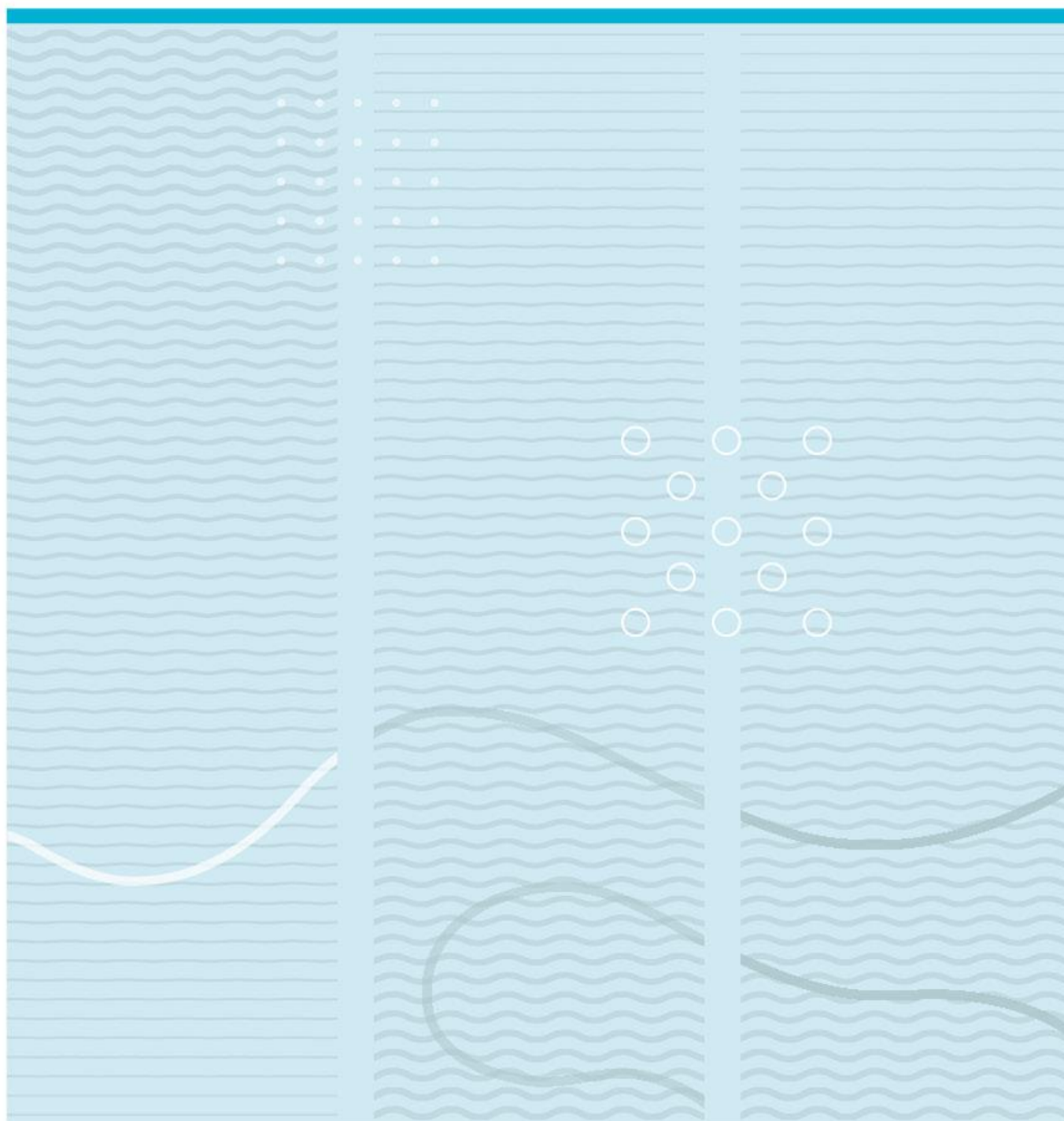


Siv-Anita Tollefsen

«Dannelse gjennom litteratur»

- En kvalitativ studie av dannelsesgrunnlaget i tekster og tilhørende tekstoppgaver



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for språk og litteratur
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Siv-Anita Tollefsen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

«Dannelse er det som sitter igjen når du har glemt alt det du har lært» (Ellen Key, 1900)

Sammendrag

Formålet med studien er å undersøke hvordan et utvalg tekster og tilhørende tekstoppgaver fra Aschehoug univers inviterer til elevers dannelsingsprosess i norskfaget på 10. trinn. Studien søker å avdekke hvordan elevene kan utvikle sin dannelse gjennom arbeid med tekster og oppgaver, og hvordan dette kan bidra til å utvikle elevenes språkferdigheter og kritiske tenkning: På hvilken måte inviterer et utvalg tekster og tilhørende tekstoppgaver for 10. trinn fra Aschehoug univers til elevers dannelsingsprosess i norskfaget?

Bakgrunnen for forskningen er at dannelsingsbegrepet har vært et høyaktuelt tema i norskdidaktisk pensumlitteratur og i skolens styringsdokumenter, men det har vært utfordrende å finne en klar og entydig definisjon av begrepet og hvordan man forstår det i skolen. Formålet med forskningen er å undersøke hvordan et utvalg tekster og tilhørende tekstoppgaver kan bidra til elevers dannelsingsprosess i norskfaget på 10. trinn.

Studien søker å avdekke hvordan elevene kan utvikle sin dannelse gjennom arbeid med tekster og oppgaver, og hvordan dette kan bidra til å utvikle elevenes språkferdigheter og kritiske tenkning. Det er brukt en kvalitativ forskningsmetode, nærmere bestemt tekstlig fortolkning og karakterisering av tekst, med en hermeneutisk tilnærming for å tolke og analysere dataene.

Hovedfunnene i undersøkelsen er at tekster kan bidra til dannelse ved å tilby elevene muligheter til å reflektere over og utforske ulike temaer, verdier og perspektiver. Tekster som utfordrer elevenes forventninger og verdier kan være spesielt relevante for dannelsesutvikling. Tekster som er relevante for leserens liv og erfaringer, kan også bidra til dannelsesutvikling ved å gi elevene muligheter til å identifisere seg med og reflektere over ulike aspekter ved sin egen livssituasjon. Norskfaget kan være en viktig del av denne prosessen, både som et dannelsesfag og som et redskapsfag.

Abstract

The purpose of the study is to investigate how a selection of texts and accompanying text tasks from Aschehoug univers invite students' formation process in the Norwegian subject in 10th grade. The study seeks to uncover how students can develop their formation through work with texts and tasks, and how this can contribute to developing students' language skills and critical thinking: In what way do a selection of texts and accompanying text tasks for 10th grade from Aschehoug univers invite students' formation process in the Norwegian subject?

The background for the research is that the concept of formation has been a highly topical topic in Norwegian didactic curriculum literature and in school governance documents, but it has been challenging to find a clear and unambiguous definition of the concept and how it is understood in school.

The purpose of the research is to investigate how a selection of texts and accompanying text tasks can contribute to students' formation process in the Norwegian subject in 10th grade. The study seeks to uncover how students can develop their formation through work with texts and tasks, and how this can contribute to developing students' language skills and critical thinking.

A qualitative research method has been used, specifically textual interpretation and characterization of text, with a hermeneutic approach to interpreting and analyzing data.

The main findings of the study are that texts can contribute to formation by offering students opportunities to reflect on and explore different themes, values and perspectives. Texts that challenge students' expectations and values can be particularly relevant for formation development. Texts that are relevant to the reader's life and experiences can also contribute to formation development by giving students opportunities to identify with and reflect on different aspects of their own life situation. The Norwegian subject can be an important part of this process, both as a formative subject and as a tool subject.

Forord

Det er med stor glede og lettelse jeg nå kan presentere mitt ferdige masterprosjekt. Det har vært en lang og krevende reise, men jeg har hatt støtte fra mange fantastiske mennesker underveis. Først og fremst vil jeg takke min kjære gode nabo Kari for all hjelp og støtte hun har gitt meg. Uten hennes oppmuntring og sjenerøsitet ville dette prosjektet vært mye vanskeligere å fullføre.

Jeg vil også takke mine gode venner Linda og Veronica for all støtte og oppmuntring de har gitt meg gjennom hele prosessen. Det har vært uvurderlig å ha dere som støtteapparat. Jeg vil også takke min veileder Sveinung for all tålmodighet og veiledning han har gitt meg. Uten hans ekspertise og støtte ville jeg ikke vært der jeg er i dag.

Til slutt vil jeg takke mine fantastiske og tålmodige barn. Dere har vært min største motivasjon og inspirasjon gjennom hele prosessen, og si: Denne sommeren er DERES! Takk igjen til alle som har bidratt til å gjøre dette masterprosjektet mulig. Jeg håper at det vil være til nytte og inspirasjon for andre i framtiden.

Stathelle, 01.06.2023

Siv-Anita Tollefsen

Innholdsliste

1 Innledning og problemstilling	10
1.1 Utvalg og avgrensning	13
1.2 Datamateriale og avgrensning.....	13
2 Teoretisk grunnlag	13
2.1 Paideia.....	13
2.2 Bildung.....	15
2.3 Immanuel Kant.....	15
2.4 Wolfgang Klafki	17
2.5 Danning i norskfaget.....	18
2.6 Danning og literacy	22
2.7 Læreverkets oppgaver og dannelsingspotensiale	24
2.8 Digitale læremidler og multimodalitet.....	24
2.9 Oppsummering av teorikapitlet.....	25
3 Metode	26
3.1 Kvalitativ forskning	26
3.2 Hermeneutikk.....	27
3.3 Forskningskvalitet.....	28
3.3 Gjennomføring av analysen	29
4 Analyse og funn	29
4.1 «Alt blir som før».....	31
4.2 «Hjerteknuser»	35
4.3 «Stolt av det samiske»	38
4.4 «Alle utlendinger har lukka gardiner»	42
4.5 «Flink pike» er et virkelig syndrom. Jeg har vært rammet av det»	45

4.6	Oppsummering av funn.....	Feil! Bokmerke er ikkje definert.
5	Drøfting	47
5.1	Litteraturundervisningens dannelsingspotensial	48
6	Avslutning	50
	Litteraturliste	51

1 Innledning og problemstilling

I løpet av min tid som lektorstudent, har jeg møtt på mange begreper innenfor den norskdidaktiske pensumlitteraturen. Noen begreper kjente jeg til fra før av, mens andre begreper har vært helt ukjente. Danning, er et av begrepene som har pirret nysgjerrigheten min mest og er av den grunn utgangspunktet for min forskningsoppgave. Danning er det begrepet som har blitt nevnt hyppigst i stort sett alle undervisningsfag ved universitetet, vært et høyaktuelt snakkis-tema for alle praksisperioder, og i tillegg eksplisitt nevnt som et grunnleggende prinsipp i skolens styringsdokumenter. Denne synliggjøring av begrepet understreker og sender signaler om at danning har en stor og sentral plass i skolen. Likevel, har det vært utfordrende å finne en klar og entydig definisjon av dannelsesbegrepet og hvordan man forstår det i skolen.

I overordnet del av læreplanen finner man noen fastsatte prinsipper for arbeid med læring, utvikling og danning, som viser til skolens doble oppdrag, som både skal danne og utdanne elevene i samme prosess (Kunnskapsdepartementet, 2017). Norskfagets læreplan, LK20, presenterer fagets relevans og sentrale verdier som gjenspeiler norskfaget som både kulturfag, dannelses- og identitetsfag og et tekst- og kommunikasjonsfag (Kunnskapsdepartementet, 2019). Når en ser nærmere på alt norskfaget skal romme, levnes det liten tvil om fagets kompleksitet. Norsklærerens faglige forpliktelse og ansvar ligger blant annet i å ruste elevene med selvinnsikt, empati og forståelse for sine medmennesker og utvikling av kritisk sans. Formålet med utdanningen er at de skal utvikle et verdisyn og tilegne seg verktøy for fremtidig deltakelse i arbeidslivet og i et demokratisk samfunn.

Danning er derfor en viktig og sentral del av skolen og lærerens undervisningspraksis. I tillegg til å være et populært begrep i ulike styringsdokumenter, har danning lenge vært et mye omtalt- og omstridt begrep blant didaktikere og ulike teoretikere (Aase, 2014, s. 36). Hva er danning? Hva kjennetegner et dannet menneske? Og på hvilken måte kan danning arbeides med i en norskfaglig praksis? Dette er noen av de spørsmålene jeg gjentatte ganger har stilt meg selv, samt diskutert blant mine medstudenter og kollegaer. Svarene på disse spørsmålene varierer ofte ut ifra hvem som blir spurt og hvilken forståelse de har av begrepet. Svarene kan også tenkes å ha en tilknytning til lærerens faglige tilnærming til dannelsesfremmende undervisning i norskfaget.

Dersom man leser i ulike læreverker for norskfaget, finner man ofte ulike tekst- og tekstoppgaver til bruk i undervisningen. I egen praksis som norsklærer i ungdomsskolen, opplever jeg at mange elever kun leser tekstene for å avdekke rett «fasitsvar». Lesingen bærer preg av at de ofte leser oppgavespørsmålene før de leser selve teksten. Deretter saumfarer de teksten etter sjangertrekk og virkemidler, for å kunne besvare tilhørende tekstoppgaver. Det virker som om det handler om å bli ferdig fortrest mulig, heller enn å lese for å oppleve- og reflektere over det litterære budskapet. Med andre ord, de leser kun fordi de må, ikke fordi det gir dem leseglede. Erfaringene mine sammenfaller med en del av funnene fra studiet til Tengberg, Blikstad-Balas, & Roe, (2022), hvor de har undersøkt bruk av litteratur i klasserommet ved hjelp av videoopptak fra 237 undervisningstimer i 62 forskjellige klasserom. Funnene deres viser blant annet til at ofte er litteraturundervisningen og måten elever leser og bruker skjønnlitteratur på preget av jakten på sjangertrekk, med lite fokus på litterære samtaler og refleksjoner om selve innholdet av hva de leser. Et annet funn var at tekstutvalg og tilhørende oppgaver i læremidler ofte var styrende for hva som skulle vektlegges i litteraturundervisningen (s. 8-9). En kan undre seg over i hvilken grad denne formen for kunnskapstilegnelse fører til dannelse, dersom tekstene kun blir sett på som midler for å hente ut praktisk informasjon og uten videre refleksjon og undring over tekstens innhold.

Med utgangspunkt i overnevnte undring, finner jeg det særdeles interessant å undersøke hvilket grunnlag for danning en møter på i norskfaglige læreverker. For å undersøke dette, anser jeg læreverkanalyse som en naturlig innfallsvinkel. Derfor har jeg utviklet følgende problemstilling for denne studien:

På hvilken måte inviterer et utvalg tekster og tilhørende tekstoppgaver for 10. trinn fra Aschehoug univers til elevers dannelsesprosess i norskfaget?

Prosjektet mitt hviler på en forståelse av at danning er noe eget, og som dermed kan skilles ut fra ren oppdragelse. Av den grunn vil en interpretasjon av dannelsbegrepet være essensielt for både studiens forståelse og hva som ligger til grunn for resten av masteroppgaven.

For at jeg skal kunne danne meg en mening om dannelsspotensialet i valgt læreverk, er det avgjørende at jeg innehar en viss forforståelse av dannelsbegrepet. I et forsøk på å oppnå dette, vil jeg først presentere dannelsbegrepets historiske bakteppe, deretter ulike teoretiske perspektiver på begrepet. Videre vil jeg koble begrepet til norskfaget, literacy, og til slutt spesifikt til arbeid med tekst og tekstoppgaver. I metodedelene vil jeg redegjøre for- og grunngi valgt forskningsmetode. Analysedelen vil bestå av undersøkelser av utvalgte tekst- og tekstoppgavers dannelsspotensial. Avslutningsvis skal funnene fra tekstene og tekstoppgavene drøftes opp mot relevant teori og norskfagets særskilte dannelsansvar.

Ingerid S. Straume, forsker innenfor pedagogisk filosofi hevder at det er nærmest umulig å gi et meningsfylt svar på hva danning egentlig er. Fordi det finnes et uendelig antall svar som er meningsfylte for de det angår. I lys av denne påstanden poengterer Straume (2013) at selv om dannelsbegrepet alltid er meningsfylt, så kan ikke det ikke eksistere uavhengig av sin samfunnsmessige sammenheng, kulturen og historien (Straume, 2016, s. 17). Å være dannet, ifølge Straume (2016) handler også om hvordan mennesker utvikler seg til å bli bestemte sosiale typer med tilhørende karaktertrekk og idealer. Hverken dannelsbegrepet eller samfunnet er statisk og fordi både samfunn og kultur stadig er i endring, vil det tilsi at dannelsbegrepet stadig er i endring.

«Danning innebærer alltid en viss forming av individet innenfor en viss samfunnsmessig orden, og det å være dannet, er alltid å være dannet «for oss,» som et speilbilde av en tid og et sted, skikker og normer» (Straume, 2016, s. 17-18).

Den allmenne- og kanskje vanligste oppfattelsen av danning blir ofte assosiert med barneoppdragelse, hvor de verdiene og holdningene oppdrageren mener er viktige overføres til barna. Fra et pedagogisk perspektiv anses danning som en livslang utviklingsprosess av hele mennesket, basert på en utvikling av evnen til å kunne reflektere over egne valg, handlinger og væremåte, både alene og i samspill med andre (Sørensen, 2013).

Det foreligger altså en vesentlig forskjell mellom de to begrepene. Oppdragelse kan altså forstås som det å bli lært gode manerer og folkeskikk, ut ifra hva som er akseptert oppførsel ifølge samfunnets normer. Motstykket til oppdragelse er da danning, hvor individet selv har en plikt til å forme sin personlighet, oppførsel og moral for å imøtekomme samfunnets normer. Dette sammenfaller med noen av tankene Jon Smidt (2013) har om danning. Han påpeker at danning eller dannelse er et ord med flere betydninger og konnotasjoner og at betydningene/konnotasjonene

henger sammen med kunnskap og innsikt, bevisste holdninger og evne til kritisk tenkning, med andre ord, danning handler om mye mer enn pene manerer og kulturell polish (Smidt, 2013, s. 19).

1.1 Utvalg og avgrensning

Læreverket jeg har valgt å forholde meg til er den digitale læringsplattformen Aschehoug Univers 1-10 trinn som er utviklet av Aschehoug forlag for å støtte læring og undervisning. En av hovedgrunnene for valget er at dette er det læreverket som brukes ved den skolen jeg arbeider i, og på slikt vis har jeg fordelene av å ha noe kjennskap både til innholdet og bruksområdene fra før av. En annen grunn til at jeg ønsker å undersøke dette læreverket henger sammen med samfunnets og skolens gradvis økende digitaliseringsprosess, ut ifra hvordan tilgangen til en digital enhet i forbindelse med undervisning har blitt nødvendig for både lærere og elever (Heie, 2021).

Som følge av denne oppgavens begrensede omfang, kommer jeg kun til å forholde meg til læremidlet som er tilknyttet 10. trinn. Hovedfokuset mitt vil være tekstutvalg og tekstarbeid innenfor sjangrene skjønnlitterær- og sakprosaetekst og hvordan arbeidet med disse tekstene kan bidra til elevers danning.

1.2 Datamateriale og avgrensning

Selv om alle funnene fra datainnsamlingen er interessante innenfor fagfeltet, vil drøftingen i denne oppgaven være basert på en avgrensning av de mest relevante funnene for å kunne besvare problemstillingen så presist som mulig.

2 Teoretisk grunnlag

2.1 Paideia

Man kan si at danningsbegrepet er like gammelt som mennesket selv, og kretser rundt den grunnleggende bevisstheten om menneskelig erfaring. Det handler om menneskets mål og funksjon, om å bli og om å være. Forestillingen om hva dannelse er innebærer strekker seg helt tilbake til antikkens paideia, med opphav i praktisk dømmekraft, moralske regler og fornuft og til det grekerne omtalte som techne, altså profesjonelle ferdigheter og tradisjoner. Selv om vi i dagens pedagogiske diskusjoner omkring utdanning og dannelse omgir oss med mange ulike begreper, mangler vi likevel begreper som gjør at *paideia* er lett å definere (Doseth, 2011, s. 13).

Mangel på begreper kan tenkes å være en av flere påvirkende årsaker til at danningsprosessen kan være vanskelig å gripe fatt om. Sørensen (2013), hevder at skolens

organisering, forståelse av læring, menneskesyn og verdsett kunnskap har stor påvirkning for hvordan dannelse forstås (Sørensen, 2013).

Utdanning, læreplan, tradisjon, språk og kultur er sider ved dannelsen som dekkes av ordet *paideia*. Likevel er ingen av disse ordene alene tilstrekkelig for å dekke grekernes betydning av begrepet, tuftet på forståelsen av at dannelsesprosessen gjelder for hele mennesket og dets mulige evne til dannelse. Aristoteles refleksjon over *paideia* og menneskets funksjon la grunnlaget for en oppdragelse og en *paideia* i overensstemmelse med menneskets natur og er utgangspunktet for dannelse og det å bli menneske i sin væren. Han så hvordan sammenhengen mellom oppdragelse og dannelse var bestemmende for *paideia*, som i utgangspunktet ligger i mennesket som en naturret ved å uttrykke at oppdragelse ville være umulig dersom det ikke finnes væren.

Det sentrale for Aristoteles var hvilken rolle teoretisk tenkning og kunnskap spiller i moralsk handling og handler om fornuft og kunnskap som er bestemt av vår væren og bestemmelse for vår væren. Med utgangspunkt i Platons lære om «det godes idé», og en intellektualisert plassering av spørsmålet om det gode, kritiserer Aristoteles «det godes idé» for å være et universelt begrep uten innhold. Han hevder at all viten er innrettet mot det gode og stiller spørsmål om det gode for mennesker og hva som er det gode i menneskets handlinger. I Aristoteles praktiske filosofi var spørsmålet om hvordan man kunne bli bedre mennesker viktigere enn studiet av hva det gode er (Doseth, 2011, s. 13-14)

Paideia, som kan anses som selve fundamentet for vår forståelse av dannelse, krever en bred tilnærming til dannelse og har slektskap med synet at dannelse er en iboende mulig evne hos alle mennesker. Det er avgjørende forskjeller i klassiske filosofers oppfatninger om dannelse, oppdragelse og utdanning. Likevel finner en sammenfallende likheter, blant annet i overbevisningen om at mennesket kan formes til noe nytt gjennom utdanning og oppdragelse (Doseth, 2011, s. 15).

For grekerne handlet dannelse blant annet om forståelsen av hva det vil si å være et menneske, hvor det motsatte ville være en barbar. Både i kultur og i dannelsesbegrepet lå forestillingen om at mennesket måtte foredles og forfines i seler og gjennom kunnskap ved å vise seriøsitet og respekt over det som var skapt tidligere, med vilje til å delta i kulturen for å gjenskape og utvikle den. Aristoteles, hevdet at den grunnleggende årsaken til vår eksistens var *telos* (mål), og den pedagogiske refleksjon over *paideia* og menneskets funksjon, en prosess i menneskets grunnleggelse av seg selv, hvor menneskets natur var utgangspunktet for dannelse. Han så at sammenhengen mellom oppdragelse og dannelse var bestemmende for *paideia* og hvordan ferdighetene *techne*, *episteme* og *fronesis* var viktige for å være dannet (Doseth, 2011, s. 14-31). Disse begrepene kommer jeg tilbake til senere i teoridelen, hvor jeg skal forklare deres betydning for norskfaget.

2.2 Bildung

I den europeiske pedagogikken anses danningsbegrepet som et av de klassiske temaene innenfor europeisk pedagogikk og den norske oversettelsen av danning er ifølge Steinsholt og Dobson (2011), formet etter grekernes begrep paideia og tyskernes begrep bildung (Steinsholt & Dobson, s. 8-9). Gjennom tre århundrer har begrepet påvirket konstruksjonen av vår moderne vestlige kultur. Dette synliggjøres i høy grad når man ser på hvilken betydning danningsforestillingen har hatt for oppbyggingen av vårt moderne samfunn og ikke minst på hvordan den fortsatt fastholdes i den vestlige pedagogiske tenkningen i dag (Steinsholt, 2011, s. 39).

Begrepet bildung stammer fra opplysningstiden og den tyske danningsfilosofiens gullalder, som ved midten av 1700-tallet tatt i bruk i en ikke-teologisk pedagogisk betydning som spredte seg raskt. Allerede ved slutten århundret var bildung blitt til et sentralt begrep innenfor den pedagogiske opplysningen, med en inngang for å studere og diskutere menneskets mål som noe som ikke kunne bestemmes av naturen, Gud og skaperverkets orden. Bildung hadde altså blitt et redskap hvor de eksisterende forestillingene av samfunnet kunne diskuteres og problematiseres på en kritisk måte (Straume, 2016, s. 36).

Problematiseringen av filosofiske problemer som naturens sammensetning, metafysikkens rolle og spørsmålet om hvilken stilling mennesket har i naturen, verden og universet kan anses som opphavet til ideen om det moderne subjekt og dets erkjennelsesformer. Tanken var at dersom mennesket ikke har et konkret mål for sin utvikling, tilfaller ansvaret om å ivareta menneskets iboende evne til utvikling og perfektjonering, didaktikken. Menneskets mål er selvbestemmelse, hvor frigjørelsen fra ytre krav eller naturlige og samfunnsmessige restriksjoner skal bidra i utviklingen av dets vilje og moral (Straume, 2016, s. 34-36).

Ifølge Steinsholt (2011), kan bildung oversettes til dannelse, karakter, kultivering, kultur, vekst, utvikling og oppdragelse (Steinsholt, 2011, s. 46). En slik forståelse kan legge føringer for å anse danning som en formingsprosess, selv om teoriene om hvordan denne formingsprosessen foregår er omdiskutert i filosofiens verden (Straume, 2016, s. 34).

2.3 Immanuel Kant

Dannings- og oppdragelsesbegrepet kan som tidligere nevnt være vanskelig å skille fra hverandre, fordi de begge innebærer det å forme noe. Ifølge Steinsholt (2011), er det Immanuel Kant (1724-1804) som best har klart å beskrive hva opplysningsprosjektet handler om (Steinsholt, 2011, s. 50). Nemlig utviklingen av det menneskelige ved mennesket. Det kan forstås som at fornuften er grunnlaget for vår frihet og vår moral og at mennesket selv må styre sin egen vilje for å kunne ta i

bruk og utvikle egen fornuft. Kant regnes ofte som en av opplysningstidens viktigste filosofer og var opptatt av menneskets selvbestemmelse. Kants dannelsesperspektiv omhandlet både kultur og humanitet. På denne måten skulle danning føre oss nærmere friheten til et myndig og autonomt liv, bevisste på gjeldene innsikter, normer og regler for å føre en dannet livsstil. Ut ifra dette kan man anse begrepene fornuft, frihet og moral som viktige kjerneelementer i Kants dannelsesforståelse (Fauskevåg, 2016, s. 147). Når mennesket fikk bestemme selv, være selvstendig og ikke lot seg affisere av andres meninger, ville de ifølge Kant føres mot en ny forståelse av verden og dermed klare å komme seg ut av det han omtalte som umyndighet (Steinsholt, 2011, s. 51).

Begrepene opplysning og danning henger tett sammen i Kants forestilling om myndighet, hvor begrepene allerede her verner om grunnleggende demokratiske, pedagogiske og frigjørende dimensjoner. Opplysningstidens fremvoksende eksperimentelle naturvitenskap utfordret kirkens religiøse verdensbilde. Dette førte til et maktskifte mellom tradisjonelle autoriteter som kirke, statsmakt og patriarkalske autoriteter og troen på det frie, fornuftige og utforskende mennesket (Fauskevåg, 2016, s. 147). Kant påstår at alle mennesker er født med samme evne til forstand og myndighet, men at mangel på mot og latskap er årsaken til at mange velger bort å kultivere denne evnen (Torjussen, 2011, s. 146). Opplysning og danning skulle bidra til menneskets frigjørelse fra en selvpålagt umyndighet, en tilstand hvor andre menneskers meninger og handlinger blir brukt som rettesnor og hvilepute som kompensasjon for manglende evne til å bruke egen forstand. (Steinsholt, 2011, s. 51).

Kant betegner altså danning som et frigjørende prosjekt for ansvarliggjøringen av menneskets selvstendige tanke og vilje. Han mener at for å kunne utvikles til rasjonelle og myndige mennesker med evnen til å realisere våre iboende kvaliteter og muligheter må vi tørre å stole på egen forstand og fornuft (Steinsholt, 2011, s. 51-52). På bakgrunn av Kants ytring *Sapere aude* som ble selve mottoet for opplysningen: «Våg og vær vis!» (Steinsholt, 2011, s. 86), og min tolkning av Kants dannelsesperspektiv ser jeg en kobling mellom hans visjon og 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 utforskartrong.» (Opplæringslova, 1998, §1-1).

Jeg finner sammenfallende likheter mellom formålsparagrafens innhold, paideiatradisjonens menneskesyn og Kants dannelsesfilosofi. Det Kant omtaler som myndighet og selvstendighet er gjenkjennbart i formålsparagrafens hentydning til hvordan individuell autonomi og evnen til å kunne agere på egenhånd er viktige komponenter for elevenes livsmestring og fremtidige deltakelse i samfunnet.

2.4 Wolfgang Klafki

Wolfgang Klafki (1927-2016) var en av de mest profilerte tyske didaktikere i andre del av 1900-tallet. Klafki mente at den eneste måten å sikre at ikke didaktikken skulle falle fra hverandre var å bygge didaktikken på dannelsesbegrepet. Hans danningsteori er forankret i den historisk-hermeneutiske tradisjonen hvor danning anses som en vekslende prosess, eller et samspill mellom den kulturelt formidlede verdenen og individets egne erfaringer og forutsetninger. Med impulser fra empirisk pedagogisk forskning og kritisk teori forsøkte han å blåse nytt liv i denne tradisjonen, med det han kalte en kritisk-konstruktiv didaktikk (Hohr, 2011, s. 163).

Klafki deler dannelsesbegrepet inn i to hovedkategorier: materiale- og formale danningsteorier. Den materiale dannelsens hovedvekt hviler på kulturelle verdier der pedagogen er kunnskapsformidler og elevene har en heller passiv rolle (Hohr, 2011, s. 163). I denne tradisjonen anses danning nærmest som et statisk fenomen, hvor undervisningens innhold, altså den kunnskapen man har tilegnet seg blir målestokken for dannelse. Motsetningen, finner vi i den formale danningsteorien. I stedet for å anse eleven som en passiv mottaker av kunnskap, er det utelukkende den subjektive utfoldelsen som har størst betydning for læringen. Eleven er en aktiv deltaker i både undervisning og i utviklingen av iboende evner og personlig vekst. Klafki kritiserer både de materiale og de formale danningsteoriene for å være to ytterpunkter. Han påstår at de danning krever et dialektisk forhold mellom de to teoriene. Hver for seg klarer de ikke å representere dannelsesprosessen fullt ut, fordi de er avhengige av hverandre og fordi er hverandres motsetninger (Hohr, 2011, s. 165).

Det vil si at de formale teoriene alene blir for sentrerte rundt individet og de materiale teoriene blir for samfunnsfokuserede (Syversen, 2018, s. 51). Derfor presenterer Klafki kategorial danning som en tredje kategori basert på en forening av material og formal danning, hvor kultur og mentale prosesser skal bidra til danning hos den enkelte. Kategorialdannelsens mål var dobbelsidig, den skulle både åpne verden for eleven og åpne eleven for verden (Hohr, 2011, s. 164-167). Et poeng hos Klafki i det han kalte det eksemplarisk prinsipp. I dannelsesprosessen var ikke kunnskapsmengden det viktigste, men heller utvelgelsen av de allmenngyldige kunnskapene som har størst mulighet for å skape strukturer og prinsipper med overføringsverdi. For at handlingen skal gi mening, så må den framvises i en sammenheng som tydeliggjør forholdet mellom aktivitet og læring (Aase, 2005a, s. 21). «Dannelse kaller vi det fenomenet som vi umiddelbart kan oppleve enheten mellom et objektivt (materielt) og et subjektivt (formalt) moment ved hjelp av, i vår egen opplevelse eller i forståelsen av andre mennesker» (Klafki, 1996, s. 192).

Slik jeg forstår Klafkis danningsteori, innebærer kategorial danning en opplæring som skal gi eleven muligheten til å være aktiv- og medvirkende i egen læringsprosess. På denne måten vil

kunnskapen få en overføringsverdi som eleven kan knytte til egne opplevelser og livserfaringer, som igjen fører til en større forståelse av både seg selv og det samfunnet vi er en del av. Med andre ord så kan det bety at en viktig forutsetning for elevers danning avhenger at de både lærer om noe, av noe og gjennom noe. En opplæring tuftet på denne avhengighetsforståelsen av nye tenkemåter, legger grunnlaget for å opparbeide seg nye væremåter, nye måter å tenke på og kanskje et nytt blikk på omverden (Aase, 2005a, s. 20).

Her ser jeg en teoretisk sammenheng mellom dannelsesforståelsene til Kant og Klafki hvor danningens formål er å skape selvstendige, kritiske og autonome individer i et samfunn. I betraktning av tekst og tekstkultur som kulturbærende elementer finner jeg en teoretisk sammenheng mellom Klafkis og Kants danningsteori. Teorienes samstemthet om utviklingen av selvstendige, kritiske og autonome individer, anser jeg som sentrale innenfor norskfaglig sammenheng og relevant for å besvare denne oppgavens problemstilling.

2.5 Danning i norskfaget

Norskfaget er det største faget i skolen, med hele 1770 timer med norskopplæring som elever skal gjennom i løpet av grunnskolen, i tillegg til ytterligere 393 timer for de elever som velger studieforberedende linje på videregående (Hamre, 2017, s. 13).

Hamre (2017) forholder seg til to overordnede perspektiver på norskfaget, norsk som redskapsfag, og norsk som dannelsesfag. Norsk som redskapsfag handler om å tilføre elevene all nødvendig kunnskap og kompetanse de trenger både for videre skolegang, studier og framtidig deltakelse i arbeids- og samfunnsliv. For å kunne delta aktivt i dagens digitaliserte og tekstbaserte arbeids- og samfunnsliv, kreves det en stadig økende tekstkompetanse. Det handler med andre ord om at elevene skal være i stand til å både forstå, delta og ytre seg (Hamre, 2017, s. 15).

Danningsaspektet ved norskfaget er muligens mindre tydelig i skolens daglige arbeid. Perspektivet er mer overordnet og kan jobbes mot på ulike måter hvor mange av aktivitetene i norskfaget først gir mening når de betraktes i et overordnet perspektiv, som en del av en helhet. Norskfaget som dannelsesfag har en historisk, kulturelt og samfunnsmessig komponent som skal sørge for å gi elevene innsikt i det tekstsamfunnet identiteten til den enkelte har røtter i, samt bli kjent med egen teksttradisjon gjennom møter med ulike tekster og det perspektivet disse tekstene kan tilby i dag. Dannelsesperspektivet i norskfaget krever at elevene får lære normer og tekstkonvensjoner, og lære å bli kritiske til ytringer og ulike typer tekster. Det innebærer også et etisk perspektiv der møte med tekster inviterer til innlevelse, refleksjon og analytisk distanse. Dette tilsier at dannelsesiden til norskfaget representerer en bevisst innsikt i den etiske dimensjonen innenfor ulike tekstformer og modaliteter (Hamre, 2017, s. 16).

Norskdidaktikeren Laila Aase (1943-2022) fremhever i sin artikkel *Norskfaget- skolens fremste dannelsesfag?* (2005b), lærestoffets og arbeidsmåtenes betydning for at norskfaget skal være dannende og presiserer at norskfagets målsetning er å forstå og mestre språket i alle sjangre eller kulturformer. Det finnes en demokratisk målsetting i dette dannelsesoppgavet, hvor utvikling av tekstkompetanse skal istandsette elevene til å være deltakere i tekstkulturen. Men, beherskelse av tekstkulturen alene tilfredstiller ikke dannelsesoppgavets betingelser. Ivarretakelse av grunnleggende kulturelle verdier krever i tillegg elevenes forståelse for egne roller som språkbrukere i ulike praksisformer. Dette fordrer kunnskaper om formål, mottaker, virkemidler og hensikt med egne tekster og ytringer (Aase, 2005b, s. 70).

Dannelsesprosessen i følge Aase (2005b), avhenger av at elevene møter fagstoffet på en måte hvor de blir både berørt og utfordret gjennom et bestemt perspektiv på fagets innhold-, deltakelse, og samhandling. Dette eksemplifiserer hun ved å beskrive norskfagets dannelsespotensiale i fire forhold:

- fagets særegne posisjon som språkfag
- faget som samtidens og fortidens forvalter og fortolker av tekster
- faget som offentlig praksisarena for utforskning utvikling og fortolkning av skriftlige og muntlige tekster
- fagets potensial for å utvikle fleksibilitet i tenkemåter, potensial for kritisk tenkning, for blikket på språket og alle de kulturformene vi skaper med og uten språk (Aase, 2005b, s. 69).

Selv om disse fire områdene ikke representerer et systematisk kategoriseringssystem så henger de innbyrdes sammen. Til tross for at norskfaget har blitt beskyldt for å mangle indre sammenheng, så mener Aase (2005b) at dersom vi forstår at det er tekstene som er fagets kjerne vil sammenhengen komme tydelig fram. Som nevnt tidligere, så innebærer det å være dugelige deltakere i tekstkulturen at elevene både lærer noe om tekstene, men også lære noe av og i tekstene. Dette, hevder Aase (2014) at forutsetter en metaforståelse om den norskfaglige kunnskapen. For at elevene skal kunne forstå seg selv i forhold til tekstkulturen og dermed få muligheten til å være medskapere av kultur, kreves en identitetsutvikling påvirket av kulturen og tekstene (Aase, 2014, s. 38-39).

Ut i fra Aases kategoriseringssystem ser jeg her en mulighet til å trekke en linje fra Aristoteles, via Kant og videre til Klafkis kategorale danning og norskfagets særlige dannelsesoppgaver. Slik jeg tolker det foreligger det her en enighet om en logisk sammenheng mellom danning, kultur og kunnskap som må ligge til grunn for utviklingen av autonome og tekstkyndige elever.

I praksis kan norskfagets dannelsesansvar argumenteres for å være et komplekst fenomen, fordi norskfaget regnes som både et dannelsesfag og et redskapsfag. Dette innebærer at opplæringen i norskfagets opplæring skal sørge for undervisning av samfunnsnyttig kompetanse og kunnskap, samt identitetsutvikling gjennom en kulturell, historisk og samfunnsmessig innsikt (Hamre, 2017, ss. 15-16). Dette synes jeg Laila Aase oppsummerer i følgende sitat:

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)

Ifølge Aristoteles er menneskelig dyd, eller arete en holdning som gjør mennesket godt, og bidrar til god utførelse av oppgaver. I hans forståelse av kunnskap ligger det tre ulike kunnskapsformer til grunn: episteme, techne og fronesis. Disse kunnskapsformene bygger på en lang tradisjon som står sentralt innenfor nåtidens filosofi. Episteme knyttes ofte til sikker kunnskap, det vi vet, altså motsetningen til antakelse og er ofte knyttet til vitenskap og filosofi. Dette er kunnskap som vi kan forklare og begrunne gjennom logiske argumenter. Techne kan forklares som praktisk og produktiv kunnskap, som krever spesifikke ferdigheter og teknikker. Vi kan si at techne er en konkret og praktisk form for kunnskap som læres gjennom trening og øvelse hvor handlingen er et middel for å nå et mål. Fronesis derimot, er kunnskap om etikk og praktiske handlinger. Denne kunnskapsformen kan ikke læres gjennom teori og regler, men som må erverves gjennom erfaring og praksis. Fronesis er dermed en form for kunnskap som er avhengig av kontekst og situasjon, som krever utvikling av god dømmekraft slik at kunnskap kan settes i et etisk perspektiv med rom for kritisk refleksjon. Ut ifra disse definisjonene kan vi altså forstå begrepene techne, episteme og fronesis som en integrert helhet hvor kunnskap, ferdigheter, refleksjon, erfaring, og handling er fundamentale byggesteiner for danningen (Wiese & Hovdenak, 2017).

Skolens dannelsesoppdrag er omfattende og innebærer blant annet at elevene både skal tilpasses kulturens normer og forventninger, utvikle evnen til selvrefleksjon, samt oppnå et positivt menneskesyn (Stokke & Tønnesen, 2022, s. 24). Dette kan sees i sammenheng med utviklingen av viktige fremtidige ferdigheter som selvdannelse og sosiale forståelse, som er nødvendig for at de skal kunne delta i- og bidra i samfunnet. Likeså kan man argumentere for at norskfagets særlige dannelsesoppdrag er minst like omfattende:

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).

Fra et norskfaglig ståsted kan Aristoteles` s tre kunnskapsformer sees i sammenheng med perspektivene *norsk som redskapsfag* og *norsk som dannelsesfag* og Klafkis teori om *dobbelttidig åpning*. Norendal og Bueie (2019) påpeker at for å oppnå denne dobbeltsidige åpningen avhenger av at skolens evne til fokus rettes mot de kunnskaper, verdier og holdninger elevene trenger for å være i stand til å mestre samtidens og framtidens kommende utfordringer (Norendal & Bueie, 2019).

Epistemisk kunnskap kommer ifølge Aase (2010) til syne når elevene får muligheten til å utvikle forståelse av norsk språk, litteraturhistorie og en oversikt over ulike sjangere og stilarter innenfor norskfaget (Aase, 2010, s. 169). Grunnleggende ferdigheter kan settes i relasjon til techne-kunnskap. I overordnet del av læreplanen vektlegges disse ferdighetene blant annet som «... viktige for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Alle de grunnleggende ferdighetene, unntatt regneferdigheter har en direkte tilknytning til språkkompetanse (Aase, 2010, s. 176) og ut ifra det ser jeg her en mulighet til å knytte techne-kunnskap til dannelsesidealet i norskfaget som redskapsfag. Til slutt kan man tenke at fronesis-kunnskap kan kobles til norsk som dannelsesfag. Dannelsesaspektet kan synliggjøres gjennom diskusjons og refleksjonsoppgaver, hvor de må reflektere over ervervet kunnskap, ved å innta en kritisk posisjon til temaer og problemstillinger som synliggjøres i tekster (Aase, 2010, ss. 172-173).

Skolen kan ikke bare være tuftet på et ensidig prinsipp hvor fagenes innhold kun skal formidles i et faginternt lys. Det fordrer også at skolen må være imøtekommende for en forpliktende felles kjerne av grunnleggende erfaringsprinsipper, som elevene både kan forstå seg selv i og forstå omverden ut ifra (Norendal & Bueie, 2019). Aase, (2005a), poengterer hvordan sosial læringsteori kan gi viktig innsikt i ulike aspekter ved læring. Den kan vise til sammenhenger mellom læring, engasjement og samhandling, samtidig som den problematiserer læringssituasjonene i forhold til individer og samfunnets maktstrukturer, for å hjelpe oss fange opp læringssituasjonenes nødvendige kompleksitet (Aase, 2005a, s. 22).

I et didaktisk perspektiv ser jeg her en kobling mellom lærerens formidlingsevne, samt Klafkis teori om kategorial danning og eksemplarisk læring. Dersom elevene mine ikke får

muligheten til å være aktive, deltakende og stille seg kritisk og undrende til undervisningens innhold vil den heller ikke få noen overføringsverdi.

2.6 Danning og literacy

Literacy er et begrep som er så vidt og diffust at det har vist seg vanskelig å finne et norsk ord som er dekkende nok (Språkrådet, 2023). Marte Blikstad-Balas skriver innledningsvis i boken *Literacy i skolen* (2019), at literacy kommer av det latinske ordet littera som i dens opprinnelige betydning handlet om å mestre alfabetet og kunne skape mening med verbalspråk. Når vi snakker om literacy i dag, handler det om mye mer enn å sette sammen bokstaver slik at de betyr noe. Selv om det har vært prøvd ut flere norske begreper som blant annet skriftkyndighet, skriftkompetanse, tekstkompetanse og litterasitet, har ingen av disse forslagene fått gjennomslag eller oppnådd konsensus i fagfeltet. Disse begrepene blir for snevre eller gir uheldige assosiasjoner som kan føre til misforståelser som reduserer literacy-begrepet til kun evnen å forstå og produsere verbalspråk, og dermed ekskluderer andre sentrale bestanddeler som modalitetene som lyd og bilde.

Blikstad-Balas (2019) påstår at en veldig enkel måte å forklare literacy på er at det handler om evnen til å skape mening ved hjelp av tegn i egne og andres tekster. I et bredere og mer utvidet syn på literacy-begrepet handler det i tillegg til å skape mening i tekst også en forståelse av at språk og tekst alltid er en del av en sosial kontekst. FN organisasjon UNESCO har en av de mest brukte internasjonale definisjonen for å beskrive hva literacy kompetanse innebærer:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (Sisert i Blikstad-Balas, 2019, s. 15).

I følge Blikstad-Balas så inviterer denne definisjonen til en forståelse av literacy som en bred kommunikativ kompetanse, som fremhever nødvendige evner for forståelse, tolkning, produksjon og deltakelse for hensiktsmessig bruk av egne og andres tekster i et samfunnsperspektiv (Blikstad-Balas, 2019, ss. 9-10).

Literacy blir ansett som en forutsetning for kommunikasjon i ulike samfunnsmessige og kulturelle sammenhenger og utgjør en kompleks kompetanse som er sentral for mange andre ulike aktører. Av den grunn har literacy blitt et yndet forskningsområde innenfor mange ulike forskningsfelt, som alle har hvert sitt perspektiv på forskningsmetoder og hvilke sider av literacy

som er spesielt avgjørende å forske på. Fra et psykologisk språkforskningsspektiv er det primært hvordan de kognitive evnene muliggjør språkbruk som er mest interessant, hvor ferdighetene lesing og skriving oftest er studieobjekter. En gjennomgående rød tråd i kognitiv forskning er målet om å undersøke hvordan individer samhandler med tekster, med andre ord hvordan vi produserer tekster og faktorer som påvirker skriveprosessen (Blikstad-Balas, 2019, ss. 16-17).

Det sosiokulturelle perspektivet med røtter i sosialantropologi setter søkelys på hvordan vi mennesker bruker språket vårt i ulike sosiale kontekster. Blikstad-Balas (2019) hevder at det sosiokulturelle literacy-synets grunntanke bygger på ideen om at all opplevd virkelighet er sosialt konstruert. Tekst og språklig kommunikasjon kan derfor ikke studeres uavhengig av hverandre. Literacy er et sentralt studieobjekt innenfor både kognitive og sosiokulturelle forskningstradisjoner. Men selv om disse tradisjonene er sterkt motstridende, mener hun at i en moderne forståelse av literacy bør det være rom for at tekstkompetanse i utvidet forstand kan bero på både sosiale og kulturelle kompetanser og kognitive og psykologiske prosesser (Blikstad-Balas, 2019, ss. 17-19).

En viktig del av literacy er evnen til å forstå og tilpasse seg språklig i ulike kontekster og å være fortrolig med hvordan ulike tekster har ulik måte å skape mening på. Dette fordrer at en innehar tilgangskompetanse (Nicolaysen, 2005, s. 22), som handler om å komme inn i skriften, teksten og skriftkulturen (Skaftun, 2015). Tilgangskompetanse har en viktig politisk dimensjon. Den forutsetter en bred literacy-kompetanse hvor gode skriftlige ytringskunnskaper er nærmest synonymt med tilegnelsen av de språklige ressurser som kreves for demokratisk deltakelse. Ved å tilpasse språket sitt til mange ulike situasjoner, er det større muligheter for å gjøre sin egen stemme hørt. Med andre ord, så handler det om myndiggjøring (Blikstad-Balas, 2019, s. 20).

Literacy beskrevet som tilgangskompetanse gir tilgang til mange ulike deler av det tekstbaserte samfunnet, basert på forståelsen av at ulike kontekster krever ulike typer språk. En moderne forståelse av literacy fordrer at man må klare å beherske språklige normer for å få tilgang til ulike arenaer. Ut ifra en slik beskrivelse handler literacy om mer enn bare tilgang til skrift og tekstlig innhold, det handler også om tilgang til tekstenes kulturelle felleskap (Skaftun, 2015). Kunnskap er ikke statisk, for å kunne leve opp til samfunnets konstant skiftende sosiale rammer og tekstenes skiftende formål kreves det at literacy er i konstant endring (Blikstad-Balas, 2019, s. 21).

Literacy-kompetanse gir oss tilgang til tekster og kontekster og det kulturelle felleskapet de hører hjemme i og handler om å få tilgang til de språklige praksiser og tenkemåter som blir tilgjengelige i skolen, om å bli inkludert eller ekskludert (Skaftun, 2015). En viktig forutsetning for kunnskapstilegnelse og samfunnsdeltakelse er utvikling og videreutvikling av barn og unges literacy kompetanse. Derfor er literacy et uttalt og overordnet mål for utdanningen i norsk skole.

Sett i skolesammenheng er det nødvendig med begge de overnevnte literacysyn, fordi til sammen legger de grunnlaget for elevenes mangfoldige skriftkompetanse.

2.7 Læreverkets oppgaver og danningspotensiale

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).

I dette sitatet er det mulig å tolke seg fram til at litteraturundervisningen kan bestå av både et formalt- og et materialt danningssyn. Tekstene kan i tillegg til å hjelpe elevene til å forstå seg selv og sin posisjon i samfunnet også bidra til en større forståelse av omverdenen og medmennesker. Men, dette fordrer at elevene anser de tekstene de leser som relevante og nyttige, som igjen krever literacy-kompetanse. Det meste av tekst som elever møter på i skolen i dag er gjennom lærebøker, enten digitaliserte eller i papirform. Toprak og Almacioğlu (2009), mener at elevenes utbytte av tekstene avhenger av utformingen av tekstenes forarbeid, underveis arbeid og etterarbeid. (Toprak & Almacioğlu, 2009, ss. 20-24). For at elevene skal klare å innlede et aktivt forhold til tekster og dermed kunne realisere litteraturundervisningens fulle danningspotensial må læreren tilrettelegge, støtte og veilede elevene gjennom fornuftig litteraturundervisning.

I artikkelen *Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur* henviser Bakken og Andersson-Bakken (2016) til at norskfaget ofte kategoriseres som et tekstfag, som ifølge læreplanens overordnede mål skal lære de å finne fram i, forstå og lære å være kritiske til et mangfold av tekster i teksthistorien. De har undersøkt samlinger av skjønnlitterære og sakprosaetekster og tekstoppgaver i lærebøker brukt i norskundervisning, og viser til hvordan lærebokforskning peker på hvordan oppgaver kan være styrende for hvordan elevene leser og arbeider med tekstene. Videre nevner de at på denne måten kan elevene oppfatte oppgavene som styrende for hvordan de skal forstå og forholde seg til ulike tekster (Bakken & Bakken, 2016).

Haugstveit et al. (2009) mener at nøkkelen til å gjenkjenne viktige temaer og motiver tekst handler om leseforståelse, og at etterarbeid med tekster har stor betydning for å kunne forstå teksten på et dypere og danningfremmede nivå (Haugstveit et al., 2009, s.36).

2.8 Digitale læremidler og multimodalitet

Læreverk, enten de er digitaliserte eller i papirform er noe de aller fleste av oss har et forhold til gjennom ulike undervisningssituasjoner i skolen. Siden 1800-tallet og store deler av 1900-tallet har

læremidlene har gradvis blitt mer multimodale. Tekstbøker har blitt byttet ut med lærebokoppslag hvor et hav av bilder, tekst, tegninger, tabeller, tekstbokser i margen og lignende nærmest sloss om elevenes oppmerksomhet (Kress, 2003, sitert i Rogne, 2018, s. 120). Rogne (2018) forklarer at denne utviklingen henger sammen med både innen teknologiske, økonomiske, samfunnskulturelle og ungdomskulturelle faktorer og trykkeribransjens utvikling og tilpasning i henhold til samfunnets endrede behov (Rogne, 2018, s. 120).

Bjørge Hellum hevder i boken *Analyse av multimodale tekster: en holistisk modell* (2013) at multimodalitet innebærer å kombinere ulike modaliteter for å skape mening. Videre skriver hun at all kommunikasjon er- og har alltid vært multimodal på bakgrunn av at vi kommuniserer med mange ulike tegn og modaliteter, som for eksempel språk, gester og blikk (Hellum, 2013, s. 35). Maagerø og Tønnesen (2014) definerer en modalitet som «en måte å skape mening på, et meningsskapende system, og hver gang vi realiserer en modalitet i en tekst, benytter vi oss av meningsskapende ressurser som utgjør et system» (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 23).

2.9 Oppsummering av teorikapitlet

Som nevnt innledningsvis i kapitlet kan dannelsesbegrepet være vanskelig å tyde fordi det foreligger så mange ulike formeninger om hva danning egentlig innebærer. Dannelsesbegrepet har utviklet seg over tid, fra grekernes paideia som handlet en helhetlig tilnærming til danning og utdanning, til opplysningstidens og bildungs-tradisjonens tanker om frihet, fornuft, moralske verdier og myndiggjøring, fram mot samtidens dannelsesperspektiv basert på danning gjennom utdanning og kulturelle opplevelser.

Ut ifra overnevnt teori kan vi se at skolens og særlig norskfagets dannelsesansvar er stort og komplekst fordi faget kan anses som både et dannelsesfag og et redskapsfag. I norskfaget er det vanlig å snakke om tre ulike former for dannelse: material, formal og kategorial. Samlet sett er alle tre dannelsessynene likeverdig viktig for både å kunne kommunisere effektivt for å forstå språket og hvilken rolle det har i samfunnet på en helhetlig måte.

Norskfaget har som tidligere nevnt et særskilt dannelsesansvar og blir omtalt som både et kulturfag, dannelsesfag og et identitetsfag. Literacy i norskfaget handler om å utvikle elevenes evne til å forstå og bruke språket på en kritisk måte og har som mål å utvikle hele mennesket, for å skape engasjerte, språkkyndige og reflekterte samfunnsborgere. Digitale læremidler har et stort dannelsespotensial. Blant annet kan de bidra til utvikling av digital kompetanse, kritisk tenkning, selvstendig refleksjon og emosjonell og sosial kompetanse.

Ut ifra de kunnskaper jeg har tilegnet meg gjennom arbeidet i utformingen av oppgavens teoridel, tenker jeg at tekster og tekstoppgaver digitale læreverker i utgangspunktet har gode

forutsetninger for å utvikle elevenes danningspotensial og autonomi. Når elevene møter tekstoppgaver som speiler tekstens innhold kan de medvirke til utvikling av evnen til å tenke kritisk, uttrykke seg på en klar og effektiv måte, ved at det åpnes nye dører inn mot en dypere forståelse av samfunnet og menneskelig adferd.

3 Metode

Hittil har jeg redegjort for prosjektets teoretiske rammeverk, som er utgangspunktet for å kunne besvare forskningsprosjektets problemstilling: *På hvilken måte inviterer et utvalg tekster og tilhørende tekstoppgaver for 10. trinn fra Aschehoug A-univers til elevers danningsprosess i norskfaget?* I det følgende kapitlet skal jeg gi en gjennomgang av hvordan problemstillingen har blitt undersøkt ved bruk av kvalitativ forskningsmetode, nærmere bestemt tekstlig fortolkning og karakterisering av tekst.

Jeg har valgt å bruke en hermeneutisk tilnærming for å tolke og analysere dataene. For å sikre kvalitet i forskningen vil jeg redegjøre for hvordan jeg har gått fram i utvelgelsesprosessen av materiale, analysert data og tolket funn.

3.1 Kvalitativ forskning

I motsetning til kvantitativ forskning som retter blikk på tall og statistikk, handler kvalitativ forskning ifølge Sture Kvarv (2021) om å karakterisere skriftlige kilder for å oppnå en helhetlig og dypere forståelse av fenomener, ved at man søker i dybde, i stedet for i bredde. Kvalitative metoder er blant annet intervju, observasjon, dokumentanalyse og fokusgrupper. Det innebærer at man som forsker jobber med materiale bestående av modalitetene bilde, tekst og tale, hvor det er teksten som danner grunnlaget for framstillingen av språklige funn. I dybdeundersøkelser brukes kvalitative metoder som en intensiv strategi for å undersøke enkeltfenomener, hvor forståelsen av selve fenomenet i seg selv trumfer fenomenets omfang og spennvidde.

På lik linje med kvantitative studier, består forskningsprosessen i kvalitative studier også av ulike stadier, fra formulering av problemstilling, til analyse og formidling av forskningsfunn. Til tross for dette kan man likevel ikke referere til en kvantitativ undersøkelse som en tydelig lineær og stegvis prosess. Denne typen undersøkelser er en sosial prosess og innebærer en stor grad av metodisk frihet ved muligheten for kontinuerlig justering av prosessen fra start til slutt (Kvarv, 2014, s. 137). Denne metodiske friheten i høy grad avgjørende for mitt prosjekts pålitelighet, som vil bli nærmere forklart i avsnittet under.

3.2 Hermeneutikk

Ettersom jeg ønsker å oppnå en forståelse av dannelsespraksisen i valgt læreverk ved analyse og tekstlig fortolkning har undersøkelsen min en hermeneutisk tilnærming. Hensikten med hermeneutisk forskning å søke mening og oppnå forståelse gjennom tekstlig fortolkning. I enhver tolkningsprosess møter man materialet med en viss forforståelse, en forståelseshorisont som består av bevisste og ubevisste antakelser som påvirker vår forståelse av hendelser. Denne tolkningsprosessen kalles den hermeneutiske sirkelen hvor vi veksler mellom å betrakte helheten og delene (Kvarv, 2014, ss. 73-75). Her må jeg derfor gå ut ifra at jeg som forsker møter materialet med en viss forforståelse og fordommer som vil påvirke min fortolkningsprosess. En slik undersøkelse kan enten styrke min foreløpige tolkning, eller føre til en omarbeidelse av den. Kvarv (2014), hevder at vi ikke kan møte tekst, hendelser eller andre mennesker uten å ha visse forventninger eller holdninger til møtet. Forståelse kan først oppnås når forforståelsen vår blir konfrontert med det nye vi forsøker å forstå ved at våre tidligere antagelser enten blir bekreftet, avkreftet eller nyansert (Kvarv, 2014, s. 79).

Hermeneutikk kan altså forklares som en filosofisk metode for å tolke og forstå de ulike elementene i tekst og se dem som en del av en større sammenheng for å få en dypere forståelse av deres betydning. Friedrich Schliermacher (1768–1834), nevnes som den første moderne filosofiske hermeneutiker og som en viktig representant i utvidelsen av den hermeneutiske sirkelen. Han la til en sosial dimensjon som tar hensyn til at menneskers tekstforståelse også er påvirket av vår sosiale og kulturelle bakgrunn (Kvarv, 2014, s. 76). Dette forstår jeg som at for å kunne tolke en tekst på en meningsfull måte, er man avhengig av en viss forståelse av den konteksten teksten er skrevet i.

Hans-Georg Gadamer (1900–2002) var ifølge Kvarv (2014) den viktigste av 1900-tallets filosofiske hermeneutiker. Han hevdet at tolkning var en grunnleggende menneskelig aktivitet som ikke bare gjaldt forståelse av tekster, men også en forståelse av verden, virkeligheten og oss selv avhengig av våre erfaringer og bakgrunn. Forståelse anså han som en dialogisk prosess, hvor det å være bevisste på egne forståelseshorisonter var viktig for å oppnå en dypere forståelse av verden og oss selv (Kvarv, 2014, ss. 193-194). Våre forståelseshorisonter er med andre ord preget av vår kulturelle og historiske kontekst, i tillegg til våre personlige erfaringer og verdier.

Her ser jeg en mulighet til å trekke linjer mellom Kant og Gadamer som begge var opptatt av hvordan vi kunne oppnå kunnskap og forstå verden rundt oss. For å finne svar på denne oppgavens problemstilling, blir jeg nødt til å se på både delene og helheten i valgt læreverk. I tekstanalysen vil jeg legge særlig vekt på om denne fremgangsmåten gjør at jeg lettere vil forstå tekstenes innhold og mening på bakgrunn av de dannelseskategoriene jeg har kommet fram til i teoridelen.

3.3 Forskningskvalitet

Forskningsresultater er alltid forbundet med større eller mindre grad av usikkerhet, likevel hevder Kleven & Hjordemaal (2011) at slike usikkerheter bør oppfattes som indiser heller enn som bevis. Det poengteres at resultatene like fullt kan ha stor faglig og praktisk verdi, ved at de legger et sikrere grunnlag for en eventuell beslutning enn ved personlig synsing. Videre fremheves tre kritiske spørsmål man bør være bevisst på innenfor forskningen:

1. Hvordan er begrepene operasjonalisert?
2. Hvilke alternative forklaringer er mulige?
3. Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? (Kleven & Hjordemaal, 2011, s. 10).

Forskningskvalitet handler om å sikre at forskningen er pålitelig, gyldig og relevant. Dette kan man oppnå gjennom grundig planlegging og gjennomføring av studien, samt nøye refleksjon over funnene og analysene. Viktige faktorer for å sikre forskningskvalitet inkluderer blant annet å ha en klar problemstilling, riktig valg av metode, et tilstrekkelig og representativt utvalg og være bevisst på mulige bias og åpne for alternative tolkninger av funnene (Kleven & Hjordemaal, 2011)

Validitet og reliabilitet er to viktige kriterier for å kunne vurdere kvaliteten av forskning. Reliabilitet refererer til forskningsresultatenes grad av nøyaktighet og pålitelighet. Forskeren skal følge en bestemt og tydelig framgangsmåte i analysen og resultatene fra forskningsarbeidet skal legges åpent fram, slik at resultatene kan granskes kritisk og sammenlignes med resultater fra andre studier. Det vil si om forskningsresultatene faktisk måler det de er ment å måle, om de er pålitelige og om de kan reproduseres av andre forskere. Validitet, derimot handler om hvorvidt forskningsresultatene er relevante for å besvare forskningens problemstilling (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 305). Med andre ord, det handler altså om forskningen henvender seg til et viktig og relevant problem og om resultatene kan ha en praktisk nytteverdi eller bidra til videre forskning på området. Begge kriteriene er likeverdige viktig for å sikre at forskningen har høy kvalitet og kan bidra til en økt forståelse av omverden.

Begrepsvaliditet i kvalitativ forskning handler om å sikre at de begrepene man bruker i forskningen faktisk representerer det man ønsker å undersøke. Danning i seg selv er ikke direkte observerbart og kan dermed være vanskelig å måle, derfor må begrepet operasjonaliseres for å kunne være målbart og valid. Det innebærer at begrepet må defineres og oversettes slik at det blir et tilfredsstillende samsvar mellom den teoretiske definisjonen og gjennomført måling (Kleven & Hjordemaal, 2011, s. 87).

Graden av validitet i mitt forskningsarbeid er forankret i en solid forståelse av danningsbegrepet, hermeneutikkens metodiske refleksjoner og fordelene av metodisk frihet. Her er det viktig å understreke at å legge en fast metodisk ramme på mitt prosjekt ville virket begrensende.

Kallestad & Røskeland (2020), trekker fram at enhver analyse inneholder to sider: «det som kan konstanteres, og det som må tolkes fram» (s. 54), og påpeker at selv om litteraturforskningens viktigste metode er litterær analyse, tilsier ikke dette at litterær analyse er én enhetlig metode. Tvert imot understreker de at enhver litterær analyse må tilpasses tekst, innfallsvinkel og ikke minst forskerens teoretiske orientering (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 45). Av hensyn til tekstenes ulikheter vil jeg derfor velge tekstinngang knyttet til et bredt sett begreper innenfor litteraturvitenskapen for å på best mulig måte kunne besvare prosjektets problemstilling.

Læreverket jeg har valgt er tilpasset fagfornyelsen, oppdatert og i tråd med det teoretiske synet på klasseromsundervisnings i praksis. Likevel, så må jeg ta med i betraktning at fordi min undersøkelse er basert på en dypere undersøkelse av ett læreverk, så vil funnene mine kun være universale og generaliserbart for dette spesifikke læreverket. Min forståelseshorisont som forsker kan tenkes å være relevant for undersøkelsens reliabilitet. Det vil si at resultatene av undersøkelsen avhenger av de spesifikke læremidlene, i tillegg til de forforståelser jeg som forsker har med meg i møte med tolkningsprosessen.

3.4 Gjennomføring av analysen

Slik det kommer frem av utvalget mitt, så skal denne undersøkelsen rette søkelys på danningspotensialet i samspillet mellom læremidlets tekstutvalg og tilhørende tekstoppgaver utvalg skjønnlitterære. Selv om deler av tekstutvalget er multimodalt, vil jeg i all hovedsak kun konsentrere meg om det innholdsmessige i verbalteksten. En viktig del av metoden handler om å først karakterisere tekstene ved å peke på narratologiske og retoriske virkemidler, før jeg går over til å gjøre meg opp en mening om danningspotensialet i tekstoppgavene. Etter analysene av tekst og tekstoppgaver kommer en oppsummering av funnene som vil være grunnlaget for drøftingen i kapittel 5.

4 Analyse og funn

I denne delen av oppgaven vil jeg aller først gi en kortfattet presentasjon av læringsplattformen Aschehoug Univers, før jeg går videre til en gjennomgang av det litterære utvalget som representerer datamaterialet for dette prosjektet. Funnene som fremkommer av analysen, vil utgjøre grunnlaget for drøftingen i neste kapittel.

Aschehoug univers er tilgjengelig for elever og lærere i grunnskole og videregående skole og gir tilgang til en rekke digitale læremidler og verktøy. Her kan elever og lærere finne lærebøker, oppgaver, filmer, interaktive oppgaver og andre ressurser som kan brukes i undervisning. Dette digitale læringsuniverset har til hensikt til å gjøre lærerens hverdag lettere ved å tilby en fleksibilitet som skal gi læreren muligheten til å inspirere elevene og eie undervisningen. Universet tilbyr læremidler med innhold til alle fag, på alle trinn og lærerveiledninger, læringsløp knyttet til merkedager og aktuelle hendelser og innhold som kan brukes på tvers av fag, som er tilpasset LK20 (Aschehoug, u. åa).

Fabel 8-10 er Aschehoug univers sitt digitale læremiddel innenfor norskfaget, forfattet av Helge Horn, Ellen Birgitte Johnsrud, Maria Nitteberg, Åse Marie Ommundsen og Harald Ødegaard. Læremidlet inneholder en alt-i-ett bok for hvert trinn med et fleksibelt digitalt innhold bestående av oppdaterte og relevante tekster i mange sjangre. Denne alt-i-ett boken som er tilgjengelig som lærebok, digital, unibok og brettbok skal gi elevene:

- alt lærestoffet samlet, både teori-/kurskapitler og lesetekstene
- utforskende og engasjerende oppgaver og aktiviteter som fremmer dybdelæring
- variert innhold som bygger opp under de tverrfaglige temaene
- relevante tekster i mange sjangere som motiverer til lesing
- god struktur som støtter kjerneelementene i norskfaget (Aschehoug, 2023a).

På forsiden til *Fabel 8-10* blir man møtt av 16 interaktive faner med ulike fagpakker innenfor norskfaget:

1. Til læreren
2. Forside Fabel
3. Kommuniser muntli
4. Kommuniser skriftlig
5. Ta ansvar
6. Ta eksamen
7. Skriv tekster med god sammenheng
8. Bruk nynorsk
9. Opplev skuespill
10. Se film
11. Lytt til ord og lyd

12. Les for livet
13. Fordyp deg skriftlig
14. Les tekster i kontekst
15. Forstå svensk og dansk
16. Tekstsamling (Aschehoug, 2023b).

I tillegg ligger det også mange ulike ferdige undervisningsopplegg i form av læringspakker, læringsløp og ressurser. I biblioteket for skjønnlitteratur er tekstene delt inn i følgende sjangre: romanutdrag, noveller og kortprosa, tegneserier og bildebøker, fortellinger, myter og religiøse tekster og eventyr. I sum er det 65 tekster hvor man kan finne tilhørende elevveiledning, lærerveiledning, lyd støtte i form av opplesnings-funksjon og tekstopp-gaver hvor elevene skal jobbe med enten søkelesing, dybdelesing eller lesing av virkelighetsnære tekster fra ulike tekstkulturer. Som nevnt tidligere i utvalget er en avgrensning av datamaterialet nødvendig. Jeg velger derfor å kun gå i dybden av et utvalg tekster fra *Tekstsamling 8-10*, plukket ut fra kategoriene skjønnlitteratur, dikt og sangtekster og saktekst.

4.1 «Alt blir som før»

Novellen «Alt blir som før» (Behn, 2011) handler om et ektepar som har opplevd en vanskelig situasjon i livet, knyttet til en sykkel som ligger i veikrysset foran eiendommen deres. Mannen gjør en iherdig innsats for å unngå sykkelen og kjører omveier for å komme opp til huset.

Etter fem uker har han fått nok av sykkelen og bestemmer seg for å fjerne den. Mannen griper nølende tak i den skitne og ødelagte sykkelen og tar den med seg opp til gårdsplassen. Han demonterer og legger sykkeldelene i en pappeske, i håp om at søppelmannen vil ta med seg esken. Men eskens innhold kategoriseres som spesialavfall og blir derfor stående igjen ved søppeldunken.

Etter flere måneder har det blitt vår. Mannen tar med seg esken inn på kjøkkenet til kona som forskrekket mister kaffekoppen i gulvet. Mannen sier at han ønsker å sette sykkelen i stand igjen, slik at alt blir som før og novellen avsluttes med at mannen plukker opp den knuste koppen og de blir sittende tause å se forbi hverandre.

Ektemannen er den sentrale karakteren i novellen og det er han leseren følger gjennom novellens handling. Mannen blir fremstilt som en tragisk og delvis handlingslammet figur som i frykt for å måtte konfrontere vonde følelser heller velger å fortrenge og benekte de. Kona er også en viktig karakter, men blir ikke like godt utviklet som hovedpersonen, men på lik linje med mannen fortrenger også kona følelser og benekter det som har skjedd. Karakterskildringene utelukker

informasjon om ekteparets bakgrunn og følelser som oppstår underveis gjennom novellens handling, slik at leseren selv må tolke dette fram på bakgrunn av deres handlinger.

I «Alt blir som før» følger leseren mannens liv og handlinger gjennom en allvitende aural forteller med en ekstern synsvinkel. Til tross for at fortelleren beskriver karakterenes handlinger formidles det svært lite om karakterenes indre tankeprosess, noe som overlater tolkningen til leserens frie fantasi. Dette kan blant annet sees i måten novellen begynner med en fortløpelse av en unevnt tidligere hendelse: «I ukene etter tok han bakveien opp til huset, unngikk veikrysset på framsiden av hovedbygningen hvor sykkelen lå. Senere kjørte han rett forbi den, svingte inn på tunet og forsøkte så godt det lot seg gjøre å ikke kikke nedover veien». (Behn, 2011)

Novellens refererende fremstilling av tid som strekker novellens forløp over flere årstider gjør historien mer spennende og engasjerende, samtidig som det skaper en avstand til historiens hendelser. Ved å betrakte handlingen på avstand kan man se hovedkarakterens manglende utvikling av karakteristikk med tanke på fortregning av det som har skjedd.

Slik jeg tolker novellen handler den om sorgprosessen og bearbeidelsen etter å ha mistet noen man har kjær. Ut ifra den ødelagte sykkelen i veikrysset og ekteparets følelsesmessige reaksjoner på dens tilstedeværelse kan det tenkes at barnet deres har mistet livet i en ulykke. Novellen har flere temaer, men de mest åpenbare er kommunikasjon, savn og sorg. Ekteparets fortregning av tragedien og manglende håndtering av sorg gjør at selv om årstidene skifter, så står livene deres på stedet hvil, fastlåst i sorgen. Novellens tema løfter fram et budskap om hvordan det ikke finnes hverken en enkel løsning, eller et fasitsvar på håndtering av sorg. Selv om tapet av noen man er glad i kan virke som en omkalfatring i ens tilværelse og sorgen er uutholdelig, så må sorgen adresseres og bearbeides, fordi livet og døden henger uadskillelig sammen. Følelser, både på godt og vondt er en viktig del av menneskers identitet og derfor vil jeg påstå at refleksjoner rundt novellens tema og budskap har et stort potensial for elevers selvdannelse og identitetsutvikling.

Fortellerstemmen i novellen spiller en stor rolle for teksten dannelsespotensiale. Måten karakterene blir fremstilt og beskrevet på gir elevene muligheten til å leve seg inn i og se verden fra ektemannens perspektiv. Å få ta del i karakterenes handlinger på en slik innsiktsfull måte kan medvirke til å utvikle elevenes empati og evne til å sette seg inn i andres situasjon. Kritisk og selvstendig tenkning og en nyansert forståelse av verden rundt seg vil dermed kunne utvide deres kulturelle og sosiale kompetanse.

Som forarbeid til novellen byr elevveiledningen opp til elevenes selvstendige refleksjon på bakgrunn av følgende spørsmål:

1. Hva tenker du når du ser tittelen?

2. Kan man alltid regne med at alt blir som før, når noe alvorlig skjer i livet?
3. Hvordan skal man komme seg videre, hvis alt ikke blir som før (Horn, B, Nitteberg, M, & Ødegaard, u. db)

Allerede her vil jeg påstå at spørsmålene vekker en forventning til tekstens dannelsespotensiale, ut ifra spørsmålenes formulering. Refleksjon kan hjelpe elevene å aktivere tidligere relevant kunnskap og erfaringer. På slik måte kan teksten oppleves som lettere å forstå fordi innholdet kan kobles til noe de allerede har kjennskap til. I tillegg vil refleksjon hjelpe elevene identifisere egne fordommer og antagelser slik at de får muligheten til å åpne opp for nye perspektiver og ideer. Alt i alt kan refleksjon i forkant av lesing bidra til at elevene forstår teksten på et dypere plan og styrke deres evne til kritisk og kreativ tenkning.

Tekstoppgavene er todelte. I den første delen blir elevene bedt om å jobbe med tekstforståelse alene eller i par med utgangspunkt i følgende spørsmål:

1. Gi eksempler på hva som kan ha skjedd da sykkelen gikk i stykker.
2. Hvorfor blir sykkelen liggende så lenge før mannen henter den, tror du?
3. Hva gjør mannen med sykkelen? Hva ønsker han å få til?
4. Hvordan forholder kona seg til sykkelen? Hvordan tror du hun har det inni seg? (Horn, B, Nitteberg, M, & Ødegaard, Jobb med tekst, u. db)

Her legges det opp til en meningsutveksling mellom elevene hvor de sammen må tolke og forstå tekstens innhold for å besvare oppgavene. Spørsmålenes innhold omhandler følelser og omstendigheter som er relevante for elevene. En felles diskusjon rundt slike ømfintlige spørsmål kan knyttes til elevenes identitetsutvikling og selvdannelse, ved at de gis en mulighet for en videre forståelse av egne tanker og følelser og seg selv som person.

I den andre oppgaven skal elevene reflektere over tekstens innhold:

1. Hva skal til for at alt blir som før for paret?
2. Hvilke strategier bruker mannen for å bli kvitt den ødelagte sykkelen? Fungerer strategiene? Begrunn svaret.
3. Hva kan sykkelen være et symbol på, og hva kan vi lære av novellen? (Horn, B, Nitteberg, M, & Ødegaard, Jobb med tekst, u. db)

Selv om noen deler av svarene oppgavene her ber om enkelt kan finnes i teksten, vil jeg likevel påstå at disse oppgavene i sin helhet vil falle inn under kategorien tolkings- og refleksjonsoppgaver. Det legges opp til at elevene må tolke teksten og lese mellom linjene for å forstå handlingen. Det er en prosess å kunne forstå og tolke en tekst på et dypere plan. I «Alt blir som før» inviteres elevene til både undring, refleksjon og selvstendig tenkning, hvor de i dialog med seg selv og teksten er nødt til å konstruere en mening om innholdet.

Den ødelagte sykkelen er et sentralt motiv for både tekst og tekstoppgavene, og symboliserer det som ikke eksplisitt ikke nevnes i novellen, nemlig barnet som så alt for tidlig ble røvet ut av tiden. Spørsmål som «Hva kan sykkelen være et symbol på, og hva kan vi lære av novellen?» og «Hva skal til for at alt blir som før for paret?» krever at elevene klarer å se sammenhengen i teksten. Sykkelens tilstedeværelse er en konstant og smertefull påminnelse om den tragiske hendelsen. Ønsket om å kvitte seg med sykkelen kan signalisere parets håp om at ved å fortrenge hendelsen og fortie sorgen kan ulykken viskes ut av hukommelsen deres og livet atter bli som før. Den knuste kaffekoppens symbolikk er ikke nevnt i noen av tekstoppgavene, men er etter min mening et tilsvarende like viktig motiv i novellen, fordi den symboliserer hvordan ubehandlet sorg kan ha en destruktiv innvirkning på menneskers livskvalitet.

I tillegg krever flere av spørsmålene at elevene må sette seg inn i og simulere situasjoner for å kunne komme fram til et reflektert svar. Dette fører ikke bare til en dypere forståelse for handlingen og karakterene, men kan også legge til rette for elevenes handlingskunnskaper og medmenneskelige kompetanser. Når elevene selv må ta i bruk narratologisk forestillingsevne for å sette seg inn i hovedkarakterens følelsesliv og indre tankeprosess, kan det ha en innvirkning på deres forhold til samfunnet.

Både oppgavene og teksten legger gode føringer for danning og innbyr til et dannelsesperspektiv som fremmer elevenes identitetsutvikling. Tolkning, refleksjon og et nytt syn på ulike sosiale og kulturelle perspektiver og sin plass i verden kan gi en mer helhetlig forståelse av selvet. En slik selvinnsikt istandsetter elevene til å se verden i et større perspektiv og dermed bidra til personlig og profesjonell utvikling i tråd med formaldanningen og paideiagrunnlaget.

Ut ifra perspektivene norsk som et redskapsfag og norsk som et dannelsesfag vil tekst og oppgaver på den ene siden kunne bidra til å utvikle elevenes ferdigheter i å lese, analysere og tolke tekster, altså deres generelle språkutvikling og evne til å kommunisere effektivt. På den andre siden vil det fremme elevenes identitetsutvikling, ved at de får en dypere forståelse av verden rundt seg og sin plass i den. Alt i alt kan teksten bidra til elevens selvdannelse og identitetsutvikling ved å gi dem mulighet til å reflektere over viktige temaer, utveksle meninger med hverandre og utvikle

kritisk og selvstendig tenkning. Dette er i tråd med LK20s verdier og prinsipper om å gi elevene en helhetlig og mangfoldig opplæring som bidrar til deres personlige utvikling, dannelse og læring gjennom hele livet.

4.2 «Hjerteknuser»

Ut ifra lærerveiledningen til arbeidet med sangteksten fremkommer det at «Hjerteknuser» (Ottesen, 2010) er en sang fra det første albumet i Kaizers Orchestras Violeta-triologi, utgitt mellom 2010 og 2012. Det er en mørk og sørgmodig sang som forteller historien om Violeta og hennes foreldre. Som barn tok faren Violeta vekk fra sin mor, fordi han mente hun ikke var kapabel til å ivareta henne. Sangen uttrykker Violetas såre savn etter sin mor. Årene går, og selv om mor drukner sine sorger i alkohol så lengter de begge etter hverandre og forsøker å nå hverandre i tankene.

Sangen «Hjerteknuser» er skrevet på dialekt, noe som kan medvirke til vansker med å fullt ut forstå tekstens innhold. Sett ut ifra det perspektivet er det rimelig å anta at det er derfor elevveiledningen er lagt opp som en førlesningsoppgave som skal hjelpe elevene å forstå enkelte dialektuttrykk:

Lytt til sangen og se på musikkvideoen på internett.

Hvilken dialekt synger Janove Ottesen i Kaizers Orchestra på, tror du?

Hvordan ville du sagt disse setningene fra teksten på din dialekt? Diskuter i klassen.

- Du og meg e like
- Lure på om du finst der ute nå
- Som då me sprang øve plantasjen eg gjemte meg i strå
- Du bøyer deg ner og eg står på tå (Horn, B, Nitteberg, M, & Ødegaard, u. dc)

En slik tilnærming til dialektforståelse, hvor det brukes konkrete, relevante og forståelige eksempler for å forklare og illustrere en problemstilling kan settes i sammenheng med tanken om eksemplarisk prinsipp. Diskusjonsdelen av denne oppgaven legger føringer for en mer aktiv og deltakende læringsprosess som kan hjelpe elevenes forståelse av tekstinnholdet. Gjennom reelle diskusjoner om ulike dialektuttrykk vil det kunne fremme selvdannelsen og elevenes forhold til selvet, samt være identitetsfremmende.

Ut ifra tekstens form og innhold ser man hvordan fortellerstemmens betydning er vektlagt i anmodningen om elevenes selvdannelse i form av tolkning og refleksjoner rundt tekstens innhold. «Hjerteknuser» formidles av en førstepersonsforteller, hvor jeg-personen gir elevene en subjektiv og personlig innsikt i Violetas tanker, følelser og opplevelser. Et indre perspektiv og synsvinkel gjør at historien oppfattes som mer personlig og levende, ved at de kommer tett innunder huden på

jeget. En slik nærhet gjør det lettere å oppnå sympati og identifisere seg med Violetas lengsel og savn. Denne tekstinnngangen vil kunne legge til rette for både identitetsutvikling, livsmestring og være med på å styrke elevenes forhold til medborgerskapet. Selv om temaene knyttet til teksten absolutt kan argumenteres for å være dannelsesfremmende, forutsetter det at elevene forstår tematikken, klarer å sette seg inn i andres situasjon og at de klarer å koble innholdet til sitt eget liv.

Tekstoppgavene til «Hjerteknuser» er tredelte. Den første oppgaven presenterer innledningsvis et kort sammendrag av hva sangteksten handler om, og ber elevene om å studere sangteksten sammen med en medelev for å finne svar på følgende spørsmål:

1. Hvem er jeg-personen i sangen?
2. Hvem henvender jeg-personen seg til?
3. Hva gjør Violeta nå?
4. Hva får vi vite om hvor lenge mor og datter har vært fra hverandre?
5. Hva husker Violeta fra tiden med moren?
6. Hvilken rolle spiller faren? (Horn, B, Nitteberg, M, & Ødegaard, u. dc)

Denne oppgaven virker i all hovedsak å være tilknyttet literacykompetanse i form av at elevene må bruke leseferdigheter for å tolke, forstå og finne svarene innad i teksten. På bakgrunn av at oppgaven i liten grad legger til rette for videre refleksjon rundt situasjon og handling, vil de neppe medføre en selvdannende effekt.

I den andre oppgaven skal elevene i grupper spille inn en minipodkast som skal sendes til læreren med følgende tre spørsmålene som utgangspunkt:

1. Hvorfor tror du sangen heter «Hjerteknuser»?
2. Hva er tema i sangen?
3. Hvilke tanker gjør du deg når du hører denne historien? (Horn, B, Nitteberg, M, & Ødegaard, u. dc)

Oppgavene som presenteres her vekker etter min mening en forventning til teksten og tekstoppgavenes dannelsespotensial. Til tross for det, må det påpekes at tekstens innholdsside kan bidra til at den oppleves som vanskelig å tolke og forstå. På slikt vis kan det argumenteres for at

måten teksten blir lagt fram for elevene vil kunne være en mulig begrensning for dannelsingsprosessen.

For å besvare oppgavene må elevene reflektere, tolke og gjøre seg opp en selvstendig mening om teksten innhold, ved å koble det opp imot de erfaringer og sansinger de har fra sin egen livsverden. Elevene får mulighet til å bruke fornuften sin og reflektere rundt viktige tema som blant annet sorg, savn, lengsel, kjærlighet og håp. En slik type oppgave krever samarbeid i form av diskusjon og meningsutvekslinger. Her må elevene samtidig som de gjør seg opp egne tanker også ta hensyn til og vise respekt for de andres tolkninger og meninger av sangens innhold. Det innebærer en prosess som påvirker samhandlingskompetanse og identitetsutvikling. Her kan det trekkes linjer til Kant og hans dannelsingside om menneskets myndiggjøring, om hvordan forståelse og respekt mellom ulike individer kan bidra i elevens utvikling av kritiske tenkning og refleksjon over egen posisjon i samfunnet.

I den siste oppgaven skal elevene skrive en liste der de skal vise til eksempler fra sangen på virkemidlene enderim, fast rytme, gjentakelser, sammenlikning og metafor. Rent teknisk henviser oppgaven til elevens sjangerkunnskap, altså norsk som redskapsfag i et literacyperspektiv. Oppgavens ordlyd nevner ikke spesifikt hvorfor elevene skal lete etter sjangertrekkene og legger heller ikke opp til videre bruk av eller refleksjon over hvordan de påvirker teksten, derfor anser jeg at den ikke utnytter teksten dannelsingspotensial fullt ut. På en annen side, er det viktig å påpeke at måten læreren legger opp arbeidet med teksten vil være avgjørende for oppgavens dannelsingspotensial. En hermeneutisk teksttilnærming ville kunne betraktet denne oppgaven i forlengelse av de andre. Dermed åpnes det opp for å oppgavene kan sees i sammenhengen norsk som dannelsingsfag og kategorial danning hvor elevenes tidligere refleksjoner og erfaringer vil hjelpe dem med å gjenkjenne virkemidlene.

Det er mye som taler for gode dannelsesmuligheter ved arbeid med teksten. Den kan blant annet bidra til elevens selvdannelse og identitetsutvikling ved å gi dem mulighet til å reflektere over viktige temaer, utveksle meninger og utvikle kritisk og selvstendig tenkning. Til tross for dette, så må det fremheves en undring over hvorfor tekstoppavene kun er sentrerte rundt tolking og refleksjon av litterære sjangertrekk. Ut ifra dette finner jeg grunnlag for å påstå at denne tilnærmingen fullstendig overser dannelsespotensialet i opplevelsen av musikk og tekst sammen til en tekstlig-musikalsk helhet som viser hvordan musikken og teksten jobber sammen i formidlingen av budskap og tema.

4.3 «Stolt av det samiske»

Teksten er opprinnelig en VG-artikkel hvor journalisten Ingvild Vik (2021) belyser hvordan det er å være ung og samisk i dagens samfunn. Gjennom intervju med fire unge samer fremkommer det at til tross for at de er stolte av kulturen sin kan det likevel oppleves som ubehagelig å vise den frem på grunn av hets og diskriminering. «I fjor gikk hun med kofte hver dag i februar, men i år holder hun seg til en uke. Hun sier det er lettere å gå med kofte i dagene rundt samenes nasjonaldag 6. februar» (Vik, 2021). Artikkelen tar opp mange viktige temaer som blant annet identitet, kulturforskjeller, diskriminering og tilhørighet.

Hovedbudskapet i teksten er at unge må tørre å ta tilbake sin samiske identitet og retten til å være stolt av og vise fram sin bakgrunn og kultur uten å måtte bli møtt av krenkelser, fordommer og hets. Det påtrengende problemet i teksten er at unge samer opplever å bli diskriminert, mobbet eller «eksotifisert» på grunn av sin bakgrunn eller kultur. En av de unge samene forteller hvordan hun ved et tilfelle på bussen ble trakassert av en dame som ba henne slutte å «samifisere Norge og ikke ta hevn på nordmenn for at de hadde fornorsket oss» (Vik, 2021). Forfatteren vil derfor skape oppmerksomhet og forståelse rundt dette problemet, og vise fram de unge samenes stolthet og motstandskraft. Mottakerne av teksten er alle som leser VG, men kanskje særlig et lite stikk til dem som har lite kunnskap eller fordommer om samer og deres kultur. Forfatteren prøver å appellere til leserne ved å bruke fakta, sitater, bilder og eksempler som viser fram de unge samenes virkelighet og perspektiv. De tvingende omstendigheter i teksten er at den ble publisert på samenes nasjonaldag 6. februar, når alle samer feirer sin samiske identitet og kultur. Det er også en dag der mange kan føle seg utenfor eller fremmedgjort i det norske samfunnet. Teksten kan derfor ses som en relevant og engasjerende kommentar til det norske selvbildet og samfunnsdebatten.

Tekstens troverdighet forsterkes ved at det brukes et objektivt og saklig språk og vises til kilder og referanser som underbygger påstander. Det brukes også bilder og sitater for å vise fram de unge samenes stemmer og ansikter, noe som kan skape troverdighet og sympati hos leseren.

Det er mye ved denne teksten som appellerer til leserens fornuft, blant annet faktaopplysninger om samene, deres historie, kultur og utfordringer. I tillegg vises det til logiske resonneringer for å vise at diskriminering av samene er et reelt og alvorlig problem som påvirker deres mentale helse.

Teksten inneholder også mange momenter som vekker leserens følelser, blant annet ved å fortelle om de unge samenes opplevelser av å bli sett ned på, trakassert eller ekskludert på grunn av sin bakgrunn eller kultur. I tillegg appelleres det også til leserens verdier og holdninger ved å snakke om respekt, mangfold og likeverd.

«Stolt av det samiske» er en tankevekkende artikkel som tar opp et aktuelt og viktig tema: hvordan det er å være ung same i dag. Forfatteren bruker fakta, sitater, bilder og eksempler for å vise fram de unge samenes virkelighet og perspektiv, og samtidig belyse problemet med diskriminering av samene.

Etter mitt skjønn så foreligger det et stort danningspotensial i arbeid med denne teksten. De fire ungdommene som er intervjuet, forteller alle åpenhjertige historier om hvordan de har opplevd hets mot egen identitet og hvordan det har påvirket dem både i situasjonen og i tiden etterpå. Mobbing, diskriminering og utestengelse er temaer de aller fleste elever kan relatere til, enten i form av egne erfaringer, eller at de kjenner til noen som har vært utsatt for mobbing. Elevene vil derfor kunne oppfatte tekstens tema og buskap som gjenkjennbart og relevant for sine egne liv.

I teksten brukes det bilder og sitater for å vise fram de unge samenes stemmer og ansikter, som bidrar til å skape identifikasjon og medfølelse hos elevene. Et godt eksempel på dette er når en av de unge samene fortalte om sin første opplevelse med ufine kommentarer knyttet til hennes kultur: «Første gang jeg hadde på meg kofte på skolen, var det noen som sa til meg: «Å ja, du har tatt på deg sånne klovneklær». Jeg visste ikke hvordan jeg skulle forholde meg til det, for jeg hadde aldri opplevd det før» (Vik, 2021). Uavhengig av etnisitet, så handler mye av ungdomstiden om å utvikle sin egen identitet og finne sin plass i samfunnet. Dette sitatet kan være et godt utgangspunkt for en klasseromsamtale, for å få elevene til å reflektere over sine egne verdier og holdninger i møte med det som Laila Aase omtaler som «den andre» og «det fremmede» (Aase, 2012).

Opgavene til teksten er lagt opp til å være utgangspunktet for en klassediskusjon, hvor elevene skal diskutere følgende punkter:

1. Hvordan opplever du det hvis noen:

2. tulle med musikken du liker?
3. erter deg fordi du er annerledes enn dem?
4. erter deg på grunn av klærne du går i?
5. sier negative kommentarer om familien din og bakgrunnen din?

Hvor viktig er det:

6. å være stolt av den man er
7. å være stolt av bakgrunnen sin
8. å være stolt av kulturen sin

9. Hvordan kan du bidra til:

10. å skape en følelse av likeverd for alle

11. å skape et varmt og inkluderende samfunn (Horn, B, Nitteberg, M, & Ødegaard, u. dd)

Som tidligere nevnt, så er det en stor sannsynlighet for at aller fleste elever på et eller annet tidspunkt har opplevd å få negative kommentarer eller andre typer krenkelser rettet mot seg. Spørsmålene er derfor høyst relevante og relaterbare for elevenes liv, og sett ut ifra hvordan spørsmålene er formulert kan de knyttes til temaet *Folkehelse og livsmestring*. Teksten, som gir et levende innblikk i de unge samenes liv åpner blant annet opp for refleksjoner og samtaler om hvordan mobbing og utenforskap kjennes på kroppen: «En deltager i undersøkelsen fortalte at hun ofte opplevde debatter om samer og reindrift i hjemkommunen sin som så ubehagelige og fordomsfulle at hun ikke gikk på skolen dagen etter, men lå hjemme i sengen med vondt i magen» (Vik, 2021).

Oppgavene oppfordrer til diskusjoner rundt reelle situasjoner og de individuelle følelsene og tankene elevene har forbundet med tematikken, og vil i all hovedsakelig vil fremme identitetsutvikling, selvdannelsen og deres forhold til selvet. I tillegg kan det også tenkes at det også sitter elever i klasserommet som har utført krenkende handlinger mot andre. Slike etiske spørsmål hvor elevene får komme med sine personlige meninger, erfaringer og tanker åpner opp for både felles og individuelle refleksjoner. Dette kan hjelpe disse elevene å få en bedre selvinnsett, samtidig som det kan åpne nye dører inn mot en dypere forståelse, respekt og ikke minst toleranse for medmennesker. Denne typen diskusjon vil kunne oppleves som støttende for de elever som har blitt utsatt for krenkende handlinger, samt gunstig for utviklingen av samhandlingskompetanse.

I likhet med oppgave 1, så vil også spørsmålene i oppgave 2 og 3 kunne være med på å fremme elevenes identitetsutvikling, men også deres demokratiske ferdigheter. Å lese og arbeide med tekster som belyser samfunnsproblemer kan for det første øke elevenes forståelse av komplekse samfunnsproblemer. På slikt vis kan det hjelpe de å utvikle en mer nyansert og kritisk måte å tenke på som tillater en reflektert tilnærming til samfunnsproblemer. For det andre kan det som nevnt tidligere øke deres empati og forståelse for andre mennesker og deres erfaringer, slik at de utvikler en mer inkluderende og respektfull tilnærming til medborgere, uavhengig av deres bakgrunn, erfaringer eller kultur.

I «Stolt av å være samisk» fremstilles de fire unge samene som stolte av sin kultur og med et brennende engasjement i kampen mot diskriminering og samehets. Til tross for at det blir fortalt om flere episoder hvor de har blitt gjort narr av eller blitt trakassert fordi de har vært ikledt kofte, står

de likevel rakrygget og er stolte av sin kultur: «Når jeg tar på meg koften blir jeg kjempestolt. Det er sikkert derfor folk sier at jeg er fin i den, for jeg har selvtillit opp i skyene, sier Sundberg». «Koften er det fineste plagget jeg har. Jeg føler meg litt uovervinnelig i den. Det å vise at man er same, og at vi fortsatt er her i dag, etter alt som har skjedd, er viktig. Det er identitet og historie i ett og samme plagg, sier Sara» (Vik, 2021).

Spørsmålene i oppgave 2 er formulert slik at elevene selv skal reflektere over hvorvidt det er viktig å være stolt av den man er, sin kultur og sin bakgrunn. Med andre ord, så handler det om å tørre å være seg selv fullt og helt i samspill med andre. Ved at elevene blir bedt om å ta stilling til sin egen posisjon i samfunnet blir det også nødt til å reflektere over egne verdier og holdninger. Dette kan argumenteres for å være dannelsesfremmende i form av at de både styrker sin identitet og handlingskunnskap i møte med lignende omstendigheter. Her finner jeg det relevant å trekke inn Kant og hans formening om myndiggjøring av mennesket. Ved at elevene tar et standpunkt og handler ut fra sin egen fornuft og moral, utvikler de ferdigheter som tillater dem å ta kontroll over egen læring og utvikling. Dette kan støtte opp om en følelse av nødvendig selvstendighet og selvtillit for å kunne forstå og navigere i komplekse samfunnsproblemer, samt en følelse av samfunnsansvar og engasjement.

Sosial læring som innebærer refleksjoner og meningsutvekslinger rundt samfunnsproblemer kan i høyeste grad anses som dannelsesfremmende. Teksten og oppgavene legger til rette for at elevene kan sette seg inn i tekstens problematikk og dermed opparbeide seg et godt grunnlag for empati og toleranse for de som har andre meninger og preferanser enn seg selv. Gjennom arbeid med teksten og oppgavene vil også deres sosiale bevissthet og ferdighetstenking utfordres. Spørsmålene fordrer at elevene evner å tenke kritisk for å kunne se sammenhenger og løsninger relatert til hvordan de som enkeltindivider kan bidra til å skape et samfunn basert på likeverd, inkludering, mangfold og tilhørighet. Slike refleksjoner er med på å styrke elevenes forståelse av omverden, og dermed vil de kunne oppnå subjektivitet og autonomi i samfunnet.

Teksten kan knyttes til ulike danningssyn. På den ene siden kan den bidra til å formidle kulturelle verdier og tradisjoner gjennom sin bruk av språk og tematikk, hvor refleksjon rundt innholdet kan utvikle elevenes forståelse av kulturen den representerer og dens verdier.

På den andre siden kan teksten også bidra til å utvikle elevenes evner til å tenke kritisk og reflektere over ulike temaer og ideer, samt forbedre sine evner til å tolke og forstå litteratur. I sum kan teksten bidra til elevers selvdannelse og identitetsutvikling ved å gi dem mulighet til å reflektere over viktige temaer, utveksle meninger med hverandre og utvikle kritisk og selvstendig tenkning.

Selv om oppgavene tilrettelegger for identitetsutvikling, vil jeg likevel påstå at de ikke utnytter tekstens danningsskapende aspekt. Denne påstanden begrunnes ut ifra hvordan oppgavene ikke tar hensyn til tekstens formside ved at det fokuseres på litterære virkemidler i mye større grad enn de retoriske. Retorisk innsikt og kunnskap er helt nødvendig for at elevene skal kunne forstå og skape mening i sakprosaetekster.

4.2 «Alle utlendinger har lukka gardiner»

I utdraget «Alle utlendinger har lukka gardiner» (Skaranger, u. åe) møter leseren på to separate hendelser fortalt av en elev. Innledningsvis beskriver eleven sin opplevelse med en vikarlærer i matte som heter Frode, hvor vi får et innblikk i Frodes bakgrunn og personlighet. Han eier et treningssenter i Spania, men jobber som vikarlærer i matte om høsten og vinteren når treningssenteret er stengt.

Eleven liker Frode fordi han lar eleven selv få velge vanskelighetsgrad på matteoppgaver. Det nevnes at Frode er homofil, men eleven understreker at det ikke har noen betydning for hans evne som lærer. Teksten inneholder også en hendelse der en annen elev, spør Frode om han er homo, og Frode svarer bekreftende. Senere på dagen oppstår det en konflikt mellom Dardan-gjengen og Frode i engelsktimen. Konflikten endte med grov trakassering av Frodes seksuelle orientering som resulterte i at Frode sluttet i jobben og flyttet tilbake til Spania.

I den andre historien får vi innsikt i fortellerens tanker og følelser rundt en gutt ved navn Muhammed, også kjent som Mu2, samt et innblikk i Mu2s personlighet og hans sosiale status. Han går i niende klasse, men er venn med alle tiendeklassingene og fotballgutta. Fortelleren nevner også at Mu2 har en blå Bergansjakke og at han minner henne om sangen “Sweetest Girl” av Wyclef Jean. Teksten inneholder også en hendelse der fortelleren og hennes venninne Isa går til Svarttjern-Joker butikken for å se på gutta fra niende og tiende klasse. De møter Mu2 utenfor butikken hvor han spør om hun har to kroner. Fortelleren blir nervøs fordi hun tror han bare vil smiske småpenger av henne. Det fremkommer tydelig at fortelleren er betatt av Mu2 ut ifra beskrivelser av hvordan hun rødmer og får sommerfugler i magen når han plutselig ber om hennes MSN-adresse.

Teksten har en førstepersonsforteller og følger en kronologisk rekkefølge. Forfatteren bruker dialog for å gi leseren mer informasjon om hendelsene som skjer og for å gi liv til karakterene. For eksempel gir hendelsen der en av elevene spør Frode om han er homofil, leseren innsikt i hvordan karakterene i historien kommuniserer og reagerer på hverandre. Kontraster brukes både for å skildre og fremheve forskjellen mellom fortellerens positive opplevelse med Frode som lærer og den

negative hendelsen der Frode blir fornærmet av andre elever, samt forskjellen mellom fortellerens positive opplevelse med Mu2 som person og hennes frykt for at han bare vil utnytte henne for penger. I tillegg benytter forfatteren seg av tilbakeblikk og digresjoner blant annet i beskrivelser av de forskjellige Muhammedene på skolen og hvordan de har fått sine kallenavn. Dette tilbyr leseren en oppfatning av skolens sosiale dynamikk.

I “Alle utlendinger har lukka gardiner” fungerer språket som et viktig virkemiddel for å skape en følelse av nærhet og intimitet mellom leseren og karakterene i romanen. Romanen er skrevet på multietnolekt, eller “kebabnorsk”, hvor blandingen av norsk med ord fra flere forskjellige språk gir fortellingen en egen rytme og autentisitet. Ved å bruke et språk som er så tett knyttet til karakterenes hverdag og opplevelser, gir forfatteren leseren en følelse av å være en del av deres verden. Teksten er delt inn i to korte historier. Dette gir en følelse av tempo og fremdrift i historiene som veksler mellom å fokusere på hovedpersonens opplevelser, og å gi leseren innblikk i livene til de andre karakterene i romanen.

Teksten berører temaer som aksept, toleranse og respekt for andres forskjeller. Den fremhever også konsekvensene av mobbing og diskriminering av enkelte individer. Å lese tekster som omhandler disse temaene vil kunne virke dannende på flere ulike måter. Det kan blant annet hjelpe ungdommer med å utvikle empati og forståelse for andre, utvide deres perspektiver og fremme åpenhet. Når elevene gis muligheten til å diskutere slike temaer i en trygg og støttende setting vil det kunne medvirke til å øke deres selvbevissthet og empati, samt viktige ferdigheter som kommunikasjon, aktiv lytting og konfliktløsning. Dette kan hjelpe dem med å bygge positive relasjoner til andre og å håndtere utfordringer på en konstruktiv måte. Ytterligere kan elevene også få en dypere forståelse for mangfold og bli mer inkluderende i sin tenkning og handling ved å lære om forskjellige kulturer og livsstiler. Av den grunn finner jeg det rimelig å påstå at teksten vil kunne virke danningsfremmende da den tar for seg flere aspekter som kan knyttes til danning.

Som førlesing av teksten ber elevveiledningen elevene om å tenke over hva multietnolekt er, og om de vet om noen typiske ord og uttrykk som brukes i Norge. Som nevnt tidligere, vil aktivering av forkunnskaper bidra til at elevene får en bedre forståelse av teksten ved at de kan koble tidligere kjent kunnskap til ny informasjon. Dette kan også bidra til å øke deres interesse for teksten og dermed også muligheten for mer effektiv læring.

Likevel, er det her viktig å påpeke en mulig begrensning. Hvis språket anses som et virkemiddel for å oppnå et annet mål, og ikke som en integrert del av alle elementene i en tekst, kan det undervurdere språket. Når språket kun blir sett på som et verktøy, kan det føre til at man mister fokuset på dets kreative og estetiske egenskaper. Dette kan igjen begrense mulighetene for å uttrykke seg på en variert og original måte og begrense mulighetene for å utvikle en dypere

forståelse av språket og dets funksjoner. Dette kan ha negative konsekvenser for danningen, da det kan føre til at man ikke utvikler den nødvendige språklige kompetansen til å kommunisere på en effektiv og presis måte. Fokusering på virkemidlene i seg selv kan føre til at man mister helheten og dermed miste muligheter for å utvikle dypere forståelse av språket.

Det er utformet tre oppgaver til etterarbeid med «Alle utlendinger har lukka gardiner»:

1. Hvem er Mu2? Finn fem ord i teksten som beskriver han.
2. Hvordan reagerer jeg-personen når hun ser eller snakker med Mu2? Finn to setninger som sier noe om hva hun føler da?
3. Maria Navarro Skaranger skriver slik ungdom snakket på Romsås da hun vokste opp der. Hvordan fungerer språket som virkemiddel i teksten?
Diskuter to og to. (Horn, B, Nitteberg, M, & Ødegaard, u. df)

Oppgave 1 og 2 kan anses som tolkningsspørsmål som oppfordrer elevene til å aktivt engasjere seg i teksten og finne ord og setninger som beskriver Mu2 og jeg-personens følelser. Dette vil kunne fremme spørsmålene om kritisk tenkning og bidra til å utvikle analytiske ferdigheter, fordi elevene må vurdere informasjonen som presenteres i teksten og ut ifra det gjøre vurderinger om hvilke ord og setninger som best beskriver karakterene. Gjennom å stille elevene spørsmål om karakterene og hendelsene som skjer, vil de lettere kunne forstå tekstens innhold og temaer. Dette kan igjen gi en økt forståelse og verdsettelse av karakterene og historien som helhet, samt en økt bevissthet om sin egen plass i verden.

Oppgave 3 krever at elevene i par skal diskutere språkets funksjon som virkemiddel i teksten. Denne oppgaven vil kunne tale for materialdanning i form av analytiske ferdigheter hvor elevene må identifisere ulike stemningsskapende effekter i en tekst. Diskusjonen kan også bidra til å utvikle kritisk tenkning fordi elevene må vurdere hvordan språket påvirker deres forståelse og opplevelse av teksten.

Teksten og oppgavene kan betraktes både som en del av norsk som et redskapsfag og norsk som et danningsfag. På den ene siden kan det bidra til å utvikle elevenes ferdigheter i å lese, analysere og tolke tekster, noe som er viktig for deres generelle språkutvikling og evne til å kommunisere effektivt. På den andre siden kan den også bidra til å fremme elevenes personlige utvikling og refleksjon. Alt i alt kan teksten bidra til elevers selvdannelse og identitetsutvikling ved

å gi dem mulighet til å reflektere over viktige temaer, utveksle meninger med hverandre og utvikle kritisk og selvstendig tenkning. Viktige temaer og handlinger bidra til å utvikle elevenes kulturelle kompetanse og identitetsutvikling. Ved å lese og reflektere over teksten kan elevene få en bedre forståelse av språklig mangfold og erfaringene til unge mennesker som vokser opp i flerkulturelle miljøer. Samtidig gir teksten også muligheter for å lære om aksept, toleranse og respekt for kulturforskjeller. Ved å knytte teksten til både et formalt og et materialt danningssyn, kan elevene utvikle en dypere forståelse av kulturen og dens verdier. Dermed kan oppgavene og teksten bidra til å utvikle elevenes samhandlingskompetanse, selvdannelse og gi dem en nyansert forståelse av kulturmøter.

4.5 «Flink pike» er et virkelig syndrom. Jeg har vært rammet av det»

Dette debattinnlegget handler om forfatterens personlige erfaringer med "flink pike-syndromet". Forfatteren beskriver hvordan karakterer og prestasjoner tok over livet hennes og hvordan hun mistet kontrollen over seg selv. Jakten på suksess førte til søvnløshet, lav selvtillit og et negativt selvbilde, samt dårlige relasjoner til familie og venner. Forfatteren ønsker å belyse dette syndromet og åpne opp for en diskusjon om hvordan det kan påvirke unge mennesker.

Historien er fortalt i første person og følger en kronologisk rekkefølge hvor bruk av tilbakeblikk gir leseren informasjon om tidligere hendelser. I teksten bruker forfatteren beskrivende språk for å gi innblikk i følelser ved å skape et bilde i leserens hode. For eksempel, når hun beskriver hvordan det føles å lide av syndromet: "Jeg følte meg alltid utilstrekkelig. Jeg følte meg aldri bra nok.". I tillegg ses det bruk av kontraster i framhevingen av forskjellen mellom personen som lider av syndromet, og hvordan hun skulle ønske at hun var: "Jeg ønsket å være en som turte å si nei, en som turte å være annerledes» (Si;D, 2019)

Et fremtredende danningssyn for teksten kan sies å være måten den bidrar til å kaste lys over de negative konsekvensene av samfunnspresset for å lykkes akademisk. Mange elever vil nok kunne relatere problematikken rundt prestasjonspress til sine eget liv, enten om det handler om forventninger fra samfunnet, foreldre eller jevnaldrende. Et overdrevent fokus på prestasjoner kan føre til at individets identitet og selvbilde knyttes til deres akademiske ferdigheter. I ytterste konsekvens vil dette kunne ha en negativ innvirkning deres fysiske og mentale helse. Teksten understreker viktigheten av å balansere akademisk suksess med andre aspekter av livet på en slik måte at det fremmer identitetsutvikling og selvdannelse.

Det kan også argumenteres for at arbeid med denne teksten kan være dannende i et samfunnsperspektiv. I undervisning vil teksten kunne tjene som et grunnlag for refleksjon og

diskusjon om utdanningens rolle, med tanke på personlig utvikling og viktigheten av en helhetlig tilnærming til utdanning. Med temaet flink pike-syndromet” som utgangspunkt inviteres elevene til en klasseromsdebatt som belyser hvordan samfunnet verdsetter akademisk suksess og hvilken innvirkning dette kan ha på unge mennesker. Dette kan settes i sammenheng med livsmestring og myndiggjøring av individet for framtidig deltakelse i samfunnet.

Som førlesingsoppgave blir elevene først oppfordret til å tenkeskrive i to-tre minutter om hvor viktig karakterer i skolen er for dem, samt hvilke faktorer som avgjør om et menneske er vellykket i samfunnet, for å så diskutere i felleskap. Tenkeskriving kan være en nyttig teknikk før man begynner på en oppgave. Ved å skrive fritt om emnet de skal jobbe med kan hjelpe de med å aktivere forkunnskaper, klargjøre tankene og gi en bedre forståelse av teksten. I tillegg vil en felles diskusjon i etterkant kunne tilføre elevene nye perspektiver på deres egne verdier og tanker rundt prestasjonspress. En slik aktivitet vil altså kunne være dannelsesfremmende på flere plan, basert på at elevene får reflektere fritt over egne tanker og ideer og fordi det fordrer at de må ta stilling til sin egen posisjon i henhold til problematikken. Dermed legges det til rette for muligheten til å oppøve kritisk tenkning og evnen til å analysere kritiske samfunnsproblemer.

Et overdrevent forventningspress kan uten tvil føre til uheldige og uønskede konsekvenser. Men, samtidig så kan det argumenteres for at et slikt «press» kanskje er nødvendig for at vi skal klare å realisere oss selv. Ved å tvinge oss til å ta ansvar for egne liv og valg vil prestasjonspresset kunne være en kilde til personlig utvikling uavhengig av hvilke verdier vi har. På slik måte kan det sies å handle om ansvarliggjørelsen av menneskets selvstendige tanke og vilje, slik at elevene kan utvikles til autonome og kritiske samfunnsborgere.

Oppgavene tilknyttet denne teksten er delt i to og formulert på en slik måte som krever at elevene må jobbe aktivt med teksten:

1. Gjenfortell den unge jentas historie med egne ord.
2. Noter stikkord: Hva får vi vite om: kroppslige reaksjoner, søvn og selvtillit, familieliv og karrierejag? (Horn, B, Nitteberg, M, & Ødegaard, u. dg)

Etter mitt skjønn finner jeg grunnlag for å påstå at den første oppgaven vil kunne legge til rette for en formal dannelsesprosess. Gjenfortelling av en historie med et vanskelig tema kan være en dannende aktivitet fordi elevene kan reflektere over ulike perspektiver og synspunkter i diskusjoner om komplekse og utfordrende emner. En slik måte å innta et annet individs perspektiv på vil kunne styrke deres medmenneskelige kompetanse. Gjenfortelling av en historie med et vanskelig tema kan

også tenkes å støtte opp under elevenes utvikling av kritisk tenkning og problemløsningsevner. Refleksjon rundt tekstens tema og budskap, kan innbringe nyttig kunnskap både om hvordan de kan gå fram for å vurdere informasjon kritisk og hvordan de kan finne løsninger på komplekse samfunnsproblemer.

Ved første øyekast kan det se ut som oppgave 2 er en ren informasjonsuthentingsoppgave som vil kunne være materialdannende. Oppgavens ordlyd innbyr ikke direkte til refleksjon eller diskusjon i etterkant av arbeidet, noe som kan medvirke til et begrenset dannelsingsgrunnlag. Men, jeg vil likevel her slå et slag for hvordan tekstene fremstilles og måten de blir jobbet med vil ha betydning for hvilket dannelsingsperspektiv og dannelsingsgrunnlag som kommer til syne.

Både tema og problematikk er som sagt mest sannsynlig velkjent for elevene, derfor er det naturlig å tenke at det er lett for elevene å relatere til tanker og følelser som formidles gjennom teksten. Dannelsingsgrunnlaget i arbeidet med tekst og oppgaver vil her medvirke til refleksjon rundt egne og andre menneskers følelser rundt prestasjonspress, noe som vil kunne være en pådrivende faktor for deres evne til å utvikle empati og forståelse for andre. Ytterligere kan det også være avgjørende for elevenes identitetsdanning og forståelse av selvet, slik at de kan utvikle ferdigheter og strategier for å håndtere akademisk press på en sunn måte.

4.6 Oppsummering av funn

I funnene fra datainnsamlingen ser vi blant annet hvordan tematikken og virkemidlene i tekstene vil kunne legge til rette for en omfangsrik dannelsesutvikling. Tekstene kan diskuteres for å være relevante i et formaldannende perspektiv i form av å fremme identitetsutvikling, selvdannelse og en forståelse av seg selv og sin plass i samfunnsbildet. Likeså, vil de i et materialdannende perspektiv kunne bidra til videreutvikling av ferdigheter i form av å analysere og tolke informasjon, identifisere sammenhenger mellom ulike ideer og konsepter, kritisk tenkning og evnen til å kunne uttrykke seg klart og presist.

Samtidig har funn også synliggjort at det kan være utfordringer og begrensninger knyttet til tekstoppgavens dannelsespotensiale, sett ut ifra tekstens form- og innholdsside. Flere av disse funnene er veldig interessante for min problemstilling og vil bli diskutert videre i drøftingskapitlet.

5 Drøfting

I dette kapitlet skal jeg drøfte noen av hovedfunnene fra datainnsamlingen opp mot teorien som ble presentert i kapittel 2 og norskfagets særskilte dannelsesansvar. Som tidligere nevnt, har hensikten med dette studiet vært å undersøke hvilket grunnlag for danning som synliggjøres i et utvalg tekster

og tekstoppgaver. Selv om noen funn blir viet mer plass, betyr det ikke at resten av funnene ikke er interessante eller relevante for problemstillingen. Det er viktig å huske at oppgavens omfang er begrenset, og at man må se funnene i lys av dette. På slik måte skal jeg forsøke å besvare denne oppgavens problemstilling: *På hvilken måte inviterer et utvalg tekster og tilhørende tekstoppgaver for 10. trinn fra Aschehoug univers til elevers danningsprosess i norskfaget?*

5.1 Litteraturundervisningens danningspotensial

Tekster kan bidra til dannings ved at de tilbyr elevene muligheter til å reflektere over og utforske ulike temaer, verdier og perspektiver. Tekster som utfordrer elevenes forventninger og verdier kan være spesielt relevante for danningsutvikling, da de kan bidra til å utvikle elevenes evne til å kritisk reflektere over og vurdere ulike synspunkter og perspektiver. På samme måte kan tekster som er relevante for leserens liv og erfaringer, også kunne bidra til danningsutvikling ved å gi elevene muligheter til å identifisere seg med og reflektere over ulike aspekter ved sin egen livssituasjon.

Hamre (2017) ser på norskfaget som både et danningfag og et redskapsfag (Hamre, 2017, s. 15). Dette perspektivet er i tråd med den overordnede delen av læreplanen, hvor det fremheves at skolen skal tilrettelegge dannings 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). 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).

Funn fra datainnsamlingen indikerer på den ene siden hvordan at tekstens tema og bruk av virkemidler fremmer et danningsaspekt som kan bidra til å øke elevenes forståelse av seg selv, deres plass i samfunnet, samt deres forhold til andre mennesker og verden rundt dem. Ifølge Hamre (2017) fordrer dette at elevene anser tekstene de leser som relevante og nyttige, som igjen krever literacy-kompetanse (Hamre, 2017, s. 16).

Dersom elever får muligheten til å danne sine egne meninger og tolkninger av teksten, vil de kunne utvikle en mer kritisk og helhetlig forståelse av samfunnet vi lever i. Dette er spesielt viktig når det kommer til politiske beslutninger, hvor det er viktig å kunne delta i samfunnsdebatten og påvirke beslutningstakerne. Dermed kan det påstås at, literacy også handler om myndiggjøring, i samklang med Kant og Klafkis teorier utviklingen av selvstendige, kritiske og autonome individer

På den andre siden indikerer funnene også hvordan tekstens tema og virkemidler kan påvirke elevenes forståelse av tekster i form av å være danningshemmende. Ulike sjangre og temaer

krever ulike ferdigheter og kunnskaper for å kunne forstå dem. For eksempel vil en fagtekst kreve en annen type lesing og forståelse enn en skjønnlitterær tekst. Dersom elevene ikke har tilstrekkelig kunnskap eller ferdigheter for å forstå en bestemt sjanger eller tema, kan det ha en negativ innvirkning på deres dannelsesprosess. Ifølge Nicolaysen (2005, s. 22) og Skaftun (2017) handler dette om tilgangskompetanse, som refererer til evnen til å navigere i skriftkulturen og å kunne tilpasse språket sitt til ulike situasjoner. Dette er en viktig del av literacy, og er nødvendig for å delta i demokratisk deltakelse og påvirke samfunnsdebatten. Gode skriftlige ytringskunnskaper er avgjørende for å kunne gjøre sin stemme hørt og påvirke beslutninger. Tilgangskompetanse handler derfor også om elevers utvikling mot å bli kritiske og autonome individer.

Selv om funnene gir indikasjoner på at tekstene og oppgavene legger til rette for danningfremmende arbeid, kan de hverken stille garantier for at danning faktisk skjer, eller kunne si noe om hvordan selve dannelsesprosessen vil foregå. Det vil blant annet avhenge av hvordan tekstene blir presentert og hvordan arbeidet med oppgavene foregår. Funnet viser at elevenes forståelse av tekstene som de blir presentert med, er avgjørende for deres dannelse. Det er derfor viktig å fremheve lærerens rolle i å tilrettelegge og veilede elevene gjennom fornuftig litteraturundervisning for å kunne realisere litteraturundervisningens fulle potensial.

Det siste hovedfunnet jeg ønsker å trekke fram avdekker en vesentlig begrensning for oppgavenes mulige dannelsingspotensial. Funnet fra både de retoriske analysene og lyrikk-analysen viser at oppgavene og teksten ikke er samstemte i dannelsesprosessen. Dette vil kunne være en begrensende faktor for danningen. Tekstens form og innholdside er avgjørende både for hvordan elevene forstår og tolker tekstens innhold og i tillegg for hvordan teksten arbeides med. Formen refererer til måten innholdet presenteres eller uttrykkes på, som kan inkludere elementer som struktur, stil og medium. Innholdet refererer til emnet eller informasjonen som formidles. Forholdet mellom form og innhold er viktig fordi måten informasjonen presenteres på kan påvirke hvordan den forstås og tolkes. På den ene siden kan innholdet i teksten bidra til å danne leserens verdier, holdninger og kunnskaper, mens på den andre siden kan de formelle sidene ved teksten, som for eksempel språk, stil og struktur, også spille en viktig rolle i å danne leseren. En balanse mellom disse to aspektene er derfor viktig for å skape en helhetlig og meningsfull tekst som kan bidra til elevenes dannelse. Funnet er i samsvar med forskninger Bakken & Andersson-Bakken (2021) og Tengberg, Blikstad-Balas, & Roe (2022) har gjort på dette området.

6 Avslutning

Danning er en viktig del av elevenes utdanning, og legger grunnlaget for mye av annen læring som skal skje. Gjennom danning kan elevene utvikle sin kritiske tenkning, sin evne til å reflektere over egne og andres handlinger og til å ta ansvar for egne valg og handlinger. Dette er viktige ferdigheter som kan bidra til å skape aktive og engasjerte samfunnsborgere som er i stand til å bidra positivt til samfunnet. Tekster er en viktig del av dannelsesprosessen, fordi det gir elevene muligheten til å utforske ulike perspektiver og ideer, og å utvikle sin forståelse av verden rundt seg. Gjennom tekster fra ulike kulturer kan elevene også utvikle sin empati og forståelse for andre mennesker. Dette kan bidra til å utvikle deres evne til å kommunisere og samhandle med andre.

I denne avhandlingen har min problemstilling vært: *På hvilken måte inviterer et utvalg tekster og tilhørende tekstoppgaver for 10. trinn fra Aschehoug univers til elevers dannelsesprosess i norskfaget?* For å besvare denne problemstillingen har jeg brukt en kvalitativ analysemetode, der jeg har undersøkt hvordan tekstene og oppgavene kan bidra til å utvikle elevenes danning. Jeg har funnet at tekstene og oppgavene kan bidra til å utvikle elevenes kritiske tenkning og refleksjonsevne, ved å utfordre dem til å tolke og analysere tekster på en dypere måte.

Tekstene kan også bidra til å utvikle elevenes empati og forståelse for andre mennesker og kulturer, ved å gi dem muligheten til å utforske ulike perspektiver og ideer. Jeg har også funnet at tekstene og oppgavene kan bidra til å utvikle elevenes evne til å kommunisere og samarbeide med andre, ved å gi dem muligheten til å diskutere og dele sine tanker og ideer med andre elever. Samlet sett viser resultatene av denne studien at tekstene og oppgavene fra Aschehoug univers kan være en verdifull ressurs for å støtte elevenes dannelsesprosess i norskfaget.

I denne studien har jeg sett på dannelsespotensialet i et avgrenset utvalg tekster og tekstoppgaver. Videre forskning kan bygge videre på disse perspektivene og undersøke hvordan de kan gjennomføres i praksis. Det kan også være interessant å undersøke hvordan ulike miljøer og kulturer påvirker elevenes dannelsesprosess og hvordan dette kan tas hensyn til i undervisningen.

Litteraturliste

- Anker, T. (2021). *Analyse i praksis En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Aschehoug. (2020, desember 04). *Norsk Trinn 8-10*. Hentet fra Aschehoug univers:
<https://aunivers.no/marked/ungdomsskole/laeremidler-8.-10/norsk>
- Aschehoug. (2023a). *Norsk Trinn 8-10*. Hentet fra Aschehoug univers:
<https://aunivers.no/marked/ungdomsskole/laeremidler-8.-10/norsk>
- Aschehoug. (2023b). *Fabel*. Hentet fra Aschehoug univers:
<https://aunivers.no/fagpakker/fabel#!/aarstrinn10>
- Aschehoug. (u. åa). *Aschehoug Univers – alle fag og alle trinn*. Hentet fra Aschehoug:
https://skole.aschehoug.no/aschehoug-univers-alle-fag-alle-trinn?fbclid=IwAR0sZBfsot20Kft8OjyL6CaOzRNupNKBs1VJb_qY6MCxNTc6j6toiRFs8sg
- Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2021). Innholdsanalyse. I E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland, *Metoder i klasseromsforskning Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (ss. 305-322). Fagbokforlaget.
- Bakken, J., & Bakken, E. A. (2016, desember 12). *Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur*. Hentet fra Sakprosa:
<https://journals.uio.no/sakprosa/article/view/3669>
- Behn, A. (2011). *Alt blir som før*. Hentet fra Aschehoug: <https://aunivers.no/fagpakker/norsk/fabel-8-10/fleksibelt-innhold/tekstsamling-8-10/skjoennlitteratur/noveller-og-kortprosa/alt-blir-som-foer?c=MTkwODQ1&r=L2xvYy8yMDM2NDkjIS9hYXJzdHJpbm4xMC8%3D>
- Blikstad-Balas, M. (2019). *Literacy i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Doseth, M. (2011). Paideia- selve fundamentet for vår forståelse av dannelsen. I K. Steinsholt, S. Dobson, & S. Dobson (Red.), *Dannelse- introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (ss. 13-37). Tapir Akademisk Forlag.
- Fauskevåg, O. (2016). Kant Fridom gjennom fornuft. I I. S. Straume, & I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (ss. 147-158). Gyldendal Akademisk.
- Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskaps- og dannelsesfag. I B. Fondevik, P. Hamre, & P. Hamre (Red.), *Norskfaget som reiskaps- og dannelsesfag* (ss. 13-44). Samlaget.
- Haugstveit, B. T., Sjølie, G., & Sommervold, T. (2009). *Lesing på ungdomstrinnet; en rapport fra et Gi rom for leseing! – prosjekt*. Hentet fra Høgskolen i Hedmark. (Rapport 11, 2009):
<http://hdl.handle.net/11250/133778>

- Heie, M. (2021, februar 19). *Digitalisering i skolen: Hva viser forskning så langt?* Hentet fra Forskning: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-informasjonsteknologi-partner/digitalisering-i-skolen-hva-viser-forskning-sa-langt/1812062>
- Hellum, B. (2013). *Analyse av multimodale tekster: en holistisk modell*. Scandinavian Academic Press.
- Hohr, H. (2011). Kategoral danning og kritisk-konstruktiv didaktikk- den didaktiske tilnærmingen hos Wolfgang Klafki. I K. Steinsholt, S. Dobson, & S. Dobson (Red.), *Dannelse Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (ss. 163-175). Tapir Akademiske Forlag.
- Horn, H., B, J. E., Nitteberg, M., M, O. Å., & Ødegaard, H. (u. db). *Jobb med tekst*. Hentet fra Aschehoug univers: <https://aunivers.no/fagpakker/norsk/fabel-8-10/fleksibelt-innhold/tekstsamling-8-10/skjoennlitteratur/noveller-og-kortprosa/alt-blir-som-foer?c=MTkwODQ1&r=L2xvYy8yMDM2NDkjIS9hYXJzdHJpbm4xMC8%3D>
- Horn, H., B, J. E., Nitteberg, M., M, O. Å., & Ødegaard, H. (u. dc). *Reflekter*. Hentet fra Aschehoug univers: <https://aunivers.no/fagpakker/norsk/fabel-8-10/fleksibelt-innhold/tekstsamling-8-10/dikt-og-sangtekster/sangtekster/hjerteknuser?c=MTkwOTAy&r=L2xvYy8yMDM2NDkjIS9hYXJzdHJpbm4xMC8%3D>
- Horn, H., B, J. E., Nitteberg, M., M, O. Å., & Ødegaard, H. (u. dd). *Jobb med tekst*. Hentet fra Aschehoug univers: <https://aunivers.no/fagpakker/norsk/fabel-8-10/fleksibelt-innhold/tekstsamling-8-10/saktekster/tekster-om-spraak-og-identitet/stolt-av-det-samiske?c=MTkwOTMw&r=L2xvYy8yMDM2NDkjIS9hYXJzdHJpbm4xMC8%3D>
- Horn, H., B, J. E., Nitteberg, M., M, O. Å., & Ødegaard, H. (u. df). *Jobb med tekst*. Hentet fra Aschehoug univers: <https://aunivers.no/fagpakker/norsk/fabel-8-10/fleksibelt-innhold/tekstsamling-8-10/skjoennlitteratur/romanutdrag/alle-utlendinger-har-lukka-gardiner?c=MTkwODQ4&r=L2xvYy8yMDM2NDkjIS9hYXJzdHJpbm4xMC8%3D>
- Horn, H., B, J. E., Nitteberg, M., M, O. Å., & Ødegaard, H. (u. dg). *Jobb med tekst*. Hentet fra Aschehoug univers: <https://aunivers.no/fagpakker/norsk/fabel-8-10/fleksibelt-innhold/tekstsamling-8-10/saktekster/tekster-om-alt-det-andre/flink-pike-er-et-virkelig-syndrom.-jeg-har-vaert-rammet-av-det?c=MTkwOTE5&r=L2xvYy8yMDM2NDkjIS9hYXJzdHJpbm4xMC8%3D>
- Jære, L. (2020, mars 04). *Norskfaget i spenn mellom dannelse og redskap*. Hentet fra Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/karakterer-norsk-norskopplaering/norskfaget-i-spenn-mellom-dannelse-og-redskap/167219>

- Kallestad, Å. H., & Røskeland, M. (2020). Skjønnlitterær analyse som metode. I L. I. Aa, R. Neteland, & R. Neteland (Red.), *Master i norsk metodeboka 1* (ss. 43-61). Universitetsforlaget.
- Klafki, W. (1996). Kategorial dannelse. I E. L. Dale, & E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling* (ss. 167-203). Ad Notam Gyldendal.
- Kleven, T. A., & Hjørdemaal, F. R. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017, September 1). *Overordnet del-Prinsipper for læring, utvikling og danning. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06) Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Fagets relevans og sentrale verdier*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-referere-til-lareplanene/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Overordnet del- Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?lang=nob>
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus.
- Maagerø, E., & Tønnesen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Portal forlag.
- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kultur deltaking. I L. Aase, & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekster Litteraturdidaktiske perspektiv* (ss. 9-31).
- Norendal, A., & Bueie, A. (2019, desember 17). *Elevperspektiv på eksamensoppgavene i norsk skriftlig*. Hentet fra Landslaget for norskundervisning: <https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/audhild-norendal-og-agnete-bueie-elevperspektiv-p-eksamensoppgavene-i-norsk-skriftlig>
- Ottesen, j. (2010). *Hjerteknuser*. Hentet fra Aschehoug univers: <https://aunivers.no/fagpakker/norsk/fabel-8-10/fleksibelt-innhold/tekstsamling-8-10/dikt-og-sangtekster/sangtekster/hjerteknuser?c=MTkwOTAY&r=L2xvYy8yMDM2NDkjIS9hYXJzdHJpbm4xMC8%3D>
- Rogne, M. (2018). Frå papirbok til Smartbok og Unibok Læremiddelutvikling og multimodalitet i norskfaget. I M. Rogne, L. R. Waage, & L. R. Waage (Red.), *Multimodalitet i skole- og fritidstekster* (ss. 119-139). Fagbokforlaget.

- Si;D Aftnrnposten. (2019, juni 15). «*Flink pike*» er et virkelig syndrom. Jeg har vært rammet av det. Hentet fra Aschehoug univers: <https://aunivers.no/fagpakker/norsk/fabel-8-10/fleksibelt-innhold/tekstsamling-8-10/saktekster/tekster-om-alt-det-andre/flink-pike-er-et-virkelig-syndrom.-jeg-har-vaert-rammet-av-det?c=MTkwOTE5&r=L2xvYy8yMDM2NDkjIS9hYXJzdHJpbm4xMC8%3D>
- Skaftun, A. (2015, september 29). *Leseopplæring og fagenes literacy*. (O. J. & Uppstad, Redaktører) Hentet fra Nordic journal of literary research: <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/170/147>
- Skaranger, M. N. (u. åe). *Alle utlendinger har lukka gardiner*. Hentet fra Aschehoug univers: <https://aunivers.no/fagpakker/norsk/fabel-8-10/fleksibelt-innhold/tekstsamling-8-10/skjoennlitteratur/romanutdrag/alle-utlendinger-har-lukka-gardiner?c=MTkwODQ4&r=L2xvYy8yMDM2NDkjIS9hYXJzdHJpbm4xMC8%3D>
- Smidt, J. (2013). Norskfagets dimensjoner. I J. Smidt, & J. Smidt (Red.), *Norskdiraktikk- ei grunnbok* (3. utg., ss. 16-23). Universitetsforlaget.
- Språkrådet. (2023, april 08). *Literacy*. Hentet fra Språkrådet: <https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/literacy/>
- Steinsholt, K. (2011). Oppdragelse, pedagogikk og opplysning Et tilbakeskuende blikk på noen sentrale dannelsesperspektiver. I K. Steinsholt, S. Dobson, & S. Dobson (Red.), *Dannelse Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (ss. 39-121). Tapir Akademiske Forlag.
- Stokke, R. S., & Tønnesen, E. S. (2022). *Møter med barnelitteratur*. (E. S. Tønnessen, Red.) Universitetsforlaget.
- Straume, I. S. (2016). Danningens filosofihistorie: En innføring. I I. S. Straume, & I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (ss. 15-46). Gyldendal Akademisk.
- Svendsen, L. F., & Fossheim, H. (2019, Oktober 31). *sofist*. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/sofist>
- Syversen, T. G. (2018, mars). Mot en kategorial dannelse i norskfaget. *Noesklæreren*, 2018(1). Hentet fra ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/324497345_Mot_en_kategorial_dannelse_i_norsk_faget
- Sørensen, Y. (2013, Mai 06). *Danning – et begrep med mye makt, men med et uklart innhold?* Hentet fra Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/danning-yvonne-sorensen/danning--et-begrep-med-mye-makt-men-med-et-uklart-innhold/148818>
- Tengberg, M., Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2022). *Missed opportunities of text-based instruction: What characterizes learning of interpretation if strategies are not taught and*

students not. Hentet fra Elsevier:

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/99301/FULLTEXT02%2b%25281%2529.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tjønneland, E. (2022, oktober 20). *arete*. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/arete>

Toprak, E. L., & Almacioğlu, G. (2009, april 01). Three Reading Phases and Their Applications in the Teaching of English as a Foreign Language in Reading Classes with Young Learners. 5(1), ss. 20-36. Hentet fra Journal of Language and Linguistic Studies: <https://dergipark.org.tr/en/pub/jlls/issue/9928/122849>

Torjussen, L. P. (2011). Danning, dialektikk, dialog- Skjervheim og Hellesnes`s pedagogiske dannelsesfilosofi. I K. Steinsholt, S. Dobson, & S. Dobson (Red.), *Dannelse Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (ss. 143-162).

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fagets relevans og sentrale verdier*. Hentet fra Læreplan i norsk (NOR01-06): <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Kjerneelement i norskfaget*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/laremiddel-i-norskfaget/kjerneelement-i-norskfaget/>

Vik, I. (2021, februar 06). *Stolt av det samiske*. Hentet fra Aschehoug univers: <https://aunivers.no/fagpakker/norsk/fabel-8-10/fleksibelt-innhold/tekstsamling-8-10/saktekster/tekster-om-spraak-og-identitet/stolt-av-det-samiske?c=MTkwOTMw&r=L2xvYy8yMDM2NDkjIS9hYXJzdHJpbm4xMC8%3D#article-top-3-bottom>

Wiese, E., & Hovdenak, S. S. (2017, juni 14). *Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning?* . Hentet fra Utdanningsforskning: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/fronesis-veien-til-profesjonell-larerutdanning/>

Aase, L. (2005a). Skolefagenes ulike formål - danning og nytte. I K. Børhaug, A.-B. Fenner, A. Laila, & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser- Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (ss. 15-28). Fagbokforlaget.

Aase, L. (2005b). Norskfaget- skolens fremste dannelsesfag? I K. Børhaug, A. B. Fenner, L. Aase, & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser- Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (ss. 69-83). Fagbokforlaget.

- Aase, L. (2010). Norskfagets mange kunnskapsformer. I S. S. Hovdenak, O. Erstad, S. S. Hovdenak, & O. Erstad (Red.), *Kunnskap i skolen* (ss. 163-181).
- Aase, L. (2012). Skriveprosesser som dannning. I S. Matre, D. K. Sjøhelle, R. Solheim, & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (ss. 48-58). Universitetsforlaget.
- Aase, L. (2014). Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid. I A. J. Aasen, S. Nome, & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (ss. 35-47). Fagbokforlaget.

