del i en eldre og etablert litterær kanon. Tekstene i seg selv har dermed ikke et sterkt dannelsespotensial utfra et materialdanningsperspektiv.

De fem neste tekstene som er relevante er tilknyttet arbeid rundt forfatterne Anne-Cath. Vestly og Alf Prøysen. Disse tekstene vil være kulturbærende i materialdanningsperspektivet, ettersom de viser hvordan Norge var før, og hvilke verdier som var viktige. Tekstene er også formaldannende, da de tar opp følelser, tanker og perspektiver som kan utvide våre egne synspunkter. Men ettersom det ikke er noen oppgaver som er direkte knyttet til tekstene, vil nok ikke tekstene utfylle sitt fulle dannelsespotensiale.

Under overskriften *Bibliotek*, som her har vært mitt hovedfokus, møter vi flere bøker av ulik lengde og opprinnelse. Den eldste boka som befinner seg i samlingen er boka *Ruffen, sjørormen som ikke kunne svømme*, som kom ut i 1985. Dette er den første, i den



Figur 2: To-delt sjangeroversikt



Figur 3: Skjønnlitterær-sjangeroversikt

veletablerte bokserien om sjøormen Ruffen. Også flere av de andre bøkene i biblioteket, er veletablerte barnebøker som er skrevet av eksterne forfattere, hvorav den nyeste ble utgitt i 2017. Flere av forfatterne er kritikerroste, og er en viktig del av den norske barnekulturen (Cissé & Kalleklev, 2021; Haugen, 2021; Helgesen, 2021; Holen, 2021; Moi & Herzog, 2019).

Selv om flere av historiene er eldre, vil jeg ikke si de er direkte kulturbærende i materialdanningsperspektivet. De er likevel alle relevante i formaldanningsperspektivet. Omtrent samtlige av bøkene har dannelsesfremmende innhold og viktige temaer. Men som jeg har nevnt flere ganger er arbeidet med tekstene det essensielle for om dannelsespotensialet blir oppnådd. Her synes jeg det er spesielt interessant å løfte frem oppgavetyperne, for spørsmålene til bøkene er *alle* av informasjonshentingsarten. Også arbeidsarket som samtlige bøker har legger for det meste opp til dette, noe jeg finner rart ettersom dette ikke er oppgaver som vil utføres på datamaskinene. Derimot har sju av de åtte bøkene med lærerveiledning slik jeg ser det, fått utnyttet bøkens dannelsespotensial i mye større grad enn hva spørsmålene til boka la opp til. Jeg ser også at flere av bøkene har store dannelsespotensial, som blant annet vil kunne påvirke elevens forhold til selvet, samfunnet og verden. Til tross for dette er det også flere bøker som later til å ha et stort dannelsespotensial som ikke er valgt ut. Eksempel på dette er for eksempel *Hubert* bøkene, eller *Verdens beste Tor*. Muligens kan noen av valgene forklares ved at noen av bøkene ble regnet som «for lange»? Jeg vil likevel argumentere for at nettopp de lange bøkene er det som trenger etterlesnings-arbeid, ettersom det her vil være flere koblinger som elevene trenger hjelp til å forstå. Selv om jeg enkelte steder sliter med å forstå hvorfor det ble nettopp disse bøkene som ble utvalgt, ser jeg også at samtlige av dem har dannelsespotensial i ulik grad. Noe som også i stor grad styrkes gjennom lærerveiledningens tema og spørsmål.

Helhetlig ser vi at tekstarbeidet i *Salaby* i hovedsak er tett knyttet til techne-aspektet ved lesing. Elevene skal lære seg å avkode tekstene, og forstå overfladisk hva de har lest. Mange av oppgavene som er knyttet til tekstene har flere svar-alternativer. Det finnes også eksempler på både tolknings og refleksjonsoppgaver, men de er i undertall. Dette kan komme av at digitaliseringen krever et fasitsvar, slik at elevene automatisk får respons på arbeidet. Dette gjelder likevel ikke over alt, som for eksempel på arbeidsarkene. Her er det fullt mulig å legge til rette for mer reflekterende oppgaver, ettersom dette er noe læreren må gå igjennom i ettertid uansett. En slik tilnærming kunne åpnet tekstene og verden opp for elevene. Det er også overvekt av klikk/dra oppgaver, noe som kanskje vil gi mening ettersom det er på datamaskinen. Arbeidsarkene er enten skriveoppgaver, eller i to formater hvorav ett av dem er laget for skriving og ett er laget for samtaler. Lærerveiledningen legger også opp til refleksjonssamtaler. Ved å samtale om bøkene vil vi kunne utveksle perspektiv, noe som vil kunne utvide våre egne synspunkter utover hva boka i seg selv gir mulighet til. Spørsmålene som er tilknyttet fronesis-kunnskaper og danning i den forstand som er relevant her, er tydelig tilknyttet de oppgavene som legger opp til muntlige klassesamtaler. En mulig forklaring på dette kan være at refleksjonssamtalene krever en tilstedeværende lærer som kan styre den litterære samtalen, og ta opp de innspillene elevene kommer med. Dette vil være nødvendig da refleksjonsspørsmålene gjerne ikke har et fasitsvar, noe de digitale algoritmene trenger for å kunne gi respons til elevene.

Helhetlig vil jeg si at *Salaby* har et syn på norsk som redskapsfag, fremfor norsk som dannelsesfag, ettersom det er en overvekt av oppgaver som fremmer techneferdighetene, også knyttet til lesing. Dette kan komme av at læreverket er med som et supplement for

andre Gyldendal-læreverker. Gyldendals egne sider uttrykker ikke dette i klartekst, men det er tenkelig at det er derfor også *Salaby* tar i bruk elementer fra Salto-læreverket. Det kan også komme av at siden er tilknyttet småtrinnet, fordi lesing på dette stadiet ofte omhandler å knekke lesekode, og få en grunnleggende leseforståelse, fremfor videre refleksjon rundt teksten. Det er likevel viktig å løfte frem av selve tekstutvalget i *Salabys Bibliotek* er av høy litterær kvalitet, noe som kan medføre ytterligere danningspotensial, i tråd med Schillers danningsteori. Dette er et interessant aspekt, ettersom det medfølger at teksten i seg selv har et stort danningspotensial, mens mye av tekstarbeidet på sin side ikke har det.

Sammenlikning og drøfting

Slik vi ser ut fra analysen er de to læreverkene svært forskjellige. Mens *Fabel Grunnbok 3B* er et papirbasert, aldersadekvat og norskspesifikt læreverk som deles inn i ulike temaer, er *Salaby* et digitalt læreverk som deles inn i tre aldersadekvate nivåer som igjen omfatter alle skolens fag. Der *Fabels* kapitler er temabasert, er *Salabys* «kapitler» fagbasert. *Fabel* læreverket har 4 lærebøker som dekker over den samme aldersadekvate siden som *Salaby* bruker. Dette kan komme av at *Salaby* er ment som et supplement for andre Gyldendal-læreverk. Gyldendals egne sider uttrykker ikke dette i klartekst, men det er tenkelig at det er derfor *Salaby* blant annet tar i bruk elementer fra Salto-læreverket.

Arbeidet med de to læreverkene var som nevnt innledningsvis, ment å undersøke i hvilken grad de la opp til dannelsesfremmende undervisning i litteraturarbeidet. Denne fasinasjonen knyttet jeg til den overordnede delen av læreplanen. Av den kommer det blant annet frem at skolen skal tilrettelegge danning og lærelyst, samt klargjøre elevene for fremtiden gjennom blant annet historisk, kulturell og demokratisk innsikt, samt utvikling av medmenneskelige kompetanser og autonome ferdigheter (Opplæringsloven §1-1, i Utdanningsdirektoratet, 2017). Det uttrykkes også at elevene skal sosialiseres inn i de norske verdiene og holdningene, gjennom kunnskaps og kompetanseutvikling. Dette aspektet omhandler å forberede elevene til sosialt samspill med andre, og bli gode medmennesker. Men for at elevene skal kunne bidra i samfunnet, trekkes det også frem at de må utvikle sin individuelle identitet. Dette oppnås blant annet ved kulturinnsikt, utvikling av fornuft, refleksjon, kritisk tenkning, etisk bevissthet og dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2017). Skjønnlitteraturen kan gjennom mentalisering og aktivisering av den narrative forestillingsevnen tilrettelegge for denne utviklingen. Men hvordan legger egentlig de to læreverkene opp til litteraturarbeidet?

Som det kommer frem av de to kapitteloppsummeringene, er det en vesentlig forskjell på tekstutvalget. Der *Fabel* i hovedsak har egenproduserte tekster, har *Salaby* et bredt tekstutvalg, bestående av kritikerroste bøker. Dette er en essensiell forskjell, da sistnevnte gjerne har et langt større dannelsespotensial, noe som også kommer til syne i analysene av de enkelte tekstene. I *Fabel* tas det i hovedsak opp temaer om løgn, ærlighet og følelser, mens bøkene i *Salabys* bibliotek tar opp temaer som utenforskap, vennskap, hemmeligheter og identitet. Slik ser vi at *Salaby* på denne måten legger opp til en bredere dannelsesutvikling, enn hva *Fabel* gjør. Det kan også argumenteres for at bøkene som *Salaby* presenterer er av større estetisk kvalitet, som følge av deres kritikerroste eksistens. Jo bedre kvalitet det er på teksten, desto enklere er den å leve seg inn i. Gjennom denne mentaliseringen vil elevene i tråd med Schillers danningstanke, bli mer mottakelige for tekstens moralske danning.

Fabel-læreverket er som tidligere nevnt mer omfattende enn *Salaby*-læreverket, og går derfor inn på langt flere elementer av norskfaget i sine lærebøker. Til tross for dette er det kun *Salaby* som har tekster som er undersøkt i denne sammenhengen som kan virke materialdannende på elevene, ved eldre historier som er sterkt forankret i den barnelitterære kanoen. *Fabel* presenterer på sin side langt flere «lengre tekster». Dette gjør *Salaby* opp for ved å presentere et bibliotek hvor de har hele bøker som er tilgjengelig for elevene. Her ser vi at begge læreverk legger til rette for litteraturundervisning. Det litterære arbeidet kan derfor relateres til følgende kompetansemål etter fjerde årstrinn: «lese og lytte til fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og samtale om hva tekstene betyr for eleven» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I denne sammenhengen er det nettopp det første setningsleddet som omhandler å lese

eller lytte til fortellinger som er interessant, ettersom det hovedsakelig er fortellingssjangeren jeg her har konsentrert meg om. Av analysene ser vi at begge læreverkene legger opp til både selvstendig lesing, og høytlesning. *Fabel* gjør dette ved å oppfordre læreren til å lese for elevene, mens *Salaby* har audiofil til omtrent samtlige av sine bøker. På denne måten får de svakere leserne en mulighet til å få med seg dybden av det de leser, fremfor å legge hovedvekten på avkodingskompetansen. Et slikt grep kan medføre at disse elevene også i større grad vil kunne delta i etterlesnings-fasen, da de nå har oppfattet større deler av tekstens innhold.

Videre er det nettopp denne etterlesnings-fasen som vil være essensiell, da det er her vi samler tankene om tekstens innhold. Bøkene i biblioteket til *Salaby* har kanskje mange spørsmål, men tekstene i *Fabel* har flere spørsmål som krever videre refleksjon fra elevene, og slik også fremmer dannelsesprosessen. *Fabels* grunnbok har flere oppgaver i tolknings- og refleksjonskategoriene, enn hva *Salaby* har. Det vil også være relevant å trekke frem at *Fabel* i tillegg legger til rette for mer varierte arbeidsmetoder enn hva *Salaby* gjør. *Salaby* har en hovedvekt på «trykk og velg» i form av flervalgs-oppgaver, med supplementerende arbeidsark som later til å legge opp til skriftlig arbeid. Disse kan også arbeides med muntlig, men etter forskningen til Heyerdahl-Larsen (2000, i Skjelbred, 2003, s. 62) er det lite sannsynlig at dette vil bli gjennomført. I tillegg kommer lærerveiledningen til enkelte bøker med noen samtale spørsmål til bøkene. Der *Salaby* i hovedsak har flervalgsoppgaver, skriveoppgaver og samtaleoppgaver, legger *Fabel* opp til muntlig, skriftlig, multimodalt og praktisk-estetiske oppgaver. Ved bruk av mer varierte oppgaver vil *Fabel* kunne oppnå å favne flere av elevene, slik at de alle vil oppleve å få et utbytte av læreverket. Her ser vi at læreverkene, i ulik grad, forholder seg til flere kompetansemål etter fjerde årstrinn:

- «utforske og formidle tekster gjennom samtale, skriving, lek, bevegelse og andre kreative uttrykk»
- «lese tekster med flyt og forståelse og bruke lesestrategier målrettet for å lære»
- «følge opp innspill fra andre i faglige samtaler og stille oppklarende og utdypende spørsmål»
- «beskrive, fortelle og argumentere muntlig og skriftlig og bruke språket på kreative måter»
- «reflektere over hvordan språkbruken vår påvirker andre, og hvordan vi tilpasser og endrer språket i ulike situasjoner»

(Utdanningsdirektoratet, 2020)

Som vi har sett av de to analysene legger begge læreverker opp til etterarbeid av ulik form, dog er det ulik i hvilken grad disse fremstår som varierte. Til tross for dette vil alt tekstarbeidet falle under det første kompetansemålpunktet. Det neste kompetansemålet er spesielt viktig å løfte frem. Her kan det late til at det ikke vil støtte individets selvdannelse i stor grad, men etter arbeid med denne teksten ser jeg at dette ikke stemmer. I arbeid med leseforståelse, har vi gjennom teksten sett flere koblinger til empati, selvforståelse og medmenneskelig utvikling, noe som er særdeles viktig å løfte frem. De to neste kompetansemålene vil alle kunne kobles til den litterære samtalen, noe lærerveiledningene til begge læreverker legger opp til. I en litterær samtale vil elevene måtte gjøre rede for og argumentere for sine synspunkt knyttet til teksten, og følge opp til andres innspill og tanker. Her vil elevene ikke bare lære å sette ord på egne tanker, men de vil også som nevnt flere ganger i teksten, måtte sette seg inn i de andre elevenes tanker og perspektiver. På denne måten vil de kunne utvikle sin sosiale

kompetanse ytterligere. Her vil jeg også vise tilbake til det første kompetansemålet jeg henviste til i diskusjonsdelen, hvor elevene ble oppfordret til å si hva teksten betydde for dem (utdanningsdirektoratet, 2020). Her vil eleven både måtte reflektere over hvordan de oppfattet teksten, hvordan den påvirket dem, og hva de tenker om den. Gjennom å måtte reflektere over dette, vil elevene kunne oppleve at deres identitet blir styrket eller utfordret, noe som vil kunne ha videre effekt på identitetsutviklingen. I tillegg vil også her utveksling av tanker medbringe medmenneskelig kompetanse. Til slutt vil også det siste kompetansemålet kreve selvrefleksjon av hvordan man snakker til andre. Dette spørsmålet blir tatt direkte opp av *Salaby*, i arbeid med bøkene i biblioteket, og vil som nevnt der utvikle elevenes samhandlingskompetanse.

Hvilke etterlesnings-arbeid det blir tilrettelagt for er som vi ser her, relevant for utbyttet elevene får av teksten. Skjelbred (2012) har nemlig påpekt at oppgavene indirekte viser elevene hvilke deler av lærebokteksten som er viktig, og dermed styrer hvordan elevene leser teksten (Skjelbred 2012, i Veum, 2015, s. 89-90). Kvistad (2013, i Jørgensen, 2015, s. 182-183) bygger videre på dette, og legger til at en slik tilnærming til oppgavene vil hemme elevenes utforskende tenking og refleksjon rundt tekstens innhold (Kvistad, 2013, i Jørgensen, 2015, s. 182-183). Dersom elevene får presentert oppgavene samtidig som de får teksten, kan dette medføre det Charlotte Torvatn (2002, s. 52-53) oppsummerende omtaler for skolsk læreboklesing. I denne sammenhengen kan dette bety at elevene leser oppgaven først, for så å bruke informasjonsinnhentingsmetoden for å lete frem svarene i teksten, fremfor å starte med å lese teksten og bruke oppgaven som kontrollspørsmål (Torvatn, 2002, s. 52-52). På denne måten kan vi si at informasjonsinnhentingsoppgaver kan virke mot sin hensikt. Fordi det kan medføre at elevene ikke får den tiltenkte estetiske opplevelsen av teksten, ikke lever seg inn i den på samme måte og slik går glipp av en del av dannelsesaspektet. Dersom etterlesnings-oppgavene i større grad er tolknings eller refleksjonsoppgaver må elevene faktisk lese teksten, noe som igjen kan medføre at estetikken påvirker selvet deres. Slik som Michelsen (2018), påpeker må man ha lest hele teksten, for å forstå helheten, se sammenhengene i handlingen, og budskapene og verdiene som den presenterer (Michelsen, 2018, s. 76). Leseren trenger altså ifølge Wolfgang Iser (1974), hele tekstens kontekst for å forstå de uskrevne elementene (Iser, 1974, s. 274-276).

Det kan argumenteres for at *Salaby* i større grad har «gjøre oppgaver» enn hva *Fabel* har, ettersom det er stor overvekt av flervalgsoppgaver. Dette kan komme av at de i større grad enn *Fabel* har et «norsk som redskapsfag» perspektiv, noe som medfører at de her trener opp de norske tekniske ferdighetene. Det kan også, som tidligere nevnt skyldes en vesentlig forskjell mellom digitale og trykte læremidler, og hvordan de vil kunne fungere i praksis. Jeg tror flere av forskjellene på læreverkene kan bunne ut i nettopp fremtoningen. Slik jeg har forstått læreverkene er *Salaby* ment som et mer øvings-relatert læreverk som legger til rette for individuell trening i de tekniske ferdighetene. Jeg tror en slik tilnærming vil medbringe mer selvstendig og individualisert arbeid, noe som kanskje kan kontrastere slik mange arbeider med lærebøker. Her er det ofte mer klasserelatert undervisning, som oppfordrer til idemyldring, refleksjon og samtaler rundt temaet. En slik forskjell vil også kunne begrunne hvorfor de ulike læremidlene benytter de valgte arbeidsmetodene. Nå er det likevel slik at det kommer frem av den overordnede delen av læreplanen at elevene best kan utvikle identiteten og sine evner gjennom et samspill av sosial omgang, teoretiske, estetiske og fysiske aktiviteter, opplevelser og praktiske utfordringer i skolehverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Av den grunn er det svært viktig at vi legger til rette for de mellommenneskelige diskusjonene i klasserommene, og varierte

undervisningsoppgaver. Dette vil jeg si at *Fabel* i større grad enn *Salaby* legger til rette for.

Det er også viktig å påpeke at utvalget mitt kan ha påvirket denne fremtoningen. Som det kommer tydelig frem av analysen i *Salaby* er det kun oppgavene tilknyttet arbeid med bolken jeg omtalte som «litteraturstudie» som legger opp til dannelsesfremmende litteraturundervisning. Noe som bunner i at fortellingene ble brukt som utgangspunkt til ferdighetsundervisning under de andre bolkene. Ettersom jeg her har sett på hele norsk-læreboka, som omfatter øvelser knyttet til «alt» elevene skal lære i denne alderen, er dette også naturlig. *Fabel* har på sin side derimot tematiserte kapitler, som bunner i at noen kapitler vil arbeide mer med ferdigheter, mens andre vil arbeide med danning. Av den grunn vil det være problematisk å stille disse opp mot hverandre, da kapitteinndelingen vil være helt ulik. *Fabel*-kapittelet jeg har valgt ut er sterkt relatert til dannelsesaspektet, både gjennom tema og hovedvekt av skjønnlitterært arbeid. For at det skulle blitt likt måtte jeg undersøkt et kapittel som kun omfattet arbeid rundt skjønnlitterær lesning som hovedaktivitet også i *Salaby*. Det interessante her vil da være at lærerveiledningen tilknyttet biblioteksbøkene på *Salaby* tilrettelegger for like dannelsesfremmende litteraturundervisning som *Fabel* læremidlene gjør, dog i mindre detaljert form.

Som jeg innledningsvis presenterte ønsket jeg å besvare spørsmålet «I hvilken grad, og på hvilke måter legger litteraturarbeidet i de to læreverkene *Fabel* og *Salaby* til rette for dannelsesfremmende undervisning på tredjetrinn?», i relasjon til debatten om spennet mellom danning og kompetanse i skolen. Som vi så av Bakken (2020) er ikke dette elementer av norskfaget som skal konkurrere, men som skal harmonere det det beste utfallet. Likevel hevder han at undervisningen gjerne legger litt mer vekt på et av elementene, noe som også kommer frem i de to avsnittene over. Vi har også sett av Aristoteles tre ferdigheter, at begge disse aspektene ved skolen, faktisk kan knyttes til dannelsesprosessen som helhet, selv om jeg i denne sammenheng har konsentrert meg om fronesis-kunnskapen som kan tilknyttes individets selvdannelse og sosiale utvikling. Av analysen kommer det frem at begge læreverkene kan relateres til de tre tverrfaglige temaene *Folkehelse og livsmestring*, *Demokrati og medborgerskap* og *Bærekraftig utvikling*, ettersom disse til en viss grad henger sammen med den danningsteoretiske treenigheten *menneskets forhold til selvet*, *menneskets forhold til samfunnet* og *menneskets forhold til verden*. I tillegg har jeg også tidligere i diskusjonen presentert en rekke kompetansemål som kan knyttes direkte til litteraturarbeidet i de to læreverkene. Som vi ser her er det litterære arbeidet, i begge læreverk, svært dannelsesfremmende. Det må likevel understrekes at begge læreverk i stor grad avhenger av lærerveiledningen for å oppnå dette. Dersom «lærebøkene» benyttes uten lærerveiledningene, kan *Fabel grunnbok 3B* anees å tilrettelegge for mer danning fremmende tekstarbeid i større grad enn hva *Salaby* gjør. Dette bunner i at *Fabel grunnbok 3B*, i større grad har refleksjonsoppgaver. Til tross for dette, er læreverk ment å være av harmonerende innspill fra de ulike læremidlene. Av den grunn vil jeg anse det tekstlige arbeidet i både *Salaby* og *Fabel* å være svært dannelsesfremmende. Det er også et viktig poeng at *Salaby*, i langt større grad enn *Fabel*, presenterer kulturbærende, og kritikerroste tekster. På denne måten kan det sies at *Salaby* i større grad legger til rette for dannelsesfremmende tekster, mens *Fabel* har dannelsesfremmende tekstarbeid. Det er likevel ingen til om at tekstarbeidet i begge læreverk er dannelsesfremmende, dog med ulike innfallsvinkler. Elevene vil i møte med begge læreverks tekstarbeid kunne oppleve å få ytterligere forståelse for både seg selv, det med-menneskelige samspillet, og verden som helhet, i tillegg til de estetiske opplevelsene tekstene tilbyr.

Litteraturliste

- Aisato, L. (2010). *Odd er et egg*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Aisato, L. N. S. (2008). *Mine to oldemødre*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Andresen, S. (2020). Konflikt mellom dannelse og kompetansemål, Læreres bruk av skjønn i undervisning om kontroversielle temaer. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4 (3), 151-164. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-03-03>
- Aschehoug. (u.å.). *Norsk for barneskolen: 1-7*. Aschehoug Undervisning. Hentet 17. januar 2022 fra: <https://nettbutikk.undervisning.aschehoug.no/laremiddel/fabel-1-7-2020/laererveiledning-digitalt-produkt-bokmal-nynorsk-1>
- Aschehoug. (u.å.). *Norsk for barneskolen: Zeppelin 1-7 (2002)*. Aschehoug Undervisning. Hentet 17. januar 2022 fra: <https://nettbutikk.undervisning.aschehoug.no/laremiddel/zeppelin-1-7>
- Bakken, J. & Andersson-Bakken E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Tidsskriftet Sakprosa*, 8(3), 1-36. DIO: <https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>
- Best European Learning Materials Awards. (u.å.). *Category 2 Gold award*. Hentet 24. mai 2022 fra: https://www.belma-award.eu/Category-2_2021_Gold.html
- Best European Learning Materials Awards. (u.å.). *Winners*. Hentet 24. mai 2022 fra: <https://www.belma-award.eu/Winners-2021.html>
- Bergem, F. (u.å.). *Hvor er vepsen?*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bjørøy, A. B. N., Ersland, B. A., Grønli, M. K. & Lundetræ, K. (2021a). *Fabel 3A, 3B Lærerveiledning, norsk for barnetrinnet*. Aschehoug Undervisning.
- Bjørøy, A. B. N., Ersland, B. A., Grønli, M. K. & Lundetræ, K. (2021b). *Fabel Grunnbok 3B*. Aschehoug Undervisning.
- Bringsverd, T. Å. (2010). *Tambar er et troll*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bringsverd, T. Å. (1985). *Ruffen, Sjøormen som ikke kunne svømme* (4. opplag, 2009). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse – innledning og oversikt. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse - Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (4. opplag, 2010). Cappelen Forlag AS.
- Cissé, Y. & Kalleklev, K. (2021, 23. november). Lisa Aisato. I *Store norske leksikon*. Hentet 25. mai 2022 fra: https://snl.no/Lisa_Aisato
- Dalsegg, L. (2011). *Lærebøker og litteraturundervisning; En litteraturdidaktisk undersøkelse av tekstutvalg, presentasjonsmåte og arbeidsoppgaver i tre norskverk for ungdomstrinnet*. [Masteroppgave]. Høgskolen i Hedmark. Hentet 20. januar 2022 fra: <https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/132322/Dalsegg.pdf?sequence=1>
- Garmann, N. G. & Ommundsen, Å. M. (2017). Forord. I N. G. Garmann & Å. M. Ommundsen (Red.), *Danne og utdanne; litteratur, språk og samtale*. Novus forlag.

- Gyldendal. (u.å. a). *Salaby skole*. Gyldendal.no. Hentet 24. januar 2022 fra: <https://www.gyldendal.no/grs/salaby/c-184969/>
- Gyldendal. (u.å. b). *Salaby Skole, Byparken 3-4, Norsk*. Salaby.no. Hentet 24. mai 2022 fra: <https://skole.salaby.no/3-4/norsk>
- Gyldendal. (u.å. c). *Salaby Skole, Byparken 3-4, Norsk, Alf Prøysen*. Salaby.no. Hentet 24. mai 2022 fra: <https://skole.salaby.no/3-4/norsk/alf-proysen1>
- Gyldendal. (u.å. d). *Salaby Skole, Byparken 3-4, Norsk, Anne-Cath. Vestly*. Salaby.no. Hentet 24. mai 2022 fra: <https://skole.salaby.no/3-4/norsk/anne-cath-vestly>
- Gyldendal. (u.å. e). *Salaby Skole, Byparken 3-4, Norsk, Astrid Lindgren*. Salaby.no. Hentet 24. mai 2022 fra: <https://skole.salaby.no/3-4/norsk/astrid-lindgren>
- Gyldendal. (u.å. f). *Salaby Skole, Byparken 3-4, Norsk, Bibliotek*. Salaby.no. Hentet 24. mai 2022 fra: <https://skole.salaby.no/3-4/norsk/bibliotek>
- Gyldendal. (u.å. g). *Salaby Skole, Byparken 3-4, Norsk, Bibliotek, Hva liker Muskatt?, til læreren*. Salaby.no. Hentet 24. mai 2022 fra: <https://skole.salaby.no/3-4/norsk/bibliotek/hva-liket-muskatt-0208/til-laereren>
- Gyldendal. (u.å. h). *Salaby Skole, Byparken 3-4, Norsk, Bibliotek, Hva gjør Pepsi?, til læreren*. Salaby.no. Hentet 24. mai 2022 fra: <https://skole.salaby.no/3-4/norsk/bibliotek/hva-gjor-pepsi-0200/til-laereren>
- Gyldendal. (u.å. i). *Salaby Skole, Byparken 3-4, Norsk, Bibliotek, Hvor er vepsen?, til læreren*. Salaby.no. Hentet 24. mai 2022 fra: <https://skole.salaby.no/3-4/norsk/bibliotek/hvor-er-vepsen-0100/til-laereren>
- Gyldendal. (u.å. j). *Salaby Skole, Byparken 3-4, Norsk, Bibliotek, Mine to oldemødre, til læreren*. Salaby.no. Hentet 24. mai 2022 fra: <https://skole.salaby.no/3-4/norsk/bibliotek/mine-to-oldemodre-1200/til-laereren>
- Gyldendal. (u.å. k). *Salaby Skole, Byparken 3-4, Norsk, Bibliotek, Når alle sover, til læreren*. Salaby.no. Hentet 24. mai 2022 fra: <https://skole.salaby.no/3-4/norsk/bibliotek/nar-alle-sover-1515/til-laereren>
- Gyldendal. (u.å. l). *Salaby Skole, Byparken 3-4, Norsk, Bibliotek, Odd er et egg, til læreren*. Salaby.no. Hentet 24. mai 2022 fra: <https://skole.salaby.no/3-4/norsk/bibliotek/odd-er-et-egg-1015/til-laereren>
- Gyldendal. (u.å. m). *Salaby Skole, Byparken 3-4, Norsk, Bibliotek, Ruffen Sjøormen som ikke kunne svømme, til læreren*. Salaby.no. Hentet 24. mai 2022 fra: <https://skole.salaby.no/3-4/norsk/bibliotek/ruffen-1630/til-laereren>
- Gyldendal. (u.å. n). *Salaby Skole, Byparken 3-4, Norsk, Bibliotek, Tambar er et troll, til læreren*. Salaby.no. Hentet 24. mai 2022 fra: <https://skole.salaby.no/3-4/norsk/bibliotek/tambar-er-et-troll-1000/til-laereren>
- Gyldendal. (u.å. o). *Salaby Skole, Byparken 3-4, Norsk, Saltos bokhylle*. Salaby.no. Hentet 24. mai 2022 fra: <https://skole.salaby.no/3-4/norsk/saltos-bokhylle>
- Gyldendal. (u.å. p). *Salaby Skole, Byparken 3-4, Norsk, Thorbjørn Egner*. Salaby.no. Hentet 24. mai 2022 fra: <https://skole.salaby.no/3-4/norsk/thorbjorn-egner1>
- Gyldendal. (u.å. q). *Salaby Skole, Byparken 3-4, Norsk, Øv på lesing*. Salaby.no. Hentet 24. mai 2022 fra: <https://skole.salaby.no/3-4/norsk/ov-pa-lesing>

- Hamre, P. (2017). Norsk som reiskaps- og danningsfag. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningsfag* (2. opplag, 2020). Det Norske Samlaget.
- Haugen, M. O. (2021, 25. juli). Arne Svingen. I *Store norske leksikon*. Hentet 25. mai 2022 fra: https://snl.no/Arne_Svingen
- Haugstveit, T. B., Sjølie, G., & Sommervold, T. (2009). *Lesing på ungdomstrinnet; en rapport fra et Gi rom for leseing! – prosjekt*. Høgskolen i Hedmark. (Rapport 11, 2009). Hentet 24. mai 2022 fra: <http://hdl.handle.net/11250/133778>
- Helgesen, P. (2021, 9. juli). Håkon Øvreås I. *Store norske leksikon*. Hentet 25. mai 2022 fra: https://snl.no/H%C3%A5kon_%C3%98vre%C3%A5s
- Hohr, H. (2011). Dannelsesbegrepet i grunnskolens læreplaner. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse; Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (6. opplag, 2016). Vigmostad & Bjørke AS.
- Holen, Ø. (2021, 25. desember). Kristoffer Kjølberg. i *Store norske leksikon*. Hentet 25. mai 2022 fra: https://snl.no/Kristoffer_Kj%C3%B8lberg
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. I *Reading and Writing*, 2(2), 127–160. DIO: <https://doi.org/10.1007/bf00401799>
- Houm, N. (2011). *Når alle sover*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Iser, W. (1974). *The implied reader: patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. John Hopkins University Press.
- Kjendsli, R. V. & Wedde, E. (2021). *Fagfornyelsen: status, ressurser og partssamarbeid på skolene – resultater fra en undersøkelse blant arbeidsplassstillitsvalgte* (Rapport 2:2021). Seksjon for samfunn og analyse i avdeling for profesjonspolitikk, Utdanningsforbundet. Hentet 24. mai 2022 fra: https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/rapporterutredninger/rapport_02.2021_fagfornyelsen_sporr_eundersokelse.pdf
- Korsgaard, O & Løvlie, L. (2003). Innledning. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Red.), *Dannelsens forvandlinger*. Pax.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Oslo: Novus.
- Michelsen, P. A. (2018). Realistiske forteljingar for barn. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: introduksjon for lærere*. Universitetsforlaget.
- Moi, M. & Herzog, I. C. (2019, 11. desember). Tor Åge Bringsværd. I *Store norske leksikon*. Hentet 25. mai 2022 fra: https://snl.no/Tor_%C3%85ge_Bringsv%C3%A6rd
- Nilsen, H. (2009). *Hva liker Muskatt?* (2. opplag, 2010). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nilsen, H. (2010). *Hva gjør Pepsi?*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Harvard University press.

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.htm>
- Skjelbred, D. (2003). *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler*. Sluttrapport. Høgskolen i Vestfold (Rapport 12/2003). Hentet 24. mai 2022 fra <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-12/rapport12.pdf>
- Skjelbred, D. (2010) Lærerveiledninger og oppgaver. I D. Skjelbred, & B. Aamotsbakken (Red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 169–185). Oslo: Novus Forlag
- Skjelbred, D., Solstad, T., & Aamotsbakken, B. (2005). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Høgskolen i Vestfold. (Rapport 1/2005). Hentet 24. mai 2022 fra: http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2005-01/rapp1_2005.pdf
- Steinsholt, K. (2011). Oppdragelse, pedagogikk og opplysning: Et tilbakeskuende blikk på noen sentrale dannelsesperspektiver. I K. Steinsholt, & S. Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Fagbokforlaget.
- Steinsholt, I. K. & Dobson, S. (2011). (Litt mer enn et) Forord. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse; Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (6. opplag, 2016). Vigmostad & Bjørke AS.
- Stokke, R. S. (2018). Eventyr. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: introduksjon for lærere*. Universitetsforlaget.
- Stokke, R. S. (2018). Å møte andres livsverdener i litteraturen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: introduksjon for lærere*. Universitetsforlaget
- Stokke, R. S. & Palm, K. (2017). Å strekke seg etter ordene; Samtaler om bildebøker i det flerspråklige klasserommet. I N. G. Garmann & Å. M. Ommundsen (Red.), *Danne og utdanne; litteratur, språk og samtale*. Novus forlag.
- Stokke, R. S & Tønnessen, E. S. (2018). Barnet og litteraturen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: introduksjon for lærere*. Universitetsforlaget.
- Strand, T. (2013). Norskfaget- klasseledelse og vurderingsarbeid i et dannelsesperspektiv. I H. Christensen & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning*. Gyldendal Akademisk.
- Strand, T. (2020). Norskfaget- klasseledelse og vurderingsarbeid i et dannelsesperspektiv. I H. Christensen & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning* (2. utg). Gyldendal Akademisk.
- Straume, I. S. (2013). Danningens filosofihistorie: en innføring. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (1. utgave, 2. opplag, 2016). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Sørbo, J. I. (2019). Skriftkultur og danning. Kva har den nynorske skjønnlitteraturen hatt å seia for danning og identitet?. I S. J. Helset & E. Brunstad (red.), *Skriftkulturstudiar i ei brytingstid* (s. 95–103). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. DOI: <https://doi.org/10.23865/noasp.67>
- Telhaug, A. O. (2011). Dannelsesbegrepet i grunnskolens læreplaner. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse; Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (6. opplag, 2016). Vigmostad & Bjørke AS.

- Toprak, E. & Almacioğlu, G. (2009). Three Reading Phases and Their Applications in the Teaching of English as a Foreign Language in Reading Classes with Young Learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5 (1), s. 20-36. Hentet fra: <https://dergipark.org.tr/en/pub/jlls/issue/9928/122849>
- Torvatn, A. C. (2002). *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen - en studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet og sju elevers lesing av dem* [Doktorgradsavhandling]. Det historisk-filosofiske fakultetet Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hentet 24. mai 2022 fra: <http://hdl.handle.net/11250/133736>
- Ulland, G. (2016). Litteratursamtalens danningspotensial. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(3), 97-110. DIO: <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.270>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Hentet 4. januar 2022 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for nasjonale prøver*. Hentet 15. mars 2022 fra: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. november). *Hva er nytt i norsk?*. Hentet 17. januar 2022 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Hentet 4. januar 2022 fra: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. Hentet 13. februar 2022 fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Læremidler og læringsteknologi i skole og opplæring*. Hentet 13. februar 2022 fra: <https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/tilskudd-til-laremidler/begrepsavklaring-skole/>
- Aase, L. (2002). *Norskfaget blir til*. Forlaget Vigmostad og Bjørke.
- Aase, L. (2010). Norskfagets mange kunnskapsformer. I S. S. Hovdenak & O. Erstad (Red.), *Kunnskap i skolen*. Tapir Akademisk Forlag.
- Aase, L. (2012). Skriveprosesser som dannning. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Universitetsforlaget.

**Fabel 3 (Cat 2)**

H. Aschehoug Co. (Norway)

Textbook, workbook, digital resources & teacher's guide in Norwegian for grade 3 in primary school

Positive comments:***First reviewer***

The textbook lets the students encounter a large variety of age-appropriate quality texts including genres like folktales, stories, picture books, non-fiction, comics etc.

The many humorous illustrations are motivating for young readers.

The whole of Chapter 2 and parts of other chapters develop a meta perspective on language and text that is important for further literacy development.

People of different ethnicity and mixed families are represented in the images, and different dialects and minority languages are presented (for example: the class learns Polish).

There is a large variety of exercises (individual, together with a partner, on paper, on iPad etc.) in the textbook and in the digital material, challenging and motivating the students in many different ways.

Grammatical issues are suitably integrated in the work with the texts.

The Bureau of Detectives with its own song and dance gives the students a playful introduction to reading strategies.

Harassment on the Internet is addressed in the digital material in a way that young students can easily understand

Second reviewer

The material presents stories in a digital context which makes them very simple to read and appreciate.

The animations along with the read text are excellent.

Exercises foster learner autonomy and, in doing so, motivate the pupils.

Third reviewer

The language detectives help students to understand complex concepts of reading strategies in a fun and age-appropriate way.

The material encourages consciousness about emotions and the use of language, developing not only language skills but promoting empathy and self-awareness.

Differentiation is made easy by various levels of texts and exercises.

Students learn to recognise, explore and reproduce different types of texts relevant to their lives.

Vedlegg 2

Tabell *Fabel grunnbok 3B* kapitteloversikt (Bjørøy et al., 2021b)

Kapittel		Hva som ifølge <i>Fabel grunnbok 3B</i> skal øves på i kapittelet			
1	<i>Eventyr</i> (s. 10)	<i>Å lese og lytte til eventyr</i>	<i>Å finne kjennetegn i eventyr og bruke dem når du skriver</i>	<i>Å finne adjektiv i tekster og bruke adjektiv når du skriver</i>	<i>Å bruke VUL-skjema som hjelp for å lære</i>
2	<i>Språket vårt</i> (s. 38)	<i>Å sammenlikne ord og uttrykk i dialekter i Norge</i>	<i>Å finne likheter og forskjeller mellom bokmål og nynorsk</i>	<i>Å finne synonymer</i>	<i>Å bruke ordlister og ordbok</i>
3	<i>Superhelter</i> (s. 60)	<i>Å lese fantasifulle tekster om superhelter</i>	<i>Å bruke fantasi og beskrive din egen superhelt</i>	<i>Å skrive en fortelling</i>	<i>Å bruke verb, substantiv og adjektiv når du skriver</i>
4	<i>Ut på tur</i> (s. 90)	<i>Å lese og forstå ulike typer tekster om naturen i Norge</i>	<i>Å velge lese måte</i>	<i>Å skrive rapport fra en tur</i>	<i>Å skrive ord med kj-lyd</i>
5	<i>Bildebøker</i> (s. 118)	<i>Å utforske hvordan tekst og illustrasjon kan henge sammen</i>	<i>Å lage illustrasjoner som passer til teksten</i>	<i>Å kombinere tekst og illustrasjoner i dine egne tekster</i>	<i>Å tolke bilder</i>
6	<i>Løgn og ærlighet</i> (s. 138)	<i>Å lese fortellinger og snakke om innholdet</i>	<i>Å se en sak fra ulike sider</i>	<i>Å tenke over om det du leser, kan likne på noe i ditt eget liv</i>	<i>Å skrive ord med sj-lyd</i>
7	<i>Mot sommer</i> (s. 164)	<i>Å lese dikt med flyt og innlevelse</i>	<i>Å bruke ord og setninger på kreative måter</i>	<i>Å forklare hva antonymer er</i>	<i>Å bruke antonymer når du skriver</i>

Vedlegg 3

Tabell oppgaveoversikt til tekstene i *Fabel grunnbok 3B* (Bjørøy et al., 2021b)

Tekst	Grunnbok	Lærerveiledning
Intro		<p>Se på bildet. Hva tror dere har skjedd her? Les teksten høyt sammen med elevene Hva tror dere gutten på bildet sier? Skriv replikker og les for en venn Er det sant at vi får lang nese hvis vi lyver?</p>
Turdag	<p>Sjur har lurt moren sin. Nå er han på vei til skolen. Han tenker på det han har gjort. Les tekstutdraget og utforsk teksten. Hva synes du om det Sjur gjør med turlappen? Hvorfor gjør han det? Hva tror du moren til Sjur sier da hun får vite hva som hendte? Fikk teksten deg til å tenke på noe annet du har lest om eller opplevd? Fortell! Hvilke personer leser du om i fortellingen? Hva får du vite om dem? Får du vite like mye om alle sammen? Forklar. Gå på jakt i teksten. Hva har forfatteren skrevet for å fortelle at Sjur angrer?</p>	<p>Legg merke til om dere får vite hva gutten tenker på når dere leser teksten. Hva tenker Sjur på? Hva er det Sjur har løyet om? Hva mener du Sjur bør gjøre? Hva gjør Sjur for å lure mamma? Gå på jakt i teksten og finn setninger som forteller hva Sjur tenker på. Gå på jakt i teksten og finn setninger som forteller hva Sjur sier. Sier sjur det samme som han tenker på? Kunne det som skjer i denne fortellingen, ha skjedd i virkeligheten, tror du?</p>
Lars, Lotte og Hannah	<p>Hvorfor sykler Lars forbi Lottes hus? Hvem pleier Lotte å være sammen med? Hva betyr det at Hannah både vil og ikke vil være der Lars er? Hvorfor lyver Hannah, tror du? Hva synes du om det Hannah gjorde? Hva ville du gjort? Tenk deg at du er Hannah. Hun skriver i dagbok si før hun sovner denne kvelden. Hva skriver hun? Tenk deg at du er Lars. Skriv fortellingen fra hans synsvinkel Velg et avsnitt fra fortellingen du vil lese inn lydopptak av. Legg til musikk som passer til akkurat dette avsnittet. Tegn figurer av Lotte, Lars og Hannah. Lim figurene på pinner. Lag et dukketeater av fortellingen.</p>	<p>Les teksten og skriv nøkkelord underveis. Bruk nøkkelordene og gjenfortell til en venn det du leser Hvem er hovedpersonen i denne fortellingen? Hva får dere vite i teksten om hva Lars tenker på? Hvem er Lars forelsket i? Lag en liste. Hvorfor sykler Lars forbi huset til Lotte hver dag? Hvorfor tør ikke Lars å snakke til Lotte? Lag et «let og finn»-spørsmål til teksten. Lag et «forstå»-spørsmål til teksten.» Les teksten og skriv ned et nøkkelord fra hvert avsnitt. Bruk nøkkelordene og gjenfortell fortellingen til en venn Hvem er hovedpersonen i denne fortellingen? Hva får dere vite i teksten om hva Hannah tenker på? Lag et «let og finn»-spørsmål til teksten Lag et «forstå»-spørsmål til teksten Skriv en fortelling der Lotte er hovedpersonen. Skriv om hva som skjer, hva hun tenker, og skriv replikker om hva hun sier til de andre</p>
For dem som er lei av maset	<p>Hva i denne fortellingen tror du er sant? Hva er ikke sant, tror du?</p>	<p>Hva fikk vi vite i dette avsnittet? Hva er sant i dette avsnittet? Hva er usant i dette avsnittet?</p>

	Skriv en faktatekst sammen i klassen. Skriv noe som ikke er sant i teksten. Få noen hjemme til å lese teksten, og spør hva de tenker.	Hvordan kan vi vite om teksten er sann eller usann? Oppdaget de som leste teksten, at noe var usant? Hvorfor/hvorfor ikke? Kan vi alltid stole på det andre skriver? Tror dere dette kan skje hvis dere leser andre tekster? Hva er det lurt å tenke på hvis dere for eksempel leser eller hører om ting på internett?
Skriv!	Hvem handler det om? Hvor skjer det? Hva skjer? Hva er løgnen? Hvordan slutter fortellingen?	Hva handler teksten om? Hva får vi vite i innledningen? Hva får vi vite i hoveddelen? Hva lyver jeg-personen om? Hvorfor lyver jeg-personen? Hva får vi vite i avslutningen? Hva synes dere om det jeg-personen gjorde? Har dere opplevd noe liknende?
Vekk fra det vanskelige	Hvem er hovedpersonen i denne historien? Hva skal Line gjøre i ferien? Hva forteller hun til vennene sine at hun skal gjøre? Hvorfor lyver Line, tror du? Hvorfor angrer hun etterpå? Dramatiser fortellingen	Hva handler teksten om? Hvorfor løper Line fra vennene sine? Hva tror dere det er hun ikke vil snakke om? Hvorfor lyver Line når Emma ringer, selv om hun hadde lyst til å bli med på frokosten? Har dere opplevd noe liknende? Likte dere teksten? Hvorfor/hvorfor ikke? Lån bøkene om Line og les dem sammen Hva snakker de andre jentene om på vei hjem? Skriv dialog med replikkstreker Hva skriver Line i dagboka sin denne dagen? Skriv! Hva skjer videre?
Min læring	Hva betyr uttrykket «ærlighet varer lengst», tror du? Snakk med en venn. Skriv to faktasetninger om deg selv. Den ene skal være noe sant, og den andre skal være noe usant. Les setningene høyt og la de andre gjette på hva som er sant. Klarer du å lure de andre? Forklar disse ordene for en venn: usant, løgn, ærlighet, hovedperson, sant	Sammenlikn «Lars, Lotte og Hannah» og «For dem som er lei av maset» Hva er likt i tekstene Hva er forskjellig i tekstene? Hva tror dere forfatteren vil at leserne skal oppleve når de leser tekstene? Hva får vi vite om hva personene i teksten «For dem som er lei av maset» tenker? Hvilken tekst likte dere best å lese? Hvorfor? Hvilken tekst var lettest å lese? Hvorfor?

Vedlegg 4

Tabell *Saltos bokhylle*, med spørsmål (Gyldendal, u.å. o)

Tittel	Handling	Spørsmål
Kim er spent	Kim begynner på skolen	Hvorfor er Kim spent? Hva sier de store om skolen? Hvorfor liker Kim skolen? Hva husker du fra din første skoledag? Hva liker du best med skolen?
Kim løper	Kim øver seg på å løpe fort	Hva øver Kim på? Hvorfor gråter Kim? Hva gjør Kim glad? Hva gjør deg glad? Hva pleier du å øve på?
Superhelten Jan	Jan leker superhelt	Hva heter superhelten? Hvorfor kom han for sent på skolen? Beskriv monsteret. Hvem er din superhelt? Hva må man gjøre for å bli en superhelt?
Kom, jul	Om tiden før jul	Hva baker barna? Hvem smasker? Hva gjør vi når feiringen er over? Blir folk snillere når det er jul? Finn på tre sprø steder å feire jul.
Pål og Pia hjelper	Pål og Pia samler inn penger til hus som er ødelagte av flom	Hvorfor har ikke barna noe hus? Hvorfor kan ikke barna bo hos Pål og Pia? Hvordan får Pål og Pia tak i penger? Hva gjør Pål og Pia med pengene? Har du hjulpet noen en gang?
Asif skader seg	Asif skader seg på skateboard	Hva handler boka om? Hva går galt når Asif skater? Vennene til Asif har noe som Asif mangler. Hva er det? Hvem blir med Asif til legen? Har du fått hjelp av en lege? Fortell.
Ixi og Smule	Heksa Ixi møter katten Smule	Hvorfor får ikke Ixi sove? Hva tror Ixi at hun hører? Hvilken lyd hører Ixi? Hva heter katten? Hva er du redd for?
Aldri si aldri	Veikko og Veli ser en telefon for første gang	Hvor bor guttene? Hvorfor skal guttene til storgården? Hva oppdager guttene når de kommer inn på storgården? Hvorfor blir guttene redde? Hvorfor vet ikke guttene hva en telefon er?

		<p>Hva gjør guttene når telefonen ringer? Hva er fint med å være to? Hva betyr «man skal aldri si aldri»?</p>
Svømmetimen	Tobias skal ha svømmetime, men han er redd fordi han holdt på å drukne da han var 4 år.	<p>Hva skal Tobias? Hvorfor har mamma lagt bagen foran døra? Hva heter svømmelæreren til Tobias? Hvorfor bruker Tobias lang tid i garderoben? Hva skjedde da Tobias falt i vannet? Hvem vil ha med Tobias i vannet? Hvordan ender svømmetimen for Tobias? Hvorfor gleder Tobias seg til neste svømmetime, tror du?</p>
Sammen klarer vi alt	Jon treffer faren sin igjen etter lang tid	<p>Hvorfor savner Jon far? Hva vil Jon vise far? Hvorfor faller Jon i vannet? Hvordan blir Jon reddet? Hvorfor blir Jon så flau? Hva mener far med «sammen klarer vi alt»? Hva liker du å vise at du kan? Hva ville du likt å gjøre hvis du levde for tusen år siden?</p>
Ødelagt	Vildes snøborg ble ødelagt i friminuttet	<p>Hva lager Vilde, Ali og Mia borgen av? Hvorfor er det vanskelig for Vilde å regne i timen? Hva har skjedd når Vilde kommer ut? Hvem har ødelagt borgen? Hvorfor sparker Vilde den ene gutten? Hva betyr unnskyld? Hvorfor er det vanskelig å si unnskyld noen ganger? Hva annet kunne Vilde ha gjort da hun ble sint?</p>
Adam og klokka	Adam lærer seg klokka	<p>Når skal mamma komme hjem? Hvor mange timer er det i et døgn? Hvordan står viserne på klokka når den er 6? Hvorfor kan 20 være det samme som 8? Hva er forskjellen på klokka 8 og klokka 20? Hvor gammel er Adam? Hvorfor sier Adam at han er 19 år? Hvor mye er klokka når den er 22?</p>

Vedlegg 5

Tabell *Bibliotek*, med spørsmål (Gyldendal, u.å. f)

Tittel	Handling	Spørsmål
Googolplex-Verdens største tall?	Tale teller	Hvem handler boka om? Hvor mange er det i familien til Tale? Hvor gammel blir Tale i morgen? Hvor skal Tale og familien? Hva teller Tale på vei til hytta? Hvor gammel er pappaen til Tale? Hva jobber pappaen til Tale med? Hva heter et av de aller største tallene?
Hubert som nissetufs	Hubert kler seg ut	Hva hadde klassen kjøpt i gave til lærer Nilsen? Hva har Hubert kledd seg ut som? Hva bestemmer klassen til Hubert seg for å gjøre da Nilsen er forsinket til timen? Hva er Hubert sin ville og utrolige ide for å ikke få straffelekser av Nilsen i juleferien? Hvorfor var Nilsen forsinket til timen? Hvem fikk skylden for å stå bak pøbelstrekene i klasserommet? Hva samler Nilsen på? Hva låner Hubert fra rektor sitt kontor? Hva får Nilsen i lekser i juleferien?
Da Lise måtte fise	Lise må fise	Hva må Lise? Hva sier Lise at hun skal for å komme bort fra vennene sine? Hva blir Lise bedt om å gjøre? Hva snakker Lise om i talen sin? Hvem møter Lise på vei ut fra talen? Hvilket tips ga den gamle damen til Lise? Hva trodde mennene i bilene at fisene var? Til slutt setter Lise seg på sykkelen for å...?
Tambar og harepusene	Trollet Tambar redder harene i skogen	Hvor gammel er Tambar? Hva må familien Dovre late som de er? Hva er familien Dovre egentlig? Hva pleier Tambar og familien å gjøre om søndagene? Hva oppgaver Tambar i skogen? Hvem er det som spiser harepusene? Hvilke andre dyr snakker Tambar med i skogen? Hva gjør Tambar for å hjelpe harepusene? Hva gjør Tambar med reven?
Ante-Mattis og Rambo: de uslåelige på vidda	Ante-Mattis og hunden Rambo løser reinsdyr-mysteriet	Hva heter hunden til Ante-Mattis? Hva betyr "Mánnu"? Hva kaller Ante-Mattis og Rambo seg? Hva betyr "sáivu"? Hvorfor måtte Sinte-Sara i fengsel? Hva er spesielt med "Fjellet"?

		Hva heter moskusen?
Hubert i frisørkrøll	Hubert skal klippe seg	Hvorfor skal Hubert til frisøren? Hvorfor blir Hubert stressa hos frisøren? Hvem klipper Hubert? Hvordan ser Hubert ut på håret? Hvorfor kjefter Nilsen på Hubert? Hvem møter Hubert i gangen? Hvorfor får ingen capsen av hodet til Hubert?
Hubert i vikarkaos	Hubert får vikar	Hva gjør Hubert og Thomas på vei til skolen? Hvem andre tar også morgenbad? Hva er borte når guttene har badet ferdig? Hva gjør guttene når klærne deres er borte? Hva skjer når de kommer på skolen? Hvor er klærne til Hubert og Thomas? Hvilket klesplagg ender lærer Nilsen opp med?
Verdens beste Tor	Far erter Tor for å være pysete	Hva er Tor sin favoritt hobby? Hvordan synes far gutter bør være? Hvor kjører far og Tor? Hvilke aktiviteter prøver Tor? Hva skjer når Tor skal klatre? Hva synes Tor om slåssing? Hvordan opplever Tor presset fra far?
Tunellen	Elisa, Pål og Ida møter på spøkelser på en biltur	Hvem drar på biltur sammen? Hva skal de tre vennene? Hvem står ved søppelkassen? Hvordan er det inne i tunellen? Hva dukker plutselig opp? Hvem holder frem sølvhjertet? Hva forteller mannen dem på utsiden?
Mine to oldemødre	Ei jente som forteller om oldemoren fra Gambia og oldemoren fra Norge	Hva er det jenta tenker at hun hører når hun legger konkylien inn til øret? Hva liker den norske oldemoren å synge for jenta? Jenta tenker at oldemødrene møtes etter at de begge er døde. Hva er det hun ser for seg at de gjør? Hva er det jenta får av sin norske oldemor etter at de har sett i album? Hva får jenta i gave fra sin gambiske oldemor? Hvilke to land kommer oldemødrene fra? Hvor jobbet den norske oldemoren da hun var ung? Hva pleier den norske oldemoren å se på tv?
Når alle sover	Noe vandaliserer byen om natten	Hvem er det som ser hva som skjer om natten? Hva er en vandal? Hva er det som skjer med Boba i gruvesjakten? Hvem reparerer det ødelagte i byen? Hvorfor tror folk i byen at det er bakeren som har gjort det? Hvordan hjelper Murielle og bakeren Boba?

		<p>Hvordan klarer folket i byen å fange Boba?</p> <p>Hvorfor blir ikke Lille Fetir Lutemann ferdig med reparasjonene en natt?</p> <p>Hva er det som skjer i byen om natten?</p>
Odd er et egg	Odd er et egg og er redd for å knuse, så møter han en venn som endrer alt	<p>Hvorfor knuste ikke hodet til Odd?</p> <p>Hvorfor er Odd så redd for at hodet hans kan bli knust?</p> <p>Hvorfor møtte ikke Odd Gunn i skogen?</p> <p>Hvorfor ble hodet til Odd kokt?</p> <p>Hva heter jenta Odd møter i skogen?</p> <p>Hva er Gunn kledd ut som?</p> <p>Hva skjer når Odd skal løfte honningkrukken opp til Gunn?</p> <p>Hva kjøper Odd i gave til Gunn for sparepengene sine?</p>
Ruffen, sjøormen som ikke kunne svømme	Sjøormen Ruffen møter en blekksprut som lærte ham å svømme	<p>Hvilke dager er den mystiske øya synlig?</p> <p>Hva gjør onkel Ludvig hver gang det kommer en båt eller et fly?</p> <p>Hva heter Ruffen egentlig?</p> <p>Hva er Ruffen redd for?</p> <p>Hvem lærer Ruffen å svømme?</p> <p>Hva bruker sjøormer som hårspenner?</p> <p>Ruffen dro det store skipet til...?</p> <p>Hva får Ruffen når han kommer til Amerika?</p>
Tambar er et troll	Tambar er et troll som lever blant menneskene	<p>Hva drikker trollene for å bli mindre og svake?</p> <p>Hvorfor måtte trollene forkle seg som mennesker?</p> <p>Hva tenker Tambar på hvis han blir veldig sint?</p> <p>Hva er det hemmelige merket trollene bærer?</p> <p>Hvem leker tambar sammen med i barnehagen?</p> <p>Hva gjør Tambar når de store guttene vil jage dem bort fra dumphuska?</p> <p>Hvorfor skjønner Gurine at Tambar er et troll?</p> <p>Hva viser Gurine og Tambar fram for hverandre i dokkehuset?</p>
Hvor er vepsen?	Bjørnen Birger blir omringet av veps	<p>Hva heter bjørnen?</p> <p>Hvor er vepsen? (se på bildet)</p> <p>Hvor er vepsen? (se på bildet)</p> <p>Hvor er vepsen? (se på bildet)</p> <p>Hvor er vepsen? (se på bildet)</p>
Hva liker Muskatt?	Katten Muskatt liker mange ting	<p>Hva heter kattungen?</p> <p>Hva er det mamma ikke liker at Muskatt leker med?</p> <p>Liker Muskatt å bli dratt i halen?</p> <p>Hvor liker Muskatt å tisse?</p> <p>Hva liker Muskatt å spise?</p>
Hva gjør Pepsi	Hunden Pepsi finner på mye rart	<p>Hva heter valpen?</p> <p>Hva sier lillesøster når Pepsi tar bamsen?</p> <p>Hva sier pappa når Pepsi går fint i båndet?</p> <p>Hvor tisser Pepsi?</p>

Brune	Gutten Rune som blir til superhelten Brune	<p>Hva henter Rune i Kjelleren til Ranveig? Hvem har Rune bygget hytta med? Når blir Rune til superhelten Brune? Hvordan er været på begravelsesdagen? Hva har Rune på hånden? Hva maler superheltene Brune, Svartle og Blåse? Hvem andre enn Rune drømmer om bestefar?</p>
Svartle	Gutten Atle blir til Svartle	<p>Hva skal Atle på butikken? Hva ser Atle i bilen utenfor butikken? Hva skal Atle, Åse og Rune? Hva gjør faren til Atle? Hva sier jenta som bor i det gamle bakeriet at hun heter? Hva heter hun egentlig? Hva gjør Atle for å bli populær? Hva er superhelt-navnet til Atle? Hvor gjemmer Svartle høna? Hvem finner ut at Atle har stjålet høna til ordføreren? Hvilken ledetråd finner Åse, Rune og Atle i boden? Hvordan knekker Blåse et bein i foten sin? Hvem hadde tatt høna fra Atle? Hvem kom i avisa?</p>

