



NLA
Høgskolen

Livsmestring i lærebøker

Hvordan skjønnlitterære tekster i lærebøker åpner for arbeid med narrativ identitet og elever sin identitetsutvikling som en del av livsmestring i norskfaget

Ane Tunestveit Skår

Masteroppgave i GLU 1-7 med fordypning i norsk
ved NLA Høgskolen Bergen

Våren 2023

Veileder: Hans Olav Aadland



NLA
Høgskolen

Kontaktinformasjon:

Ane Tunestveit Skår

aneskaar@gmail.com

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvordan lærebøker i norsk, utgitt etter fagfornyelsen, bidrar til å jobbe med narrativ identitet og identitetsutvikling, som en del av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskfaget. For å undersøke dette blir seks skjønnlitterære tekstutdrag, hentet fra tre ulike læreverk, analysert i en tredelt analyse. Den første analysen undersøker hvordan teori om narrativ identitet og narrativ fortelling er til stede i tekstene. Videre undersøkes hvordan tekstoppgavene kan fremme arbeid med narrativ identitet og identitetsutvikling. Til slutt analyseres ikonoteksten for å vurdere om den fremhever det narrative budskapet i tekstene. Den teoretiske rammen for oppgaven er basert på McAdams sin teori om narrativ identitet. Studien tyder på at de skjønnlitterære tekstene gjør det mulig for elevene å jobbe med narrativ identitet gjennom temaene i fortellingene. Tekstoppgavene lar elevene uttrykke og bearbeide egne opplevelser til en viss grad. Ikonoteksten har en varierende innvirkning på det narrative budskapet i fortellingen. Samspillet mellom verbalteksten og de originale illustrasjonene har størst innvirkning på det narrative budskapet i teksten. Funnene i denne oppgaven indikerer at de skjønnlitterære tekstene i lærebøkene kan bidra til arbeid med identitetsutvikling. Imidlertid er det forskjell på hvor tydelig lærebøkene åpner for dette arbeidet, der noen trenger støtte fra lærere for å oppnå det fulle potensialet. Lærere kan benytte tekstene til å arbeide med narrative strukturer og hendelser hvis de vet hvordan de skal legge til rette for det. Denne masteroppgaven kan være en potensiell ressurs for lærere i dette arbeidet.

Nøkkelord:

Narrativ identitet, livsmestring, identitetsutvikling, lærebok, narrativ fortelling.

Abstract

This master's thesis examines how textbooks in Norwegian, published after the subject reform, facilitate working with narrative identity and identity development as a part of the interdisciplinary topic of public health and coping with life in the Norwegian subject. To accomplish this objective, the thesis analyzes six fictional text extracts from three different textbooks using a threefold analysis. Firstly, the analysis explores how narrative identity and narrative stories are present in the texts. Furthermore, it investigates how the text's tasks can promote working with narrative identity and identity development. Finally, the interaction between the illustrations and texts, is analyzed to evaluate whether it contributes to the narrative story in the texts. The theoretical framework for this thesis is based on McAdams' theory of narrative identity. The study reveals that the fictional texts do enable students to work with narrative identity through the themes of the stories. The tasks pertaining to the texts allow students to express and process their own experiences to some extent. The interaction between the illustrations and the texts, has a varying influence on the narrative story. The original illustrations have the greatest contributions to the narrative stories in the texts. Overall, the findings of this thesis indicate that textbooks can facilitate working with identity development through fiction. However, there is a difference in how effectively the textbooks achieve this goal, with some requiring teachers' support to fully enlighten students about the texts' contents. Teachers can utilize the texts to work with narrative structures and events, if they know how to facilitate this. This thesis provides a potential resource for teachers in this regard.

Key words:

Narrative identity, coping with life, identity development, textbook, narrative story.

Forord

Det er flere som fortjener en takk ved innlevering av denne masteroppgaven.

Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Hans Olav, for nyttige tilbakemeldinger. Engasjementet og interessen du har vist for oppgaven, har hatt stor betydning for motivasjonen min.

Jeg vil takke venner og familie som har korrekturlest oppgaven for meg. Mamma fortjener en ekstra takk for å korrekturlese, selv når hun vet hvor irritert jeg blir av måten hun gjør det på. I tillegg vil jeg gi en ekstra takk til venner som har lest seg opp på oppgaven min for å delta i diskusjoner med meg, og gi meg respons på nye idéer og tanker. Det har vært utrolig nyttig, og blir veldig satt pris på.

Til sist vil jeg takke alle som har hatt troen på at jeg skulle klare å skrive en master samtidig som jeg jobbet mitt første år som kontaktlærer. Det har vært «ekstremsport», som min veileder kalte det, men det gikk.

Takk!

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	I
ABSTRACT	II
FORORD	III
1. INNLEDNING	1
1.1. BEGREPSAVKLARING	1
1.1.1. <i>Narrativ</i>	1
1.1.2. <i>Identitet</i>	2
1.2. GRUNNLAG FOR ARBEID MED IDENTITETSUTVIKLING I SKOLEN	2
1.3. IDENTITETSUTVIKLING I LÆREPLANEN	2
1.4. FOLKEHELSE OG LIVSMESTRING.....	3
1.4.1. <i>Folkehelse og livsmestring i læreplanen</i>	3
1.4.2. <i>Folkehelse og livsmestring i norskfaget</i>	4
1.5. TIDLIGERE FORSKNING PÅ LIVSMESTRING, IDENTITETSUTVIKLING OG SKJØNNLITTERATUR I NORSKFAGET	4
1.5.1. <i>Identitetsutvikling på ungdomsskolen gjennom fiksjonstekster</i>	4
1.5.2. <i>Muligheter for danning gjennom arbeid med folkehelse og livsmestring i norskfaget</i>	5
1.5.3. <i>Utvikle empati gjennom skjønnlitteratur</i>	5
1.5.4. <i>Litteraturundervisning, identitetsutvikling og livsmestring</i>	5
1.5.5. <i>Skjønnlitteratur og identitetsutvikling</i>	6
1.5.6. <i>Norskfaget sitt dannelsingsoppdrag og skjønnlitteratur</i>	6
1.5.7. <i>Oppsummering av tidligere forskning</i>	6
1.6. PROBLEMSTILLING	7
1.6.1. <i>Forskningsspørsmål</i>	7
2. TEORI	8
2.1. LÆREBØKER	8
2.1.1. <i>Læreboken sin kontekst i skolen</i>	8
2.1.2. <i>Rammeverk for lærebøker</i>	9
2.1.3. <i>Læreplanverket sine føringer</i>	9
2.1.4. <i>Læreboken sin plass i undervisningen</i>	9
2.1.5. <i>Bruk av lærebøker i dagens skole</i>	10
2.1.6. <i>Oppsummering av teori om lærebøker</i>	11
2.2. IDENTITETSUTVIKLING	11
2.2.1. <i>Definisjon av en sunn identitet</i>	11
2.2.2. <i>Narrativ identitetsteori</i>	12
2.2.3. <i>Oppsummering av identitetsteori</i>	13
2.3. NORSK SOM IDENTITETSFAG	14
2.3.1. <i>Språket sin innvirkning på identitetsutvikling</i>	14
2.3.2. <i>Skjønnlitteratur og identitetsutvikling</i>	15
2.3.3. <i>Oppsummering av norsk som identitetsfag</i>	16
3. METODE	18
3.1. LÆREBOKANALYSE	18
3.1.1. <i>Utvalg</i>	18
3.1.2. <i>Avgrensning av utvalget</i>	19
3.1.3. <i>Utvelgelseskriterier</i>	19
3.2. LITTERATURANALYSE	20
3.2.1. <i>Hermeneutisk tolkning</i>	20
3.2.2. <i>Referanserammer</i>	20
3.2.3. <i>Målet med litteraturanalysen</i>	21
3.3. LESEREN SOM MÅLGRUPPE.....	21
3.3.1. <i>Lesestadier</i>	21
3.4. IKONOTEKST.....	22
3.4.1. <i>Bildene sin funksjon</i>	23
3.4.2. <i>Analyse av ikonotekst</i>	23
3.4.3. <i>Klassifisering av ikonotekst</i>	24

3.5.	OPPSUMMERING AV IKONOTEKST- OG LITTERATURANALYSE	24
3.6.	FORSKNINGSETISK VURDERING.....	24
4.	FUNN.....	26
4.1.	GJENNOMGANG AV LÆREBØKER	26
4.1.1.	<i>Norsk 5</i>	26
4.1.2.	<i>Salto 5A</i>	27
4.1.3.	<i>Salto 5B</i>	28
4.1.4.	<i>Fabel 5A</i>	28
4.1.5.	<i>Fabel 5B</i>	29
4.2.	OPPSUMMERING AV FUNN	30
5.	ANALYSE.....	31
5.1.	KEEPEREN OG HAVET	31
5.1.1.	<i>Oppgave</i>	32
5.2.	DEN RIKESTE GUTTEN I VERDEN	33
5.2.1.	<i>Oppgave</i>	34
5.2.2.	<i>Ikonotekst</i>	35
5.3.	OLIVIAS LIV ANNENHVER UKE	37
5.3.1.	<i>Oppgave</i>	38
5.3.2.	<i>Ikonotekst</i>	39
5.4.	LIK MEG	39
5.4.1.	<i>Oppgave</i>	42
5.4.2.	<i>Ikonotekst</i>	42
5.5.	MIRAKEL.....	44
5.5.1.	<i>Oppgave</i>	45
5.5.2.	<i>Ikonotekst</i>	46
5.6.	PIPPI FLYTTER INN I VILLA VILLEKULLA.....	47
5.6.1.	<i>Oppgave</i>	48
5.6.2.	<i>Ikonotekst</i>	48
5.7.	HVORDAN ÅPNER DE SKJØNNLITTERÆRE TEKSTENE FOR Å JOBBE MED NARRATIV IDENTITET?	50
5.8.	HVORDAN ÅPNER OPPGAVENE TIL DE SKJØNNLITTERÆRE TEKSTENE FOR Å JOBBE MED ELEVENE SIN NARRATIVE IDENTITET?.....	51
5.8.1.	<i>Oppgaveformulering i lærebøkene</i>	52
5.9.	HVORDAN PÅVIRKER IKONOTEKSTEN TIL DE SKJØNNLITTERÆRE TEKSTENE DET NARRATIVE BUDSKAPET I TEKSTENE?.....	53
6.	KONKLUSJON	54
	LITTERATURLISTE	57

1. Innledning

«Det er som om alle forteller en historie om seg selv inni sitt eget hode. Alltid. Hele tiden. Den historien gjør deg til det du er. Vi bygger oss selv opp på den historien» (Rothfuss, 2015, s. 867). Mennesker har en indre narrativ fortelling som sier noe om hvem vi er, hvor vi kommer fra, og hva som er meningen med livene våre (McAdams, 2018). Denne narrative fortellingen endres stadig som vi møter nye utfordringer, og får ny kunnskap og forståelse. Både i psykologien og i norskfaget snakker vi om forbindelsen mellom narrative fortellinger og identitetsutvikling. Identiteten vår blir formet gjennom fortellingene vi forteller om oss selv. Skjønnlitteratur og narrative fortellinger har flere fellestrekk både når det gjelder struktur og hendelsesforløp. Ved å lese skjønnlitteratur kan vi tilegne oss kunnskap og forståelse om fortellinger, som vi kan overføre til våre egne narrative fortellinger. Dette kan bidra til vår identitetsutvikling. Å bidra til elever sin identitetsutvikling er en del av skolen sitt dannelsesoppdrag. Ved å jobbe med dette kan vi utvikle deres selvbylde og bidra til livsmestring. Denne oppgaven knytter teorier om identitetsutvikling og narrativ identitet opp mot arbeid med skjønnlitterære tekster i lærebøker.

1.1. Begrepsavklaring

1.1.1. *Narrativ*

Ordet *narrativ* stammer fra det latinske verbet *narrate* som betyr å fortelle (Narrativ, 2022). I *Det norske akademis ordbok* (NAOB, 2023a) blir *narrativ* definert som et substantiv som kan brukes som erstatning for fortelling, eller som et adjektiv for å beskrive noe som blir gjengitt eller fremstilt i en fortellende form (NAOB, 2023b). Begrepet *narrativ* kan også omhandle måten man presenterer eller forstår en situasjon, eller en serie av hendelser som reflekterer og fremmer et bestemt synspunkt eller et sett med verdier (Merriam-Webster, 2023). I denne oppgaven blir ordet *narrativ* knyttet til definisjonen av adjektivet, hvor adjektivet beskriver noe som blir fremstilt i en fortellende form, for eksempel *narrativ identitet*. I tillegg blir begrepet *narrativ* brukt for å referere til individets *narrativ*, altså erfaringene og hendelsene som individet har opplevd og som kan fremstilles i en fortellende form. Begrepet *narrativ fortelling* blir dermed brukt om en skriftlig fremstilling, eller en muntlig fortelling, av individet sitt *narrativ*. For å hindre misforståelser i oppgaven vil *narrativ* ikke bli brukt som et synonym til ordet *fortelling*. Dette er i tråd med Språkrådet (2023) sin anbefaling om å bruke ordet *fortelling*, istedenfor ordet *narrativ* som et substantiv, for å beskrive en litterær tekst eller fortalt historie.

1.1.2. Identitet

Identitet beskrives som den selvoppfatningen vi har av oss selv, og hvordan vi oppfatter oss selv i forhold til verden rundt oss (Larsen et al., 2013, s. 262). Identiteten vår er hvem vi er, og blir ofte kalt for *selvet* i psykologien. *Selvet* kan deles inn i tre perspektiver: selvbilde, selvvurdering og sosial identitet (Larsen et al., 2013, s. 406-407). Selvbilde er vår oppfattelse av oss selv, selvvurdering er hvordan vi bedømmer selvbildet vårt, og sosial identitet er oppfatningen andre har av oss, basert på hvordan vi presenterer oss selv til omverdenen. Når vi snakker om identitet, er det altså summen av dette vi refererer til. Det er flere faktorer som påvirker identiteten vår, som kultur, kjønn, etnisitet, seksualitet og individuelle erfaringer (Larsen et al., 2013, s. 262). For eksempel vil vår kulturelle bakgrunn påvirke hvordan vi oppfatter oss selv og andre, og hvordan vi oppfatter vår plass i verden.

1.2. Grunnlag for arbeid med identitetsutvikling i skolen

Selvrapporteringsundersøkelser fra de siste årene tyder på en økning blant unge som sliter med psykisk helse i hverdagen (Ungdata, 2020). Forskning viser en sterk sammenheng mellom psykiske helseplager og dårlig selvbilde (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 94). Personer med dårlig selvbilde rapporterte flere «symptomer som hodepine, magesmerter, depresjon, angst, stress og selvmordstanker» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 94). Det er også klare indikasjoner på at personer med dårlig selvbilde over tid tenderer til å utvikle angst og depresjon (Sowislo & Orth, 2013, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 95). Basert på dette kan vi identifisere behovet for å jobbe med identitetsutvikling som en del av folkehelse og livsmestring, da det kan bidra til å bedre den generelle folkehelsen.

1.3. Identitetsutvikling i læreplanen

Skolen sin oppgave er å danne og utdanne elever (Kunnskapsdepartementet, 2017). Identitetsutvikling er en del av skolen sitt dannelsingsoppdrag. Begrepet *danning* blir definert som formingen av «menneskets personlighet, oppførsel og moral» (Dannelse, 2021). Disse faktorene kan knyttes til vår identitet, fordi de påvirker hvordan vi oppfatter oss selv og hvordan andre oppfatter oss. I kapittelet om «Prinsipper for læring, utvikling og danning» i Overordnet del av Læreplan for kunnskapsløftet 2020 (heretter kalt LK20), står det at «skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Elever sin identitetsutvikling er derfor en del av skolens dannelsingsoppdrag. I læreplanen er norskfaget beskrevet som et sentralt fag for danning og identitetsutvikling (Kunnskapsdepartementet,

2019, s. 2). Dermed er det relevant å undersøke hvordan vi kan jobbe med identitetsutvikling i norskfaget.

Å utvikle evner for å mestre livet inngår også som en del av skolen sitt dannings- og utdanningsoppdrag. I opplæringsloven §1-1 står det at «elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet». En sentral evne for å mestre livet, og delta i et fellesskap, er å forstå seg selv og andre. I kapittelet om danning i Overordnet del står det at «opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Dette konkretiseres i kjerneelementene i norskfaget som beskriver at elevene skal lese tekster for å «få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Å mestre livet har fått større oppmerksomhet i skolen de siste årene, etter innføringen av det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* i LK20.

1.4. Folkehelse og livsmestring

Innføringen av de tverrfaglige temaene, *bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap, og folkehelse og livsmestring*, er en følge av Ludvigsenutvalget sin vurdering av fremtidens kompetansebehov (NOU, 2015). Sentrale tema innenfor folkehelse og livsmestring er: fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, forbruk, personlig økonomi, verdivalg, betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, grensetting, å respektere andre sine grenser, og å håndtere tanker, følelser og relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Dette er tema som går på tvers av undervisningsfagene.

1.4.1. Folkehelse og livsmestring i læreplanen

Det er flere momenter fra læreplanen som fremhever viktigheten av å jobbe med identitetsutvikling som en del av folkehelse og livsmestring. Elevene skal tilegne seg kompetanse som skal «fremme god psykisk og fysisk helse, og gi elevene mulighet til å ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Som tidligere nevnt kan selvbilde påvirke elevene sin psykiske helse. Læreplanen vektlegger utviklingen av et godt selvbilde og en trygg identitet i barne- og ungdomsårene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Dermed kan vi begrunne behovet for å jobbe med identitetsutvikling, også i barneskolen. Elevene skal lære «å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte», og

«kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Narrative fortellinger er et verktøy som kan brukes i dette arbeidet.

1.4.2. Folkehelse og livsmestring i norskfaget

I norskfaget skal det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring handle om å «utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig», slik at de kan «gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Dette er sterkt relatert til teorien om narrativ fortelling. Målet med å utvikle disse evnene er at elevene skal kunne «håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Å lese skjønnlitteratur og sakprosa er fremhevet som sentrale arbeidsmetoder i norskfaget. Disse bidrar til at elevene kan bekrefte og utfordre selvbildet sitt i møte med litteratur, noe som kan støtte deres identitetsutvikling og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Dette viser at det er relevant og sentralt å jobbe med identitetsutvikling i norskfaget som en del av livsmestring.

1.5. Tidligere forskning på livsmestring, identitetsutvikling og skjønnlitteratur i norskfaget

Det er flere studier knyttet til innføringen av det tverrfaglige temaet, folkehelse og livsmestring. Etter søk i forskningsdatabaser er det tilsynelatende ingen studier som har undersøkt hvordan folkehelse og livsmestring er inkludert i lærebøker i norskfaget, utgitt etter fagfornyelsen. Av den grunn omhandler den tidligere forskningen, som er inkludert i dette kapittelet, identitetsutvikling og skjønnlitteratur i norskfaget. De mest relevante studiene, publisert etter LK20, er masteroppgaver. Under følger en kort beskrivelse og konklusjon fra disse undersøkelsene.

1.5.1. Identitetsutvikling på ungdomsskolen gjennom fiksjonstekster

Kristina Søgner (2021) utførte en analyse av fiksjonstekster i tekstsamlingen Kontekst 8-10, tekster 5, i sin masteroppgave *Livsmestring og identitet i norskfaget*. Denne studien var rettet mot ungdomsskolen, og undersøkte hvordan fiksjonstekster kan bidra til å utvikle en trygg identitet hos ungdomskoleelever. Konklusjonen til Søgner (2021) er at tekstene har en identitetsskapende funksjon gjennom spørsmål knyttet til identitetsproblematikk. Hun poengterer at selv om tekstene har potensiale til å påvirke elevene sin identitetsutvikling, er det vanskelig å si hvilke tekster som treffer elevene. Hun fremhever viktigheten av å forstå at alle elever er forskjellige og dermed vil bli påvirket av ulike ting.

1.5.2. Muligheter for dannning gjennom arbeid med folkehelse og livsmestring i norskfaget

Elisabeth Xe (2022) undersøkte muligheter for danning gjennom arbeid med folkehelse og livsmestring i norskfaget. Informantene i studien er lærere fra ulike klassetrinn. Det er ikke tydelig hvilke klassetrinn de underviser på, men det er mulig å anta at de underviser på barneskolen, fordi masteroppgaven inngår i grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn (Xe, 2022, s. 1). Informantene antyder at «folkehelse og livsmestring i norskfaget handler om å uttrykke seg, hvordan man skal uttrykke seg, det å forstå seg selv og andre gjennom litteratur og samtaler med andre» (Xe, 2022, s. 63). Dette blir knyttet til arbeidet i norskfaget gjennom å lese tekster av ulike sjangre, skrivearbeid og muntlig aktivitet. Informantene knyttet også folkehelse og livsmestring i norskfaget til å kunne uttrykke følelser, bli tryggere på egen identitet og det å forstå andre og seg selv (Xe, 2022, s. 62). Denne beskrivelsen er nært knyttet til beskrivelsen av det tverrfaglige temaet i læreplanen. I studien kom det frem at informantene ikke hadde tilgang på oppdaterte lærebøker som inkluderte de tverrfaglige temaene, og de uttrykte at det kunne være lettere å følge lærebøker i møte med nye temaer som folkehelse og livsmestring (Xe, 2022, s. 3).

1.5.3. Utvikle empati gjennom skjønnlitteratur

Hvordan kan skjønnlitterære tekstsamlinger brukes i norskundervisningen for å utvikle elevene sin empati og evne til å reflektere over, og sette seg inn i, andre sin livssituasjon? Dette undersøkte Tonje Myklebust (2022) gjennom et undervisningsopplegg, hvor hun vurderte elevene sitt utbytte av opplegget. Myklebust (2022) konkluderte med at elevene kunne uttrykke egne tanker og følelser og knytte tekstene til egne erfaringer gjennom undervisningsopplegget.

1.5.4. Litteraturundervisning, identitetsutvikling og livsmestring

Hedda Kvamsdal (2022) observerte to lærere sin litteraturundervisning, og intervjuet lærerne for å avdekke refleksjonene deres rundt litteraturundervisning i norskfaget. I studien knyttet informantene livsmestring til individ og psyke. Kvamsdal (2022, s. 67) konkluderte med at metodene lesing, skriving og litterær samtale kan bidra til elevene sin identitetsutvikling og livsmestring. Dette er fordi elevene kan få innblikk i andre sine livssituasjoner og utvikle seg gjennom disse nye erfaringene. Elevene sin mulighet til å uttrykke seg skriftlig og muntlig er fremhevet som et sentralt verktøy for å utvikle elevene sin livsmestring. Litterære samtaler er vurdert som vesentlig for elevene sin identitetsutvikling, da de får trening i å forholde seg til andre sine meninger og å uttrykke sine egne meninger (Kvamsdal, 2022, s. 68).

1.5.5. Skjønnlitteratur og identitetsutvikling

Cecilie Bruberg Olsen (2022, s. 102) undersøkte hvordan norsklærere på ungdomstrinnet tilrettelegger for identitetsutvikling gjennom lesing av skjønnlitteratur. Funnene tyder på at norsklærere forsøker å finne skjønnlitteratur som flest mulig elever kan identifisere seg med, og litteratur som kan gi elevene nye innblikk og erfaringer (Olsen, 2022, s. 102). Informantene forsøker å bruke fullstendige tekster, slik at elevene får en helhet i lesingen, men poengterer at dette er vanskelig å få til i praksis. Lærerne i studien antydte at elevene sin forståelse er hovedutfordringen med litteraturundervisningen. Erfaringene deres tilsa at elevene har ulik forståelse og erfaringer som påvirker utbyttet av undervisningen. Olsen (2022, s. 103) kunne ikke konkludere med at elevene sin identitetsutvikling bevisst ble inkludert i planleggingen av undervisningsoppleggene til lærerne. I konklusjonen knyttet hun identitetsutvikling til lærerne sitt dannelsesoppdrag, og hevdet at lesing av skjønnlitteratur påvirket utviklingen av dannelse, og dermed elevene sin identitetsutvikling.

1.5.6. Norskfaget sitt dannelsesoppdrag og skjønnlitteratur

Katrine M. Bergsaker og Katrine M. Håvik (2019) fremhever også denne koblingen mellom skjønnlitteratur og norskfaget sitt dannelsesoppdrag. Informantene i studien deres mener at skjønnlitteratur er en god måte å arbeide med norskfaget sitt dannelsesoppdrag. De har ulik forståelse for hvilke innhold i en tekst som er dannende, og hvordan ulike arbeidsmetoder kan være dannende (Bergsaker & Håvik, 2019, s. 78). De foreslår at videre forskning undersøker hvilket dannelsessyn og innhold som fremmes gjennom læreverk.

1.5.7. Oppsummering av tidligere forskning

Tidligere forskning på livsmestring, identitetsutvikling og skjønnlitteratur i norskfaget er relativt enstemmig. Funnene er knyttet til teorier om skjønnlitteratur og utviklingen av empati gjennom litterære erfaringer og refleksjoner. Det er mulig å spekulere om disse enstemmige funnene skyldes at de fleste undersøkelsene er basert på intervjuer med norsklærere, som har lik utdannelse og perspektiv på norskfaget. Nesten alle studiene undersøkte livsmestring og identitetsutvikling på ungdomsskolen, med unntak av Xe (2022) som gjennomførte gruppeintervju med lærere fra ulike trinn.

1.6. Problemstilling

Tidligere forskning på livsmestring, identitetsutvikling og skjønnlitteratur i norskfaget tyder på at det har vært få undersøkelser knyttet til lærebøker. Derfor ønsker jeg å undersøke hvordan lærebøker i norskfaget åpner for arbeid med å utvikle elevene sin narrative identitet som en del av elevene sin identitetsutvikling. Dette vil jeg undersøke gjennom litterær analyse av skjønnlitterære tekstutdrag hentet fra tre forskjellige lærebøker i norsk, utgitt etter fagfornyelsen. Som tidligere nevnt er det meste av forskningen utført på ungdomsskolenivå, derfor ser jeg behovet for å undersøke identitetsutvikling på barneskolen. Læreverkene jeg benytter i masteroppgaven er for femte-trinn. Jeg har valgt femte-trinn da elever på dette trinnet har begynt på den andre leseopplæringen. Det betyr at elevene kan lese på et nivå som gjør at de i større grad kan hente ut mening fra tekster. Kompetansen elevene skal tilegne seg til syvendetrinn skal læres over tre år. Av den grunn synes jeg det er interessant å undersøke hvordan kompetansemålene blir ivare tatt allerede på femte-trinn.

1.6.1. Forskningsspørsmål

Jeg vil forsøke å besvare tre forskningsspørsmål: Hvordan åpner de skjønnlitterære tekstene for å jobbe med narrativ identitet? Hvordan åpner oppgavene til de skjønnlitterære tekstene for arbeid med narrativ identitet? Hvordan påvirker ikonoteksten i de skjønnlitterære tekstene det narrative budskapet i tekstene? Målet med oppgaven er å belyse hvordan lærere kan bruke skjønnlitterære tekster i lærebøker for å arbeide med elever sin identitetsutvikling gjennom arbeid med narrativ identitet.

2. Teori

I dette kapittelet presenteres tre tema med relevant teori som danner grunnlaget for analysen: Lærebøker, identitetsutvikling og norsk som identitetsfag. Teori om lærebøker belyser læreboken sin plass i undervisningen, og hvordan den kan brukes som et verktøy for lærere og elever. Identitetsteori legger grunnlaget for å forstå identitetsutvikling og narrativ identitetsteori. Teori om norsk som identitetsfag forklarer hvorfor og hvordan vi kan jobbe med identitetsutvikling i norskfaget.

2.1. Lærebøker

En lærebok er et verktøy for undervisning og læring (Skrunes, 2010, s. 15). Lærebøker går under begrepet *læremidler*, og defineres som «alle trykte læremiddel som elevene regelmessig bruker for å nå vesentlige deler av kompetansemåla i eit fag» (Opplæringsloven, 1998, § 9-4). Lærebøker består av sammensatte tekster og ulike meningsskapende ressurser, som illustrasjoner, virkemidler og layout (Aamotsbakken, et al, 2017, s. 11).

2.1.1. Læreboken sin kontekst i skolen

Lærebøker inngår både i en læringskontekst og i en klasseromskontekst (Aamotsbakken, et al, 2017, s. 11). Læringskonteksten oppstår gjennom lærestoffet som lærebokforfatterne forsøker å formidle til elevene, og klasseromskonteksten oppstår gjennom læreren som tolker og tilrettelegger for arbeid med læreboken. Læreboken er et verktøy som elevene skal kunne bruke selv, samtidig som lærer skal gjøre den tilgjengelig for elevene. Læreboken gir klassen en felles referanseramme som kan være grunnlag for samtale, formidling og fellesskap (Skrunes, 2010, s. 15). Læreren vurderer hvilke tekster elevene skal lese og jobbe med, men fordi tolkning alltid er en subjektiv handling vil ikke læreren sin tolkning av teksten nødvendigvis overføres til elevene. «Elevenes oppfatninger og tolkninger påvirkes av undervisningsstrategiene som er valgt, av medelevenes holdninger og opptreden, og av hele deres bakgrunnshorisont preget av språk, kultur [og] erfaringer» (Skrunes, 2010, s. 67). Derfor er det viktig at lærer legger til rette for å åpne læreboktekstene for elevene, slik at de skal få størst mulig utbytte av tekstene. Dette kan for eksempel være gjennom at lærer vektlegger eller poengterer deler av teksten, samtaler rundt deler av teksten med elevene for å skape refleksjon, eller presenterer en ny kontekst for teksten for å tydeliggjøre innholdet for elevene.

2.1.2. Rammeverk for lærebøker

Læreboken er «omgitt av et normativt rammeverk i lover, forskrifter, læreplaner og fagplaner bestemt av norsk skolepolitikk og skolefaglige tradisjoner» (Skrunes, 2010, s. 16). Dette betyr at lærebøker skal ta utgangspunkt i læreplan og overordnet del. Tidligere har det vært egne godkjenningsordninger for lærebøker, men dette ble opphevet i år 2000 (Skrunes, 2010, s. 51). Godkjenningsordningen tydet på at det var viktig for politikerne at lærebøker formidlet kunnskap på en riktig måte (Bratholm, 2001). En konsekvens av opphevingen av godkjenningsordningen er at forlagene, lærebokforfatterne, og den enkelte skole må ta et større ansvar i kvalitetssikringen av lærebøkene (Bratholm, 2001). Dette krever at de personene eller gruppene som har ansvar for å vurdere og bestille inn lærebøker, har kunnskap om hvilke kvaliteter som kjennetegner en god lærebok.

2.1.3. Læreplanverket sine føringer

Læreboken skal ta utgangspunkt i læreplanverket. Når læreplanverket endrer seg, endres også læreboken. Den norske skolen har hatt mange forskjellige læreplanverk opp gjennom årene. Graden av detaljer i læreplanene har variert og dette har hatt betydning for hvor stor påvirkning læreplanen har hatt på læreboken (Skrunes, 2010, s. 64). I perioder hvor læreplanen har vært veldig konkret med spesifikke kompetansemål, har læreboken sitt oppsett reflektert dette (Pingel, 2010, s. 46). Forskning har da avdekket at lærerne har fulgt læreboken mer rigid, og gjerne kapittel for kapittel (Pingel, 2010, s. 46). I perioder hvor læreplanen har vært mer åpen for tolkning, med åpne eller få kompetansemål, har lærerne plukket undervisningsopplegg fra læreboken, og i større grad flyttet på materialet for å tilpasse det der de føler det passer (Pingel, 2010, s. 46). I disse tilfellene har læreboken sitt bruksområde i hovedsak vært som hjemmelektse for elevene. LK20 har færre kompetansemål enn Læreplanverket for kunnskapsløftet 06 (heretter kalt LK06), og et større fokus på dybdelæring (Karseth, Kvamme & Ottesen, 2022). Derfor er det mulig at lærebøkene for LK20 vil reflektere dette, ved å ha en mer fleksibel struktur og mulighet for fordypning.

2.1.4. Læreboken sin plass i undervisningen

Læreboken sin plass i undervisningen har variert gjennom skolehistorien.

I noen perioder var lærerens oppgave å høre om eleven kunne gjengi lærebokteksten, i andre perioder har læreren helst skullet stå til side slik at elevene kunne arbeide mest mulig selvstendig med læreboka. I noen perioder har læreboka vært det helt sentrale arbeidsredskapet i klasserommet, i andre har læreren helst ikke skullet benytte ei lærebok. (Aamotsbakken, et al, 2017, s. 11)

I hovedsak har lærere brukt lærebøker for å forberede og strukturere undervisningen sin, selv om de ikke nødvendigvis refererer til læreboken i klasseromsundervisningen (Pingel, 2010, s. 46). Lærebøker har blitt brukt som hovedkilde for innlæring, som utgangspunkt for øvelser og oppgaver, og som referanse- og fortolkningsgrunnlag (Johnsen, 1999, s. 17). Av den grunn er det viktig at læreboken legger til rette for arbeid med hovedtema i faget, samt grunnleggende ferdigheter og tverrfaglig tema.

I dagens skole benyttes det flere typer analoge og digitale læringsressurser, gjerne vekselvis (Aamotsbakken, et al, 2017, s. 24). Mange lærebøker er tilgjengelig digitalt med egne skoleportaler som supplement til undervisningen. Læreboken er ikke enerådende i norske klasserom, men den er fortsatt en viktig ressurs i undervisningen for lærer og elever.

2.1.5. Bruk av lærebøker i dagens skole

Det finnes lite forskning på hvordan lærebøker blir brukt i skolen i dag. Resultatene fra søk i ulike forskningsdatabaser tyder på at forskning på læremidler i hovedsak har undersøkt bruk av digitale læremidler i skolen de siste årene. En av årsakene til dette kan være det økende fokuset på digitalisering i skolen. I 2017 la Regjeringen frem en handlingsplan for digitalisering i grunnskolen, hvor målet var å øke elevene sine digitale ferdigheter og læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2020). Bergen kommune skriver i sin *Plan for smart oppvekst* at

Skolene i Bergen bruker i økende grad andre ressurser, både i papirformat og digitalt som ikke er utviklet for direkte å dekke kompetansemål. Disse ressursene støtter likevel arbeidet med å nå kompetansemålene, men kan kreve mer tilrettelegging og planlegging sammenlignet med læremidler. Slike ressurser kan være i form av både bøker, app'er, spill, programvare, skytjenester osv. og kalles da samlet for læringsressurser. (Bergen kommune, 2019)

Når skolene i mindre grad bruker lærebøker som en del av læremidlene sine kan man stille spørsmål med relevansen ved å undersøke bruk av lærebøker i undervisningen, men forskning viser at det er lettere å forstå lengre tekster når man leser på papir (Delgado, Vargas, Ackerman & Salmerón, 2018; Clinton, 2019; Kong, Seo & Zhai, 2018; Singer & Alexander, 2017). Det er i tillegg lettere for leseren å navigere i historien når de leser på papir i motsetning til når de leser på digitale flater (Mangen & Kristiansen, 2013; Mangen, Olivier & Velay, 2019; Mangen, Walgermo & Brønnick, 2013). Skolene kan bruke andre ressurser, som skolene i Bergen, men lærebøker er utarbeidet for å dekke kompetansemålene i læreplanverket. Derfor vil lærebøker være til hjelp når lærere skal utarbeide undervisningsopplegg, noe som kan lette arbeidsmengden til lærere. Bergen kommune (2019) peker selv på utfordringen for lærere med å bruke andre ressurser enn lærebøker. Andre ressurser krever mer tilrettelegging og planlegging fra

læreren sin side, enn andre læremidler som lærebøker. Derfor er det mulig å argumentere for at trykte lærebøker fortsatt vil være et viktig læremiddel i skolen i fremtiden.

2.1.6. Oppsummering av teori om lærebøker

Lærebøker kan være en ressurs for å strukturere undervisningen. Lærebøker er skrevet med utgangspunkt i kompetansemålene i læreplanverket, slik at lærer kan være sikker på at de dekker kompetansemålene. I tillegg kan lærebøker være et verktøy som elevene kan bruke selv. For at elevene skal kunne bruke lærebøker som et verktøy i læring er de avhengig av at lærer har gjort et forarbeid med å tilrettelegge og åpenbare tekstene for elevene. Å analysere læreboktekster for å vise læringspotensialet i tekstene kan være til hjelp for andre lærere som ønsker å jobbe med identitetsutvikling og narrativ identitet i undervisningen.

2.2. Identitetsutvikling

Erik Erikson (1968) sin psykososiale identitetsteori hevder at mennesker utvikler seg gjennom åtte forskjellige utviklingsfaser. Hver av disse fasene representerer en indre konflikt som må løses for å nå den neste fasen og oppnå en sunn identitet. Utviklingen skjer når man overkommer disse konfliktene (Erikson, 1968, s. 92). Erikson (1968) hevdet at hvordan mennesker håndterer disse konfliktene, og hvordan de kommer tilbake fra dem, øker deres kapasitet til å gjøre gode vurderinger og gode valg. Hvert stadium i utviklingen blir presentert som en krise, fordi den biologiske utviklingen vår og økt bevissthet fører til en endring i instinktene våre, som gjør at vi opplever en sårbarhet i stadiet vi befinner oss i (Erikson, 1968, s. 95). Denne sårbarheten er knyttet til to motstridende emosjonelle krefter, og skaper en mulighet for positiv eller negativ tilpasning. For eksempel vil konflikten i ungdomstiden dreie seg om identitet eller rolleforvirring. Måten vi tilpasser oss, eller overkommer konflikten, påvirker identitetsutviklingen vår. En positiv tilpasning bidrar til en sunn identitet.

2.2.1. Definisjon av en sunn identitet

Erikson (1968) utviklet identitetsteorien sin som et forsøk på å svare på hvordan vi kan utvikle en sunn identitet. Han tok utgangspunkt i Maria Jahoda (1950, sitert i Erikson, 1968, s. 92) sin definisjon av en sunn identitet: En person med en sunn identitet mestrer omgivelsene sine aktivt, fremstiller seg selv relativt likt i ulike situasjoner, og har evne til å oppfatte seg selv og verden på en korrekt måte. Det er interessant å se denne definisjonen i lys av dagens samfunn. Det blir stadig mer utfordrende å oppfatte verden og seg selv på en korrekt måte på grunn av sosiale

medier og den økende globaliseringen. Vi sammenligner oss med andre sine bilder og fremstillinger av seg selv i sosiale medier. Bilder som de selv ofte ikke klarer å leve opp til på grunn av retusjering, vinkling og lyssetting. Definisjonen på en sunn identitet fra 1950 kan peke på en av grunnene til at vi opplever manglende selvtilfredshet og trygghet i identiteten vår, og hvorfor det er så viktig å jobbe med identitet og fremstilling på sosiale medier i skolen.

2.2.2. Narrativ identitetsteori

Dan McAdams (1995) utviklet den psykologiske teorien om narrativ identitet med utgangspunkt iblant annet Erikson (1968) sin teori om identitet og identitetsutvikling. Narrativ identitetsteori handler om hvordan mennesker rekonstruerer sin biografiske fortid ved hjelp av fortellinger, og forestiller seg fremtiden på en slik måte at den gir en form for mening og kontinuitet til et menneske sitt liv (McAdams & McLean, 2013, s. 233). Vår narrative identitet oppstår i en sosial og kulturell kontekst, og det er sentralt at vi lærer å formidle fortellinger innenfor disse kontekstene (McAdams & McLean, 2013, s. 235). Mennesker kan fremstille seg selv gjennom narrativ identitet som hvem de er nå, hvordan de ble til og hvor de tror livet utvikler seg. Narrativ identitet utvikler seg over tid som følge av at mennesker forteller historier om deres erfaringer til, og sammen med, andre (McAdams & McLean, 2013, s. 235). Dette kan bidra til at vi får økt forståelse for oss selv og oppnår en høyere bevissthet, fordi vi får bearbeidet erfaringene våre og redefinert opplevelsene våre (McAdams, 2018, s. 365).

2.2.2.1. Narrativ fortelling

Narrativ fortelling er et verktøy mennesker bruker for å skape spontan mening gjennom fortelling (McAdams, 2018, s. 360). Har man for eksempel forsovet seg til jobb, forteller man gjerne kollegaer hva man tenkte og følte da man oppdaget at man hadde forsovet seg, og hva man gjorde deretter for å komme seg på jobb. Å bruke fortellinger skjer helt naturlig for oss. Narrative fortellinger kan bidra til å skape sosialt samhold, fordi mennesker liker å dele fortellinger om livet sitt (McAdams, 2018, s. 365). Når vi deler fortellinger får vi innsikt i hverandre sine tanker, følelser og erfaringer, som kan føre til økt forståelse for hverandre. Narrative fortellinger kan hente frem minner om lignende hendelser og historier, slik at vi kan bidra med innsikt i og råd vedrørende den nåværende situasjonen (McAdams, 2018, s. 365).

2.2.2.2. Store og små perspektiver på narrativ identitet

Det er ulike perspektiver på narrativ identitet (McAdams, 2018, s. 362). Noen forskere ser på narrativ identitet ovenfra og ned, som en stor historie som inneholder mange forskjellige kapitler, scener, og karakterer. Andre forskere ser på narrativ identitet som små historier som oppstår i ulike sammenhenger og kontekster. *Narrative identity structure model* (heretter kalt NISM) er en modell som ser på narrativ identitet både som små og store fortellinger (McAdams, 2018, s. 362). I NISM er de små historiene underordnet de store historiene. De små historiene blir koblet opp mot de store, som igjen blir koblet opp mot enda større historier. Hensikten med modellen er å undersøke de ulike fortellingene og erfaringene, og hvordan de påvirker hverandre og den store sammenhengen.

2.2.2.3. Narrativ struktur og hendelser

McAdams og McLean (2013, s. 234) har kodet syv sentrale narrative strukturer og hendelser som kommer til uttrykk gjennom narrative fortellinger. Disse syv kodene er vanlige kjennetegn som mennesker benytter i sine egne narrative fortellinger. *Agency* handler om i hvilken grad protagonisten klarer å endre sitt eget liv eller påvirke andre i omgivelsene sine. *Communion* er graden av hvordan protagonisten demonstrerer eller opplever interpersonlig kontakt gjennom kjærlighet, vennskap, dialog eller samfunn. *Redemption* er hvordan handlingen blir snudd fra noe negativt til noe positivt. *Contamination* handler om hvordan noe positivt skjedde på bekostning av noe negativt. *Meaning making* er når man henter lærdom fra en erfaring. Dette kan skje i ulik grad, fra å lære en lekse til å få innsikt i livserfaring. *Exploratory narrative processing* er hvordan innsikt blir uttrykt gjennom historien, for eksempel at man uttrykker at man hadde en vanskelig barndom, men at det har ført til at man har blitt en sterkere person i dag. *Coherent positive resolution* er en positiv avslutning eller oppsummering. Kodene kan bidra til å peke på narrative strukturer i de skjønnlitterære tekstene i analysen.

2.2.3. Oppsummering av identitetsteori

Teori om identitetsutvikling fremhever hvordan vi kan ha en positiv eller negativ tilpasning av identiteten vår, og peker på hvordan denne tilpasningen kan få en konsekvens for identitetsutviklingen vår. En sunn identitet blir definert som en identitet som mestrer omgivelsene, blir uttrykt likt, og evner å oppfatte seg selv og verden slik den er. Vår narrative identitet er hvordan vi forteller og fremstiller historien om oss selv, og hvordan vi skaper sammenheng og mening

i livene våre gjennom fortelling. Dette kan bidra til økt forståelse for oss selv og andre, og fremme sosialt samhold.

2.3. Norsk som identitetsfag

I skolehistorien har norskfaget lenge vært knyttet til identitetsutvikling. På 1800-tallet ble norskfaget knyttet til utviklingen av nasjonal identitet (Kvam, 2016, s. 43). Norge hadde vært i union med Danmark, og senere Sverige, så det var viktig å utvikle det norske folket sin nasjonale identitetsfølelse. I norskfaget ble både skriving og historiefortelling knyttet til identitetsutvikling. Fortellinger ble spesielt fremhevet som et godt pedagogisk virkemiddel for å utvikle elevene sin nasjonalfølelse, og dermed deres nasjonale identitet (Kvam, 2016, s. 51). Fokuset i undervisningen gikk fra at elevene skulle huske og gjenfortelle lærestoffet, til at de skulle lytte og reflektere. Gjennom fortellingen skulle elevene sine følelser bli påvirket for å bevege dem og bygge deres nasjonale følelse (Kvam, 2016, s. 51). Dette fokuset på identitetsutvikling er videreført i skolehistorien, men på 2000-tallet skjedde det en endring. Ved overgangen til LK06 gikk læreplanen fra å vektlegge kultur og identitetsutvikling, til å satse på grunnleggende ferdigheter (Kvam, 2016, s. 129). Ved innføringen av LK20 er fokuset på identitetsutvikling tilbake, men med et nytt perspektiv. Læreplanen har fortsatt fokus på nasjonal kultur og identitet, men det er også et større individperspektiv gjennom fokus på folkehelse og livsmestring.

2.3.1. Språket sin innvirkning på identitetsutvikling

Identiteten vår utvikles gjennom språket. Dette knyttes til et sosialkonstruktivistisk syn på identitet, hvor identiteten vår utvikles gjennom sosial samhandling, språk, fortelling og kulturelle koder (Penne, 2001, s. 11). Språket er sentralt i identitetsutvikling, fordi det er slik vi kan formidle våre tanker og følelser til andre, og hvordan andre kan kommunisere det samme til oss. Vi må ha et språk for å kunne snakke om identitet og hva som påvirker identiteten vår. Dette språket «utvikles i samhandling med andre i kulturen – ved å fortelle, lytte til fortellinger, tolke fortellinger – først i familien, senere på mer offentlige arenaer» som skolen (Penne, 2001, s.13). Språklig utvikling er en sentral del av norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3).

2.3.1.1. Narrativt språk

Det språket vi bruker for å fortelle vår narrative fortelling kalles for narrativt språk (Penne, 2001). For å kunne snakke om identitet som begrep trenger vi et abstrakt språk, eller et metaspråk. Ved å gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer kan elevene reflektere over livet sitt utenfra og utvikle et språk for å snakke om det. Dette språket gjør at elevene kan prate om opplevelsene sine på en mer abstrakt måte, som gir dem mulighet til å overføre sine egne opplevelser til andre sine opplevelser (Penne, 2001, s. 35). Det abstrakte språket gir oss et verktøy til å reflektere over oss selv og andre. Gjennom denne refleksjonen kan vi utvikle empati og forståelse for andre, fordi vi kan knytte våre egne og andre sine tanker, følelser og erfaringer til mer abstrakte og overordnede begrep. Dette gjør at vi kan gå ut av fortellingen og peke på mer sentrale handlingsmønstre og opplevelser.

2.3.2. Skjønnlitteratur og identitetsutvikling

Skjønnlitteratur kan bidra til identitetsutvikling gjennom å utvikle vår empatiske evne og mentaliseringsevne, utfordre og bekrefte selvbildet vårt, lære oss narrative strukturer og virkemidler, og øke vår forståelse av oss selv og andre. Lesing er en subjektiv opplevelse der vi tolker teksten ut fra vårt eget perspektiv. Å tolke litteratur gir oss øvelse i hermeneutisk tolkning, som kan bidra til å utvikle evnen vår til å tolke mening i våre egne liv (Penne, 2001, s. 35).

2.3.2.1. Å lese skjønnlitterære tekster i norskfaget

Elever kan lære å kjenne igjen narrative strukturer og handlingsmønstre gjennom å lese skjønnlitteratur (Penne, 2001, s. 140). Disse strukturene og handlingsmønstrene fungerer som en modell for elevene når de skal jobbe med sin egen narrative fortelling. Å bli eksponert for mange ulike fortellinger medvirker til å utvikle vår evne til å skape sammenhenger mellom enkelthendelser og ulike aspekter i fortellinger. Dette kan bidra til å skape sammenheng og forståelse i våre egne liv (Hennig, 2010, s. 33). Årsaken til dette er at strukturer og handlingsmønstre i fortellinger bidrar til å utvikle våre kognitive skjema, som igjen kan gjøre det lettere å identifisere de samme mønstrene i våre egne liv. Det er viktig å påpeke at det er flere andre plattformer som elever interagerer med daglig, som følger samme strukturer og handlingsmønstre som skjønnlitterære tekster, som for eksempel tv-serier, filmer og dataspill. Alle disse plattformene kan bidra til å utvikle elevene sin narrative forståelse.

2.3.2.2. Utvikling av empati og mentalisering

Fortellinger gir oss tilgang til andre sine tanker, følelser og erfaringer, og er dermed sentral for å utvikle forståelse for og innsikt i andre. Å ha evne til å forstå, sette seg inn i, og forutse andre mennesker sine tanker, følelser, motiver, behov og reaksjoner kalles for mentalisering (Stokke, 2018, s. 247). Evnen til mentalisering kan utvikles gjennom å lese litteratur (Nikolajeva, 2013, s. 95). Når vi prøver å forstå hvordan karakterene i litteraturen tenker og føler utvikles våre empatiske evner (Nussbaum, 2016). Dette kan bidra til økt forståelse for andre og vår egen livssituasjon, fordi vi kan knytte hendelsene i teksten til hendelser i våre egne liv. Ifølge Nikolajeva (2013) kan skjønnlitteratur hjelpe oss med å utvikle vår emosjonelle intelligens, da skjønnlitterære tekster gir oss mulighet til å identifisere oss med karakterer og oppleve deres utfordringer og erfaringer. På denne måten kan skjønnlitteratur bidra til å utvide vår forståelse av oss selv og verden rundt oss.

2.3.2.3. Å utfordre og bekrefte selvbildet

Å lese skjønnlitteratur kan utfordre og bekrefte elevene sitt selvbilde. Når vi møter karakterer vi ikke automatisk identifiserer oss med, eller som handler på en måte vi selv ikke ville gjort, kan vi få økt forståelse for denne karakteren ved å få tilgang til karakteren sine følelser og tanker (Nussbaum, 2016, s. 34). Nikolajeva (2014, s. 87) argumenterer for at det er nyttig å lese om livssituasjoner som er ulik vår egen, fordi det kan bidra til en raskere utvikling av vår empatiske evne. Årsaken til dette er at det er mer utfordrende å leve seg inn i ukjente livssituasjoner, som fører til at våre kognitive skjema og forståelse blir utvidet i større grad. Når vi sammenligner oss med de litterære karakterene og reflekterer over erfaringene og handlingene deres, blir selvbildet vårt utfordret og bekreftet. Dette er fordi vår måte å tenke om oss selv og verden blir utfordret når vi leser om livssituasjoner og karakterer som er ulik oss selv. Derfor er det viktig å lese om karakterer og livssituasjoner som vi identifiserer oss med, men også som vi ikke identifiserer oss med (Nussbaum, 2016, s. 34).

2.3.3. Oppsummering av norsk som identitetsfag

Oppsummert ser vi at det har vært vanlig å jobbe med identitetsutvikling i norskfaget, og at skjønnlitteratur har vært en sentral del av dette arbeidet. Skjønnlitteratur kan bidra til å utvikle elevene sin empatiske evne og evne til mentalisering. I tillegg kan skjønnlitteratur bidra til identitetsutvikling gjennom å utfordre og bekrefte selvbildet til elevene. Samtaler om

skjønnlitterære tekster kan bidra til å utvikle et språk for å snakke om identitet, slik at vi kan formidle egne erfaringer, tanker og følelser.

3. Metode

Metodene som blir presentert i dette kapittelet er hermeneutisk tolkning, litteraturanalyse, og teori om ikonotekst og bildeanalyse. Disse metodene blir brukt for å undersøke hvordan skjønnlitterære tekster i lærebøker i norsk, legger opp til arbeid med narrativ identitet som en del av folkehelse og livsmestring. Videre i kapittelet blir utvalget av lærebøker presentert, og den forskningsetiske risikoen ved undersøkelsen drøftet.

3.1. Lærebokanalyse

Formålet med lærebokanalysen er å undersøke hvordan lærebøkene åpner for å jobbe med narrativ identitet som en del av identitetsutvikling og livsmestring. Primærkilden er lærebøker i norsk, utgitt etter fagfornyelsen, tiltenkt femtetrinn. Analysen er begrenset til de skjønnlitterære tekstene i lærebøkene, inkludert ikonoteksten og oppgavene til utdraget. Sammendrag, tenkebokser og lignende vil ikke bli inkludert i analysen. Som tidligere nevnt kan skjønnlitteratur være et verktøy for å jobbe med narrativ identitet og utvikling av empati. I tillegg kan de skjønnlitterære tekstene og de tilhørende oppgavene være med på å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig. Dette gjør de ved å bruke strukturer og elementer fra skjønnlitteratur til å utvikle sin egen narrative fortelling.

Det er komplisert å forske på hvordan lærebokteksten påvirker elevene. Ved å analysere læreboktekster med momenter knyttet til narrativ identitet, kan vi danne oss et bilde av hvilken påvirkning lærebøker potensielt kan ha på elevene. Hva lærebokforfattere, lærere og forskere henter ut av læreboktekstene er ikke nødvendigvis det samme som elever henter ut av tekstene, og det kunne vært interessant å forske videre på dette i fremtiden.

3.1.1. Utvalg

Jeg har valgt å analysere lærebøker utgitt av forlagene Gyldendal, Aschehoug og Cappelen Damm, da de fleste skoler har kjennskap til lærebøker fra disse forlagene. At lærebøkene er kjente og lett tilgjengelige, gjør det lettere å etterprøve og kvalitetskontrollere litteraturanalysen min, noe som bidrar til mer transparent og etisk bevisst forskning (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 217). Gyldendal har to lærebøker, *Salto 5A* (Aslam et al., 2020a) og *Salto 5B* (Aslam et al., 2020b). Det er tilhørende lærerveiledning til begge lærebøkene, i tillegg til to arbeidsbøker. På nettsiden sin skriver Gyldendal at *Salto*-bøkene inneholder «et bredt utvalg av tekster i ulike sjangre som belyser aktuelle og tverrfaglige temaer» (Gyldendal, 2020). Aschehoug har to

lærebøker til femtetrinn, *Fabel 5A* (Bjørkvold et al., 2020a) og *Fabel 5B* (Bjørkvold et al., 2020b). *Fabel*-serien har foreløpig ikke en lærerveiledning til femtetrinn, men to tilhørende arbeidsbøker. Det nevnes ikke på nettsiden til Aschehoug om livsmestring eller de tverrfaglige temaene er inkludert i lærebøkene (Aschehoug Undervisning, u.d.). Cappelen Damm har én grunnbok, *Norsk 5* (Anly & Kvinge, 2020), med tilhørende lærerveiledning. Cappelen Damm skriver på nettsiden sin at læreboken deres har inkludert de tverrfaglige temaene, i tillegg er livsmestring nevnt som et av hovedtemaene i kapittel to, «Si det!» (Cappelen Damm Akademisk, 2020).

Når forlagene skriver på nettsidene sine at lærebøkene deres dekker de tverrfaglige temaene er det viktig å huske på at forlagene ønsker å selge lærebøkene sine. Ved å reklamere for at lærebøkene deres dekker de tverrfaglige temaene kan de både vise til at lærebøkene er oppdatert etter fagfornyelsen, samtidig som de appellerer til innkjøpsansvarlig og lærerne på skolene. Som tidligere nevnt kan lærebøker bidra til at lærere bruker mindre tid på planlegging og tilrettelegging av undervisningsopplegg, så det kan tenkes at denne inkluderingen får god respons hos lærerne. Dermed kan denne reklameringsen av de tverrfaglige temaene være en god salgsstrategi for forlagene. Uavhengig om forlagene reklamerer for at lærebøkene ivaretar de tverrfaglige temaene, vil jeg etterstrebe å møte lærebøkene uten en forutinntatthet om at de tverrfaglige temaene er dekket.

3.1.2. Avgrensning av utvalget

Utvalget er avgrenset til lesebøkene i læreverkene. Arbeidsbøker og lærerveiledning er ikke inkludert, fordi lesebøkene er mer relevant i en litteraturanalyse av skjønnlitterære tekster i lærebøker. Likevel er det viktig å presisere at det kan være oppgaver eller informasjon i de andre læremidlene som kunne påvirket analysen. For å ha mulighet til å analysere tre forskjellige læreverker, innenfor omfanget til en masteroppgave, har jeg besluttet å avgrense utvalget til lesebøkene.

3.1.3. Utvelgelseskriterier

Utvelgelseskriteriene for tekster fra lærebøkene er at det er skjønnlitterære utdrag med tema og strukturer som knyttes til narrativ identitet. De skjønnlitterære utdragene må ha tilhørende oppgaver som kan bidra til å utvikle narrativ identitet, for eksempel gjennom oppgaver som legger opp til at elevene kan fortelle og bearbeide egne opplevelser, oppgaver hvor elevene må

prøve å sette seg inn i andre sine tanker, følelser og erfaringer, eller oppgaver som fremhever den narrative fortellingen i teksten. Ved å se på oppgavene til tekstene er det mulig å dra slutninger om lærebøkene intensjonelt legger opp til arbeid med identitetsutvikling gjennom de skjønnlitterære utdragene i lærebøkene. Av den grunn er det et kriterium at tekstene har tilhørende oppgaver. Det er ikke et kriterium at utdraget må ha bilder eller illustrasjoner, men hvis utdraget har det vil det bli analysert i en egen del.

3.2. Litteraturanalyse

Å undersøke temaer og strukturer fra narrativ identitet i tekstene, er et smalt moment i narratologisk analyse. Narratologi som tekstanalyse undersøker tre hovedmoment i tekster: fortelling, historie og narrasjon (Genette, i Willumsen, 2006, s. 43). Litteraturanalysen vil ikke undersøke fortelleren eller andre momenter fra narratologien. Litteraturanalyse blir definert som å undersøke litterære tekster ved å påpeke detaljer, virkemidler og strukturer, analysere hvilken funksjon de har i teksten, og hvordan det påvirker budskapet i teksten (Andersen et al., 2012, s. 23). Når vi analyserer beskriver vi ikke bare virkemidlene, men tolker og forklarer hvordan virkemidlene påvirker opplevelsen eller oppfatningen av teksten. Slik kan vi undersøke de ulike delene en tekst består av, som setninger og avsnitt, for å hente frem mening og virkemidler og for å avdekke «hvordan en litterær tekst sier noe» (Hennig, 2017, s. 17).

3.2.1. Hermeneutisk tolkning

Hermeneutisk tolkning handler om hvordan vi forstår verden gjennom tolkning og refleksjon, og kan brukes til å tolke litterære tekster for å oppnå forståelse (Andersen et al., 2012, s. 15). En sentral regel i hermeneutisk tolkningsteori er at vi bare kan forstå enkeltelementene i en tekst i den konteksten og helheten den inngår i, samtidig som at helheten bare kan forstås i sammenheng med enkeltdelene (Andersen et al., 2012, 15). Dette kalles for den hermeneutiske sirkel.

3.2.2. Referanserammer

Lesing er en subjektiv opplevelse, og tolkningen av en tekst er avhengig av leserens erfaringer (Hennig, 2017, s. 18). Lærere og elever vil ha ulik erfaring, både når det kommer til livserfaring og til litterærerfaring. Av den grunn er det ikke rimelig å anta at lærere og elever vil tolke tekstene på samme måte, eller klare å hente ut det samme meningsinnholdet. Likevel er det viktig å påpeke at «selv om alle lesninger på den måten er individuelle, er alle individer også

en del av en kultur og et samfunn» (Hennig, 2017, s.18). Derfor vil vi ha noen felles referanserammer når vi tolker en tekst, som gjør at vi kan komme med noen antagelser om elevene sin tolkning.

3.2.3. Målet med litteraturanalysen

Målet med litteraturanalysen er å vise potensiale de skjønnlitterære tekstene har for å jobbe med narrativ identitet som en del av livsmestring og identitetsutvikling i norskfaget, ved å belyse narrative tema og strukturer i tekstene. Dette blir spesielt knyttet opp til kompetansemålene i norskfaget som omhandler elevene sin evne til å uttrykke tanker, følelser og erfaringer, og sette seg inn i andre sine tanker og følelser. Av den grunn vil jeg analysere tekster med tilhørende oppgaver hvor elevene får øve på disse egenskapene knyttet opp mot teori om narrativ identitet.

3.3. Leseren som målgruppe

For å identifisere målgruppen for de skjønnlitterære tekstene i lærebøkene, vil jeg ta utgangspunkt i Appleyard (1991) sin teori om leseutvikling. Åsmund Hennig skriver at

bare hvis vi er oppmerksomme på hva som faktisk kan påvirke unge lesere, hva slags gruppe elever vi har foran oss, hva slags stadium de befinner seg på, og hvordan vi tror at disse vil respondere på ulike tekster, kan vi hjelpe dem til å behandle sin egen respons og slik oppnå en stadig rikere litterær erfaring. (Hennig, 2017, s. 18)

Dette tolker jeg som at det er relevant for læreren å kjenne elevene sine, og å forstå hvilket stadium elevene befinner seg i, for å kunne gjøre antagelser om hvordan elevene vil respondere på litterære tekster. Hennig (2017, s. 18) refererer til elevenes leseevne og nivå når han snakker om stadiet elevene befinner seg på, likevel kan det være flere stadium som kan påvirke elevene sin leseopplevelse og leseforståelse, som livsstadium og utviklingsstadium.

3.3.1. Lesestadier

Ifølge Appleyard (1991) kan vi dele leseutviklingen opp i fem faser: *Den lekende leseren*, *leseren som helt eller heltinne*, *leseren som tenker*, *leseren som tolker* og *den pragmatiske leseren*. Fasene beskriver et utviklingsmønster som er relativt felles for de fleste leserne, likevel vil lesere utvikle seg forskjellig, og man kan befinne seg i flere faser samtidig. Appleyard (1991) tar utgangspunkt i flere psykologiske teorier, blant annet Erikson sin utviklingsteori, for å beskrive de bakenforliggende faktorene som påvirker barna, som for eksempel deres kognitive og sosiale utvikling. Elever på femtetrinn vil ifølge teorien befinne seg i fasen *leseren som helt*

eller heltinne. For å forstå elevene sine muligheter til å lese og tolke litteratur, er det relevant å kort beskrive hvilke erfaringer de har gjort seg i den tidligere fasen *den lekende leseren*.

3.3.1.1. Den lekende leseren

Den lekende leseren kan gjenkjenne enkle virkemidler, strukturer, formularer og motiver (Appleyard, 1991, s. 21). Hvor mye de forstår er avhengig av deres kognitive utvikling. Den lekende leseren kan ha utfordring med å forstå grensen mellom fiksjon og virkelighet, på grunn av dens kognitive utvikling, fordi det krever en viss abstraksjonsevne for å forstå fiksjon (Hennig, 2017, s. 48). Denne uklare grensen mellom fiksjon og virkelighet kan være en mulighet for barn å forstå verden, fordi fiksjonen og fantasien kan hjelpe «barn til å bearbeide og forstå sin egen psykologi» (Henning, 2017, s. 48). Appleyard (1991, s. 26) kaller det for fantasien sin affektive kraft. Viktige temaer og utfordringer blir fortalt på en tydelig og gjerne overdreven måte, gjennom eventyr og folkeeventyr. Slik kan barn lett forstå og tilegne seg erfaringer med disse temaene og utfordringene (Appleyard, 1991, s. 35). Jo mer et barn blir lest for i dette utviklingsstadiet, jo mer kan det bidra til å utvikle barnet sin forståelse og identitet (Appleyard, 1991, s. 45).

3.3.1.2. Leseren som helt eller heltinne

Leseren som helt eller heltinne oppstår som regel mellom seks til tolvårsalderen. Leseren i stand til å bruke litteraturen for å samle og organisere informasjon om verden (Appleyard, 1991, s. 58). Leseren sitt tekstvalg er preget av to hovedmønstre: Faktabøker eller fiksjonsbøker med en tydelig hovedperson. Leseren leser ofte fiksjonsbøker i en serie med samme hovedperson, med lik struktur og oppbygging, men med nye problemer (Appleyard, 1991, s.60). Dette gir leseren mulighet til å repetere og internalisere strukturer, handlinger og motiver. Leseren tilegner seg regler og forventinger om at alt ender bra til slutt. Typisk for slik litteratur er at personene er fremstilt utenfra, som enkle og statiske, fordi barn under tolv år vanligvis ikke er kognitivt modne nok til å forstå komplekse personer (Appleyard, 1991, s. 60). Dette kan være relevant å ta med seg i analysen av læreboktekster: Det er ikke nødvendigvis personene elevene lærer noe av, men strukturen og handlingen.

3.4. Ikonotekst

I lærebøker er tekstene ofte supplert med bilder. Samspillet mellom verbaltekst og bilde kalles for ikonotekst (Hallberg, 2018). Analyse av ikonotekst involverer å undersøke hvordan tekst og

bilde samarbeider gjennom verbale og visuelle elementer for å skape mening og budskap (Hallberg, 2018). I en ikonotekst kan bildene gi ekstra informasjon om personer, steder og handlinger som ikke nødvendigvis kommer frem i teksten. Samtidig kan teksten gi en dypere forståelse av de følelsene og tankene som ligger bak handlingene som avbildes i bildene. Mikk (2000) påpeker at det er viktig å se på hvordan bildene og teksten samarbeider for å skape en helhetlig fortelling, og at man må være oppmerksom på de særegne egenskapene ved både bilder og tekst. Bilder har mulighet til å formidle noe tekst ikke kan, på samme måte har tekst mulighet til å formidle ting bilder ikke kan.

3.4.1. *Bildene sin funksjon*

Bildene i lærebøker kan ha flere funksjoner. Bildet kan tilføre informasjon til teksten, skape refleksjon, eller forsterke budskapet i teksten. Jaan Mikk (2000, s. 271-273) presenterer tre hovedkategorier som begrunnelse for bruk av illustrasjoner og bilder i lærebøkene. Den første kategorien handler om at bildene kan ha en *affektiv* betydning. Dette vil si at bildene kan motivere, fange oppmerksomheten, og virke tiltalende på leseren. Den andre kategorien handler om at bildene kan ha en *kognitiv* betydning. Det vil si at bilde kan påvirke kunnskapsformidling, bidra til økt forståelse, og stimulere refleksjon og memorering. Den tredje kategorien handler om at bildene kan ha «en *holdnings- og verdiskapende* betydning» (Mikk, 2000). Dette kan for eksempel bety at bildene påvirker holdningen til leseren av teksten gjennom illustrasjonen. Bildet kan for eksempel vise en tydelig verdi i samfunnet, som å ta vare på naturen, som påvirker hvordan leseren leser den tilhørende teksten. Med utgangspunkt i Mikk (2000) sine kategorier mener jeg det er relevant å undersøke effekten av bildene knyttet til de litterære tekstene jeg analyserer.

3.4.2. *Analyse av ikonotekst*

Når man skal analysere en ikonotekst, kan man bruke flere ulike metoder. En tilnærming er å se på hvordan bildene og teksten forholder seg til hverandre, og hvordan de samarbeider for å skape en helhetlig fortelling. Man kan for eksempel se på hvordan bilder og tekst gir ulike perspektiver på handlingen, eller hvordan de gir ulik informasjon om karakterene i teksten. En annen tilnærming er å se på de stilistiske virkemidlene som brukes i både bildene og teksten. Dette kan være alt fra farger og lyssetting til metaforer og symboler. Å se på hvordan disse virkemidlene brukes i både bilder og tekst, kan gi en dypere forståelse av hva fortellingen prøver å formidle.

3.4.3. Klassifisering av ikonotekst

Nikolajeva og Scott (2006, s. 12) utviklet fem funksjoner for å klassifisere ikonotekst. Funksjonene til Nikolajeva og Scott (2006) er i utgangspunktet utviklet for bildebøker, men fordi læreboken er en sammensatt teksttype, vil jeg argumentere for at de samme funksjonene kan være til stede i læreboktekstene. Ikonoteksten kan være *symmetrisk*, som vil si at bilde og tekst forteller det samme. Bildet tilfører ikke ekstra informasjon til teksten, og kan oppleves som overflødig. Den kan være *utfyllende*, som vil si at tekst og bilder utfyller hverandre. Det vil si at bildet for eksempel gir mer detaljert og utdypende informasjon enn hva teksten forteller. Ikonoteksten kan være *utvidende*, som vil si at bilde og tekst er gjensidig avhengig av hverandre og kan opptre parallelt. Med andre ord kan bildet fortelle en parallell historie til teksten, men som påvirker leseren til å reflektere over innholdet i teksten. Den kan være *kontrapunktisk* som betyr at bilde og tekst utfordrer eller motsier hverandre. I tillegg kan den være *syllpektisk* som vil si at bilde og tekst er helt uavhengig av hverandre og forteller ulike historier. Ved å klassifisere bildene og illustrasjonene etter disse funksjonene er det mulig å si noe om hvordan bildet og illustrasjonene påvirker lærebokteksten, og hvordan de potensielt kan påvirke elevene sin forståelse av teksten. Hvis bildet for eksempel er kontrapunktisk kan det skape en større refleksjon hos elevene, fordi bildet og teksten utfordrer hverandre. Dette kan bidra til at elevene tolker og forstår teksten på ulike måter.

3.5. Oppsummering av ikonotekst- og litteraturanalyse

I sum viser Mikk (2000) og Nikolajeva og Scott (2006) sine teorier at en grundig analyse av bilder og visuelle elementer kan være en viktig del av ikonotekstanalysen, og at dette kan ha en innvirkning på den litterære analysen. En litterær analyse med fokus på bildebruk kan se på hvordan de visuelle elementene bidrar til å skape mening og følelser i teksten, og hvordan de kan påvirke leseren sin oppfatning og tolkning av teksten. Mikk (2000) understreker også at det er viktig å være oppmerksom på at forskjellige lesere kan tolke en ikonotekst på forskjellige måter, avhengig av deres personlige erfaringer og bakgrunn. Derfor er det viktig å være åpen for ulike tolkninger og å la leseren selv være med på å hente mening ut av teksten.

3.6. Forskningsetisk vurdering

En forskningsetisk vurdering jeg har gjort i forbindelse med denne oppgaven er å vurdere risikoen for bias i forskningen min. Som lærerstudent med en bachelor i psykologi har jeg flere holdninger og forventninger knyttet til denne masteroppgaven. Det er viktig at jeg er bevisst på

holdningene mine, slik at de ikke påvirker funnene jeg finner i analysen. Likevel er det relevant å påpeke at det er naturlig å ha holdninger og forventninger til forskningen (Langdridge, 2006, s. 88). Uten disse holdningene og forventningene ville jeg ikke hatt motivasjon og interesse til å skrive denne masteroppgaven. Ingen mennesker klarer å være helt objektiv, og selv om denne prosessen kan være ubevisst, er det viktig å gjøre seg selv bevisst på sine holdninger, antagelser og motivasjoner, slik at risikoen for bias i forskningen synker (Langdridge, 2006, s. 88). Jeg utarbeider forskningsspørsmålene, utvalgskriteriene, analyserer læreboktekstene, og vurderer funnene alene, derfor er det en viss risiko for bias i forskningen, men med gode verktøy kan jeg begrense denne risikoen. Å utarbeide gode utvelgelseskriterier og et godt teoretisk rammeverk for oppgaven, slik at andre kan etterprøve og vurdere funnene mine, er et forsøk på å minimere denne risikoen.

4. Funn

Funnene presentert i dette kapittelet er de skjønnlitterære tekstene og tilhørende oppgaver som kvalifiserte til utvalget fra lærebøkene. Lærebøkene er først presentert med aktuell informasjon. Deretter følger en begrunnelse for utvalg av skjønnlitterære tekster og oppgaver.

4.1. Gjennomgang av lærebøker

4.1.1. Norsk 5

Læreboken *Norsk 5* av Cappelen Damm (Anly & Kvinge, 2020) er bygget opp av seks kapitler. I tillegg har boken en egen del med grammatikk, kalt «språksider», samt en oversikt over fagord. Boken har 288 sider totalt. Som tidligere nevnt skriver Cappelen Damm på sine nettsider at kapittel to handler om livsmestring. Etter gjennomlesning av læreboken støtter jeg dette utsagnet. De legger seg tett opp til kompetansemålene som kan knyttes til folkehelse og livsmestring, og mange av temaene i læreboken kan knyttes til temaene i læreplanen. På første side i kapittelet er fagord og mål for kapittelet presentert (Anly & Kvinge, 2020, s. 50). Fagordene er *kommunikasjon, tonefall, kroppsspråk, samtale, lytte, respekt, diskusjon og debatt*. Målene for kapittelet er å «si din mening og vise respekt for andres», «være en god og aktiv lytter», «tenke over hva du legger ut på nettet, og hvordan du kan være en god venn og nettvann», «samtale om tekster, spille rollespill og lese høyt med innlevelse» og «lære om tegnsetting» (Anly & Kvinge, 2020, s.50). Målene for kapittelet er tett knyttet til LK20, og kapittelet vektlegger arbeid med «å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). I tillegg er det et stort fokus på nettvett, som kan knyttes til kompetansemål i norsk fra LK20 om at elevene skal «reflektere etisk over hvordan eleven framstiller seg selv og andre i digitale medier» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8).

Etter gjennomlesning av læreboken er det tilsynelatende kun én skjønnlitterær tekst med tilhørende oppgave, som har momenter fra narrativ identitet, og er i tråd med utvelgelseskriteriene. Denne teksten er *Keeperen og havet* av Maria Parr (Anly & Kvinge, 2020, s. 66-69). *Keeperen og havet* er originalt utgitt av Samlaget i 2018 (Parr). Teksten har elementer fra narrativ identitet, fordi hovedpersonen knytter sin tidligere erfaring til en nåværende utfordring. Utdraget er på fire sider inkludert oppgaveteksten. Teksten finnes i kapittel to. Utdraget har ikke tilhørende bilder, men det er en kort bokanmeldelse av boken før oppgavene. Det er syv oppgaver til teksten. Oppgaven som kvalifiserte til utvalget er «har du noen gang blitt sjalu eller hatt problemer med å be om unnskyldning for noe? Skriv en kort tekst der du forteller om det,

eller dikt opp en historie der det skjer med noen» (Anly & Kvinge, 2020, s. 69). Oppgaven kvalifiserte fordi den legger opp til at elevene kan fortelle om en tilsvarende hendelse, slik at de kan bearbeide og lære fra hendelsen.

4.1.2. *Salto 5A*

Salto 5A (Aslam et al., 2020a) er den første av to lærebøker fra Gyldendal til femtetrinn. Boken består av 248 sider, åtte kapitler, en oppslagsdel for ordklasser og rettskriving med tilhørende oppgaver, og en del som heter «Mer å lese, Tekster til kapittel 2-8». *Salto 5A* fremstår veldig strukturert og oversiktlig. Alle kapitlene fra to til åtte følger den samme oppbyggingen: Inn i tema, Språkverksted, Les og forstå, Skriveskolen, Oppsummering, og referanse til to tilhørende tekster som finnes i «Mer å lese». Det første kapittelet, «Ta salto», består av tre deler og en oppsummering, hvor leseren får en introduksjon til hvordan man kan jobbe med boken. I motsetning til *Norsk 5* har ikke *Salto 5A* et åpenbart kapittel eller del som handler om livsmestring.

Det er to tekster som kvalifiserer til utvelgelse etter kriteriene. Den første teksten er *Den rikeste gutten i verden* av David Walliams (Aslam et al., 2020a, s. 60-65). *Den rikeste gutten i verden* ble utgitt av Aschehoug i 2012 (Walliams). Tilbakeblikk i fortellingen peker på utvikling av narrativ identitet over tid, derfor kvalifiserte teksten til analysen. Utdraget er på seks sider. I tillegg er det en introduksjonsside av forfatteren og tilhørende oppgaver. Det er 13 oppgaver til teksten og fire deloppgaver. Oppgaven «tenk deg at du er Jon Knoll. Skriv ned tankene og følelsene dine» kvalifiserte til utvalget, fordi oppgaven legger opp til at elevene skal prøve å forestille seg andre sine tanker og følelser. Det er originalbilder fra boken i utdraget fra lærebokteksten, illustrert av Quentin Blake.

Den andre teksten er *Olivias liv annenhver uke* av Heidi Linde (Aslam et al., 2020a, s. 82-87). Boken utdraget er hentet fra er utgitt av Gyldendal i 2019 (Linde). Teksten kvalifiserte til utvalget, fordi den viser hvordan to mindre narrative fortellinger påvirker den narrative identiteten til Olivia. Utdraget er på fire sider, med en introduksjonsside og oppgaver til teksten. Det er 15 oppgaver til utdraget og tre deloppgaver. Oppgaven som kvalifiserte til analysen er «kjente du deg igjen i noe i teksten? Fortell». Oppgaven legger opp til at elever kan formidle egne erfaringer og tanker. Illustrasjonene til teksten er laget av Carl Christian Raabe for Gyldendal Akademisk, og er ikke fra den originale utgivelsen.

4.1.3. *Salto 5B*

Læreboken *Salto 5B* (Aslam et al., 2020b) er en fortsettelse av *Salto 5A*. Boken har seks kapitler. Nummereringen fortsetter fra *Salto 5A*, så det første kapitlet i boken er kapittel ni. På samme måte som *Salto 5A* har *Salto 5B* en del med «Mer å lese, Tekster til kapittel 9-14» og en oppslagsdel for grammatikk. Læreboken fremstår like oversiktlig som *Salto 5A*. Det er 255 sider i boken. Kapitlene har nesten lik oppbygging som kapitlene i *Salto 5A*, men i denne delen av læreboken er det flere gjentatte tema, for eksempel er det fem «Inn i tema»-deler i kapittel ti, og språkverksted én og to i kapittel ni og elleve. Kapittel ti, «Å holde kontakt», handler på samme måte som kapittel to i *Norsk 5*, om nettvett og hvordan vi presenterer oss på nett.

I *Salto 5B* er det én tekst som kvalifiserer til utvalgskriteriene. Utdraget fra boken *Lik meg* av Anne Wisløff (Aslam et al., 2020b, s. 182-189). Boken er basert på tv-serien med samme navn fra samme forfatter (Wisløff, 2019). Teksten fremstiller den samme hendelsen fra to ulike perspektiver, som gir leseren en helhetlig forståelse av hendelsen. Dette kan knyttes til de små og store perspektivene på narrativ identitet, og teksten kvalifiserte dermed til utvalget. Utdraget er på syv sider, og har en introduksjon av forfatteren og tv-serien i tillegg. Det er tolv oppgaver til teksten og to deloppgaver. «Hvilke tanker fikk du etter å ha lest teksten? Skriv din egen dagbokside» er oppgaven som tilfredsstiller kriteriene til utvalg (Aslam et al., 2020b, s. 195). Dette er fordi den legger opp til at elevene kan skrive om egne erfaringer basert på assosiasjoner de fikk fra teksten. Det er ikke illustrasjoner til teksten. Det er bilde av forfatteren, bokomslaget og et illustrasjonsbilde av tre ungdommer på en benk på siden som presenterer forfatteren. Bildet er et Stockbilde hentet fra Getty images, og ikke et originalbilde fra tv-serien eller boken (Aslam et al., 2020b, s. 254). *Lik meg* er en dagboksroman. Teksten har en håndskrevet font som endres etter hvilken karakter som skriver. Fonten blir analysert som en del av ikonoteksten.

4.1.4. *Fabel 5A*

Fabel 5A (Bjørkvold et al., 2020a) består av tolv kapitler og 200 sider. Kapitlene er delt inn i fire hovedkategorier: *Læringsstrategier*, *skjønnlitteratur*, *språket i bruk* og *saktekster*. Hvert kapittel er delt inn i fem faser: *Utforsk*, *lær om*, *arbeid med*, *fordyp deg* og *min læring*. Fasene er markert øverst til venstre i kapitlet. Tekstene i bøkene er fargekodet etter saktekster og skjønnlitteratur.

Av de skjønnlitterære tekstene i *Fabel 5A* var det bare *Mirakel* av R.J. Palacio (Bjørkvold et al., 2020a, s. 52-65) som kvalifiserte til utvalget, fordi det er referanse til narrativ fortelling og

refleksjon rundt identitet i tekstutdraget. *Mirakel* er originalt utgitt i 2015 av Gyldendal forlag (Palacio). Oppgaven som kvalifiserte til analysen er «Stopp og tenk»-oppgaven: August sier: «Her er det jeg tror: Den eneste grunnen til at jeg ikke er vanlig, er at ingen andre ser på meg som det.» Hva mener han med det? (Bjørkvold et al., 2020a, s. 53). Oppgaven belyser hvordan identiteten vår blir påvirket av hvordan andre oppfatter oss. Det er syv illustrasjoner til utdraget. Illustrasjonene er laget av Kristoffer Damskau for Aschehoug Undervisning og er ikke originale for boken (Bjørkvold et al., 2020a, s. 199).

4.1.5. *Fabel 5B*

Fabel 5B (Bjørkvold et al., 2020b) består av 13 kapitler og 248 sider. Tilsvarende til *Fabel 5A* er kapitlene delt i fire hovedkategorier og fem faser. I tillegg er tekstene også fargekodet etter saktekster og skjønnlitteratur. I motsetning til *Salto*-bøkene starter *Fabel 5B* sin kapittel-inndeling på én igjen. Det er fem kapitler i *Fabel*-bøkene som har samme tittel og hovedtema, men innholdet er forskjellig, for eksempel har begge bøkene et kapittel som heter «Bruk tegn». I *Fabel 5A* er innholdet i kapittelet tegnssetting, punktum, spørretegn og utropstegn, mens i *Fabel 5B* er innholdet komma og symboler. Det er vanlig å lære punktum før komma, så det er en naturlig progresjon fra *Fabel 5A* til *Fabel 5B*. Det er varierende hvor åpenbar progresjonen er i de andre kapitlene med like navn.

Det var bare én tekst i læreboken som møtte utvelgelseskriteriene: Utdraget fra *Pippi flytter inn i Villa Villekulla* av Astrid Lindgren (Lindgren, 2015; Bjørkvold et al., 2020b, s. 77-85). I utdraget kan vi utforske narrativ identitet gjennom historien Pippi forteller om hvorfor hun har blitt som hun er. Spørsmålet «Hva sier Pippi for å trøste seg selv?» (Bjørkvold et al., 2020b, s. 78) er inkludert, fordi det kan fremheve det narrative budskapet i teksten til elevene. Poenget som blir fremhevet er historien Pippi forteller om hva som har skjedd med foreldrene hennes, og hvordan denne historien kan hjelpe Pippi å finne trøst selv om foreldrene er borte. Spørsmålet i seg selv fremstår mer som et «Let og finn»-spørsmål, enn et refleksjonsspørsmål, men senere vil jeg argumentere for at spørsmålet likevel åpner for refleksjon. De to illustrasjonene fra utdraget er tegnet av Ingrid Vang Nyman for Pippi-bøkene av Astrid Lindgren (Bjørkvold et al., 2020b, s. 247).

4.2. Oppsummering av funn

Som nevnt i kapittel 2.1.3. forventer jeg at lærebøkene har en fleksibel struktur med mulighet for fordypning, for å reflektere kompetansemålene og fokuset på dybdelæring i LK20. Dette gjenspeiles i lærebøkene i ulik grad.

Norsk 5 har en naturlig progresjon, både i kapitlene og tema. Dette gjør at det er mer intuitivt å følge forløpet i læreboken, enn å hoppe mellom kapittel og tema. Læreboken legger opp til at elevene skal lære lesestrategier i kapittel en, og jobbe med tekster i kapittel to. Tilsvarende lærer elevene substantiv og adjektiv i kapittel tre, og verb i kapittel fire. Det er få kapitler med mye innhold, som gjør at man kan fordype seg i temaene.

Salto-bøkene har både naturlig progresjon og fleksible kapitteltema. I *Salto 5A* øver elever på å skrive innledning til fortelling i kapittel fire, og personbeskrivelser i kapittel seks. Tema i kapittel fem er nynorsk og bokmål, et tema som ikke bygger på det foregående eller etterfølgende kapittelet. Dermed fremstår det ikke som nødvendig å følge forløpet til kapitlene. «Mer å lese»-kapittelet fremmer dybdelæring slik at elever kan lære mer om de temaene som interesserer dem.

Fabel-bøkene har mer fleksibel struktur. Dette skyldes at innholdet og temaene i lærebøkene er komplementære. Både kapittel ti i *Fabel 5A* og kapittel elleve i *Fabel 5B* omhandler saktekster. Kapitlene starter med en forklaring av tema, og inneholder et utvalg saktekster og tilhørende oppgaver. Det fremstår som vilkårlig hvilket kapittel man jobber med først. Enkelte tema i lærebøkene har en mer naturlig progresjon, som for eksempel fra punktum til komma, og fra substantiv og adjektiv til verb. De komplementære kapitlene gjør at lærer kan legge opp til fordypning i et tema, eller bruke kapitlene til innføring og repetisjon senere.

Totalt fant jeg seks skjønnlitterære tekster med momenter som kan knyttes til narrativ identitet. Alle utdragene fra lærebøkene er hentet fra skjønnlitterære bøker. De tilhørende oppgavene til tekstene har variert formulering: Noen legger opp til at elevene skal skrive om lignende hendelser, noen fremhever det narrative budskapet i teksten og noen ber elevene sette seg inn i andre sine tanker og følelser. Fem av utdragene har illustrasjoner til teksten: To har originale illustrasjoner, to er illustrert for læreboken og én har ulik font som visuelt virkemiddel, i tillegg til et illustrasjonsbilde hentet fra en bildedatabase.

5. Analyse

Analysen består av to hoveddeler: En analyse av de individuelle utdragene, oppgavene og ikonoteksten, og analyse av fellestrekkene og forskjellene mellom de individuelle analysene. Jeg har valgt å gå mer i dybden i analysen av den ikonoteksten som jeg vurderer til å ha påvirkning på det narrative budskapet i teksten. Gjennomgående i analysen blir utdragene drøftet opp mot teorien om narrativ identitet og identitetsutvikling. Målet med analysen er å avdekke hvordan utdragene og oppgavene åpner for å jobbe med narrativ identitet, og belyse hvordan lærer kan bruke tekstene for å jobbe med narrativ identitet og dermed bidra til elevene sin identitetsutvikling. Etter søk i ulike forskningsdatabaser er det tilsynelatende ingen som har analysert de utvalgte tekstene i et identitetsperspektiv. Dette gjør at det er vanskelig å si noe om resepsjonen til tekstene. Derfor er det i hovedsak min tolkning som er førende for analysen.

5.1. Keeperen og havet

I *Keeperen og havet* møter vi Trille og Lena som er bestevenner. De bor i en liten bygd som heter Knert-Mathilde. I ingressen til utdraget står det at en ny jente flytter til bygden og setter vennskapet til Trille og Lena på prøve. Første del av handlingen utspiller seg i møtet mellom Trille, Lena og den nye jenten. Trille introduserer den nye jenten for Lena, og Lena virker sint og lite imøtekommende. Trille beskriver at Lena stivnet da han inviterte den nye jenten med på å bygge flåte, og at hun stirret sint tilbake da Trille prøvde å se på henne (Anly & Kvinge, 2020, s. 66).

Resten av handlingen foregår hjemme hos Lena sammen med moren hennes, Ylva, og Trille. Lena forklarer problemet til sin mor. Trille og moren virker positive til at det har flyttet en ny jente til bygden, men Lena er uenig. Hun blir beskrevet som at det så ut som at hun hadde fått en bløtkake i ansiktet, da moren sa at det blir bra for miljøet med to jenter i bygden (Anly & Kvinge, 2020, s.67). Lena forklarer at hun er sint på Trille, fordi han inviterte den nye jenten med på å bygge flåte. Det var hun og Trille som skulle bygge den hemmelige flåten sammen. Da Lena begynner å skrike til Trille, tar moren ordet for å minne Lena på hvordan det var da de var ny i bygden.

– Lena Lid!

Det er ikkje så ofte Ylva hevar stemma.

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

– Nei, sa Lena tvert.

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

– Berre ein time etter at vi hadde kome, så ringde det på døra. Der stod det ein hyggeleg gut og lurte på om du ville kome ut og leike. Hugsar du kven det var?

Lena kneip munnen saman og såg fort på meg.

– Nettopp, sa mor hennar. – No seier du unnskyld, og det på flate flekken. (Anly & Kvinge, 2020, s. 69)

Moren til Lena gjenforteller hvordan det var for Lena å være ny i Knert-Mathilde. Dette gjør at Lena kan knytte sin tidligere erfaring om å være ny og bli tatt imot av Trille, til den nåværende utfordringen hun står overfor. Påminnelsen fører til at Lena sier unnskyld til Trille.

Det virker som at Lena har glemt at hun også har vært ny i Knert-Mathilde. Det kan tenkes at Lena føler en tilhørighet til Knert-Mathilde, og at identiteten hennes er knyttet til bygden og menneskene i den. Som tidligere nevnt påvirker kulturen vår, og hvor vi kommer fra, identiteten vår (Larsen et al., 2013, s. 262), derfor er det rimelig å anta at Lena sin identitet er knyttet til Knert-Mathilde. Lena har frem til nå vært den eneste jenten i bygden. Det er mulig at hun føler at identiteten hennes blir truet av at det flytter en ny jente til bygden, fordi hun da mister en del av identiteten sin, eller må konstruere den på nytt.

Lena henter lærdom fra en tidligere erfaring, og dette kan knyttes til momentet fra narrativ identitetsteori, *meaning making* (McAdams & McLean, 2013, s. 234). Ved å bli påminnet av sin mor, at hun også var tilflyttet slik som den nye jenten, må Lena tenke gjennom hvordan det følte å være ny i bygden. Denne refleksjonen kan knyttes til Lena sin narrative fortelling. Ved å gjenfortelle opplevelsen for seg selv, kan Lena hente lærdom som hun kan benytte seg av i denne situasjonen hun nå befinner seg i. Da kan Lena innse at hun har noe til felles med den nye jenten, som kan gjøre situasjonen lettere for Lena å akseptere.

5.1.1. Oppgave

Oppgaven «har du noen gang blitt sjalu eller hatt problemer med å be om unnskyldning for noe? Skriv en kort tekst der du forteller om det, eller dikt opp en historie der det skjer med noen» (Anly & Kvinge, 2020, s. 69) kan bidra til å utvikle elevene sin narrative identitet. Den legger opp til at elevene kan fortelle om en lignende hendelse som i tekstutdraget. Å skrive om en gang man har blitt sjalu eller hatt problemer med å be om unnskyldning for noe, kan hjelpe elevene å bearbeide disse hendelsene og sortere de i en meningsfylt sammenheng (McAdams, 2018, s. 365). Ved å gjenfortelle hendelsen kan de se den med nye øyne og potensielt endre den narrative fortellingen sin. Oppgaven i seg selv fremstår som god og omhandler tematikk elevene nettopp har lest om. Den har to mulige utveier, som hver for seg er relativt konkrete. I tillegg passer den på å ikke eksponere de elevene som ikke ønsker det ved å foreslå at de kan dikte opp en tilsvarende historie.

Det er også mulig å bruke oppgaven for å jobbe med relasjoner. Å kunne si unnskyld er viktig for å ivareta sosiale relasjoner. Oppgaven åpner for refleksjon rundt elevene sine tidligere erfaringer. Refleksjonen kan føre til bearbeidelse av erfaringene, slik at de kan benytte seg av refleksjonene i nye situasjoner hvor det kan være vanskelig for elevene å beklage. Slik kan oppgaven også brukes for å jobbe med relasjoner, som er et av målene for livsmestring i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

5.2. Den rikeste gutten i verden

Den rikeste gutten i verden handler om Jon Knoll som er så rik at han har alt han kunne ønske seg, bortsett fra en venn. Den første delen av handlingen er en introduksjon av Jon. Jon har en racerbil som er spesialbygget for han, fordi han er for tjukk for en vanlig racerbil. Han er tjukk fordi han har penger til å spise så mye godteri han vil. Da Jon prøvde å spise godteri samtidig som han kjørte, endte han opp med å krasje racerbilen.

Den neste delen av handlingen omhandler Jon sin bursdag. Jon forteller sin far at han har krasjet racerbilen sin. Uten å løfte blikket fra avisen, sier faren at han skal kjøpe ny til han. Faren gir Jon bursdagsgaven sin og Jon blir skuffet fordi han bare fikk ti millioner kroner. Faren henter sjekkheftet sitt med én gang for å skrive ut en ny sjekk på tjue millioner (Aslam et al., 2020a, s. 64). Dette signaliserer til leseren at Herr Knoll er så rik at han ikke trenger å tenke på penger. I tillegg kan leseren oppfatte Jon som utakknemlig og ufordragelig som ikke er fornøyd med ti millioner. Senere i utdraget får vi vite at familien tidligere var så fattig at faren lagde gaver til familien av pappørere inni doruller. «De fleste gikk i stykker og havnet i søpla. Men Jon hadde spart på en trist liten dorullrakett, selv om han ikke visste hvorfor» (Aslam et al., 2020a, s. 65). Denne kontrasten fra bursdagsgavene før til bursdagsgavene nå, viser en økonomisk utvikling for familien, og potensielt en emosjonell utvikling hos Jon. Jon fremstår mer sentimental for leseren når vi får vite at han har tatt vare på en av dorullgavene han fikk da han var liten. Det er mulig å spekulere om Jon har blitt så ufordragelig, fordi han får mindre oppmerksomhet og kjærlighet av faren etter familien ble rik. Det virker ikke som at Herr Knoll gir Jon noe annet enn penger. Dette understrekes særlig av at han ikke løfter hodet fra avisen for å gi han bursdagsgaven sin. Dette kan gi oss litt innsikt og forståelse for Jon. Vi ser likheter i handlingen til den narrative strukturen *contamination* (McAdams & McLean, 2013, s. 234). Det oppfattes som positivt at familien ble rik, men det skjedde på bekostning av omsorgen i familien.

Den siste delen av utdraget er et tilbakeblikk for å forklare historien til familien.

Det er viktig at du får med deg at herr Knoll ikke alltid har vært så rik. Lenge hadde familien Knoll levd et svært enkelt liv. Fra han var seksten år gammel, arbeidet herr Knoll på den enorme dorullfabrikken i utkanten av byen. Jobben han hadde, var bare sååååå kjedelig. Han rullet papir rundt papprøret i midten. Rull etter rull. Dag etter dag. År etter år. Tiår etter tiår. Dette gjorde han om og om igjen, helt til han nesten sluttet å håpe på noe bedre. (Aslam et al., 2020a, s. 64-65)

Jobben på dorullfabrikken var så kjedelig at Herr Knoll kunne dagdrømme om andre oppfinnelser. Det var oppfinnelsen hans Rumpere som gjorde at familien ble rik. Tilbakeblikket på Herr Knoll og jobben hans, viser oss en kontrast fra slik familien hadde det tidligere, til hvordan de har det nå. Dette tilbakeblikket kan påvirke oppfattelsen vår av Herr Knoll og Jon Knoll sin identitetsutvikling, fordi vi kan få en forståelse av hvilke erfaringer som har ført til hvem de er i dag. Tilbakeblikket viser oss også hvordan små historier kan være underordnet de store historiene, og hvordan de påvirker hverandre (McAdams, 2018, s. 362). Hvis vi analyserer tilbakeblikket i teksten som en individuell historie, kan vi se en positiv utvikling for Herr Knoll og familien, fordi de får bedre økonomi som et resultat av oppfinnelsen. Det er først når vi ser på den store historien at vi kan se en negativ utvikling for familien.

5.2.1. Oppgave

«Tenk deg at du er Jon Knoll. Skriv ned tankene og følelsene dine» (Aslam et al., 2020a, s. 67) er oppgaven til teksten. Det er mulig at oppgaven kan bidra til å utvikle elevene sin empati og forestillingsevne, fordi elevene må forsøke å sette seg inn i hvordan det er å være Jon, og forestille seg tankene og følelsene hans. Samtidig gjør formuleringen i oppgaven at det er utfordrende å hente frem hvilket poeng lærebokforfatterne ønsker å fremheve. Hva er det med tankene og følelsene til Jon Knoll de vil at elevene skal undersøke? Er det tankene og følelsene av å bare få ti millioner i bursdagsgave? Eller er det tankene og følelsene av å krasje en racerbil? Denne oppgaveformuleringen gjør at lærer får et ansvar for å hjelpe elevene å hente ut mening fra teksten. Likevel er det mulig å argumentere for at formuleringen i oppgaven bidrar til å treffe elever i ulike stadier. Noen elever er gjerne kognitivt og emosjonelt moden nok til å sette seg inn i følelsene av å ikke ha en venn, eller å ikke bli sett av foreldrene sine, mens andre elever gjerne er på et stadium der de får nok trening i mentalisering av å forestille seg skuffelsen av å krasje en veldig dyr racerbil.

5.2.2. Ikonotekst

Ikonoteksten til *Den rikeste gutten i verden* består av illustrasjoner og tekst. Illustrasjonene er enkle tegninger av handlingen. Illustrasjonene er i svart/hvitt, og har en gjenkjennbar stil med grove streker og mye bruk av skygger.

5.2.2.1. Racerbil

Den første illustrasjonen er av Jon i racerbilen sin på en racerbane. Jon fremstår relativt uttrykksløs på bildet, men kan også oppfattes som sur på grunn av skyggen over øynene. Det er mulig at skyggen bare er brukt for å skape dybde i fjeset. I illustrasjonen er det et skilt hvor det står at det er Jon sin racerbane. Bak bilen blir strekene tynnere og det er mindre valør. Dette gir en effekt av at bilen kjører fort. Illustrasjonen har en kognitiv betydning for leseren, fordi den bidrar til å memorere handlingen i fortellingen. Illustrasjonen viser oss at Jon sitter alene i bilen, og at det er den eneste bilen på racerbanen. Illustrasjonen blir kommentert i teksten av fortelleren: «Du la sikkert merke til at Jon var alene på bildet» (Aslam et al., 2020a, s. 63). Fortelleren forklarer at det ikke er morsomt å kjøre racerbil på racerbane alene. Kommentaren bidrar til å utvide inntrykket og forståelsen av illustrasjonen, slik at leseren får økt forståelse i sammenheng med teksten. Leserens hadde gjerne ikke tenkt over betydningen over at Jon er illustrert alene, hvis ikke verbalteksten forklarte betydningen til illustrasjonen. På den måten kan vi si at ikonoteksten er utvidende, fordi teksten får leseren til å reflektere over betydningen til illustrasjonen.

5.2.2.2. Skrens

Den andre illustrasjonen i utdraget er ordet «skrens!». Ordet fremstår som dratt utover ved å gjenta bokstavene i ordet flere ganger. Dette kan gi leseren en oppfatning av at handlingen skjer like lenge som ordet er dratt ut. Illustrasjonen har en affektiv betydning, fordi den fanger oppmerksomheten til leseren. «Den multimilliondyre Formel-1 bilen skrenset ut av banen, spant rundt og traff et tre» (Aslam et al., 2020a, s. 63). Jon krasjet bilen sin, og illustrasjonen fremstiller bevegelsen til bilen da den skrenset ut av banen. Ikonoteksten er symmetrisk, fordi illustrasjonen ikke tilfører ekstra informasjon til teksten og kan oppleves som overflødig.

5.2.2.3. Jobb på fabrikken

Den tredje illustrasjonen viser Herr Knoll som sitter og ruller papir på doruller. Herr Knoll støtter hodet på hånden, og ansiktet har lite uttrykk. Munnen er litt nedover, og leseren kan tolke

at han kjeder seg. Rundt han ligger tomme papirrør til doruller. Illustrasjonen bidrar til økt forståelse for historien når verbalteksten forklarer at han rullet papir rundt rørene dag ut og dag inn. Derfor har den en kognitiv betydning for leseren. I teksten ovenfor illustrasjonen står det at det eneste som var bra med å jobbe på en fabrikk var at det var nok tid til å dagdrømme (Aslam et al., 2020a, s. 65). Dette kan forsterke tolkningen om at det fremstår som at han kjeder seg. Ikonoteksten er symmetrisk, fordi illustrasjonen fremstiller det som står i teksten. Vi får ikke utfyllende informasjon.

5.2.2.4. Oppfinnelsen av RumpeRen

Den siste illustrasjonen viser Herr Knoll som holder opp et papir med en pensel i hånden. Han smiler. Rundt han ligger det masse doruller, glass, flasker og pensler. Illustrasjonen har mer skygge og dybde enn de andre bildene. Det er en kontrast mellom lyset fra vinduet og skyggene i rommet. En mulig forklaring på dette er at illustrasjonen skal vise at Herr Knoll befinner seg et annet sted enn fabrikkens han jobbet på. «Herr Knoll sørget for at ideen hans forble topphemmelig, og slet i timevis på badet i den lille kommunale leiligheten deres for at den nye dobbeltsidige dorullen hans skulle bli helt perfekt» (Aslam et al., 2020a, s. 66). Basert på dette tekstutdraget er det mulig å argumentere for at bruken av skyggene i bildet også kan gi en oppfattelse om at Herr Knoll jobber med noe hemmelig. Illustrasjonen fremstår å ha en affektiv betydning, fordi det virker tiltalende og fanger oppmerksomheten med alle tingene som ligger strødd rundt i rommet. I tillegg kan smilet til Herr Knoll ha en følelsesmessig innvirkning på leseren, spesielt i kontrast til hvor uengasjert Herr Knoll fremsto på bildet fra fabrikkens. Ikonoteksten er utfyllende. I teksten står det at Herr Knoll slet i timevis for å få oppfinnelsen perfekt, og i illustrasjonen kan vi se gjenstander som tyder på at han har eksperimentert og jobbet lenge.

5.2.2.5. Liste

I tillegg til illustrasjonene i teksten er det også en illustrert liste av ting Jon ønsker seg. Etter hvert punkt er det en avhaking for å illustrere hva han har fått på listen. Listen har 17 punkter. Senere i teksten blir vi presentert med illustrasjonen av det siste punktet på listen: Venner. Dette punktet står alene og er markert med et kryss. Størrelsesforskjellen på illustrasjonene gir inntrykk av hvor stor forskjell det er på tingene Jon har oppnådd, og det han ikke har. Dette påvirker i tillegg hvordan leseren oppfatter det faktum at Jon ikke har venner. Listene kan ha en affektiv og kognitiv effekt, fordi de fanger oppmerksomheten til leseren, og kan bidra til økt

forståelse for forskjellen mellom hva Jon har og ikke har. Når listen over ting Jon har er så lang, og listen over ting han ikke har er så kort, så får vi inntrykk av at det er signifikant at Jon ikke har venner. Kanskje er det fordi det er noe Jon ikke kan kjøpe for penger? Illustrasjonen stimulerer til refleksjon rundt teksten. Ikonoteksten er utvidende, fordi illustrasjonen og teksten er gjensidig avhengig av hverandre. Illustrasjonen gir utdypende informasjon til teksten.

5.2.2.6. Sum ikonotekst

Ikonoteksten til *Den rikeste gutten i verden* opptrer i stor grad symmetrisk eller utvidende. De illustrasjonene som er utvidende bidrar til økt refleksjon rundt teksten og temaene i teksten, som vennskap. Ikonoteksten som omhandler racerbilen og Jon sin mangel på venner, skaper økt refleksjon for leseren rundt Jon sine omstendigheter. Sett i lys av narrativ identitet kan vi fremheve de to illustrasjonene av Herr Knoll. Det ene bildet illustrerer da Herr Knoll var fattig og jobbet på fabrikken, og det andre bildet illustrerer Herr Knoll som jobber med idéen sin. Uttrykket i fjeset til Herr Knoll er betydelig forskjellig fra før til nå. Dette kan bidra til å påvirke hvordan vi opplever og tolker historien hans. Ser man bildene mot hverandre fremhever de den narrative betydningen i utdraget, fordi de illustrerer historien om hvordan Herr Knoll gikk fra å være fattig og ha en kjedelig jobb, til å bli engasjert i en idé som ga han rikdom.

5.3. Olivias liv annenhver uke

I *Olivias liv annenhver uke* møter vi Olivia som bor annenhver uke hos mammaen sin, og annenhver uke hos pappaen sin. Handlingen i utdraget er Olivia som forklarer hvor forskjellige foreldrene er, og hvordan det er å bo i de ulike husene. Moren blir beskrevet som en dame med «langt og viltet hår», mens faren har «brunt hår som er gredd til den ene siden» (Aslam et al., 2020a, s. 83). Moren liker høy musikk, mens faren liker å gå tur i skogen. Moren bor i en stor leilighet, men på grunn av alle som bor der så virker den liten. Når Olivia bor der er de fem barn, fem dyr og to voksne. De fire andre barna er barna til kjæresten til moren. Familien har en hund, to undulater og to gullfisker. Faren bor i et kjempestort hus sammen med den nye kona sin. De har ingen dyr eller andre barn. Når Olivia bor hos moren sin må hun dele rom, men når hun bor hos sin far har hun to rom, et soverom og et lekerom, i tillegg til et eget bad. Olivia forklarer at når hun er hos sin far føler hun at alt handler om henne, og hun synes det er en deilig følelse, men noen ganger begynner hun å kjede seg litt eller synes at det er litt for stille (Aslam et al., 2020a, s. 86).

Når jeg tenker på livet mitt, ser jeg for meg to store og helt forskjellige puslespillbiter. Og når man setter de to bitene sammen, blir de til et fint bilde. Det er sånn jeg tenker, at livet mitt egentlig er ganske perfekt. (Aslam et al., 2020a, s. 86)

Olivia reflekterer over de to ulike bosituasjonene sine, og hvordan de sammen bidrar til at Olivia har det bra. Slik ser vi at de to narrative fortellingene påvirker den narrative identiteten til Olivia.

Olivias liv annenhver uke kan knyttes til narrativ identitet gjennom forklaringene til Olivia. Olivia beskriver to ulike deler av historien hennes og sammenligner dem. Hun beskriver livet sitt som «to store og helt forskjellige puslespillbiter» (Aslam et al., 2020a, s. 86). Å bearbeide og knytte sammen to erfaringer på denne måten kan knyttes til teorien om narrative strukturer og små og store fortellinger (McAdams, 2018, s. 362). Olivia reflekterer over livet og historien sin når hun beskriver det for leseren. Etter at Olivia har forklart hvordan det er å bo hos moren og hos faren konkluderer hun med at når hun setter de to puslespillbitene sammen, så blir de et fint bilde. Dette kan tyde på at Olivia har bearbeidet historien sin, og at dette har bidratt til at Olivia aksepterer livssituasjonen sin som fører til en *coherent positive resolution* (McAdams & McLean, 2013, s. 234).

5.3.1. Oppgave

Oppgaven «kjente du deg igjen i noe i teksten? Fortell» (Aslam et al., 2020a, s. 87) kan bidra til å utvikle elevene sin evne til å formidle erfaringer gjennom narrative fortellinger. Mange elever har skilte foreldre og kan kjenne seg igjen i teksten. Tilsvarende er det nok mange elever som ikke kan kjenne seg igjen i å bo to ulike steder. Som tidligere nevnt kan vi utvikle empati i arbeid med tekster, både hvor vi kan kjenne oss igjen og hvor vi ikke kan kjenne oss igjen (Nussbaum, 2016, s. 34). For noen elever vil det å kunne skrive og fortelle om tilsvarende erfaringer hjelpe dem å reflektere over og bearbeide den narrative identiteten sin. Det kan også tenkes at elever uten skilte foreldre kan kjenne seg igjen i elementer i utdraget, for eksempel kan de kjenne seg igjen i ett av hjemmene. I tillegg kan elever uten skilte foreldre ha venner med skilte foreldre, slik at de kan få større forståelse for deres livssituasjon.

Oppgaven har en ganske åpen formulering. Det blir ikke spesifikt nevnt om det er skilsmisse, eller å bo to steder, som elevene skal kjenne seg igjen i. Det kan like godt være å kjenne seg igjen i å bo i en leilighet med mange dyr, eller å ha foreldre som aldri glemmer å pusse tennene eller bruke tanntråd. Derfor åpner oppgaven for at alle kan skrive om erfaringene sine. Samtidig

er oppgaven så åpen at det kan være utfordrende å få frem et hovedtema eller en rød tråd i elevene sine besvarelser. Formuleringen «fortell» er også ganske diffus. Det er ikke tydelig om elevene skal fortelle høyt i klassen, til læringsvenn, eller fortelle gjennom en skriftlig tekst. På den måten legger oppgaven mye ansvar over på lærer for å avgrense og tydeliggjøre oppgaven for elevene. På samme tid kan denne valgfriheten i oppgaven være positiv for lærere, da de kan tilpasse oppgaven til ulike elevbehov og til ulike undervisningssituasjoner.

5.3.2. Ikonotekst

Det er fire illustrasjoner til teksten. Illustrasjonene bruker varme og lyse farger. Noen av illustrasjonene går utover kanten på sidene, slik at det fremstår som at de ikke bare tilhører teksten, men er en del av læreboken. Dette er i kontrast til illustrasjonene fra *Den rikeste gutten i verden*, som var originale og innfelt med teksten i utdraget.

Ikonoteksten i *Olivias liv annenhver uke* er symmetrisk eller utfyllende. Illustrasjonene gjenspeiler teksten, og utfyller den ved å gi mer beskrivelser enn teksten. Illustrasjonene av undulatene er et eksempel på dette. Undulatene blir ikke beskrevet i teksten, annet enn ved navn, Ein og Stein, men på illustrasjonene ser vi at de er gule (Aslam et al., 2020a, s. 84-85). Et eksempel på symmetrisk ikonotekst er illustrasjonen av en skål med oliven som viser til at Olivia fikk navnet sitt, fordi foreldrene er så glade i oliven (Aslam et al., 2020a, s. 83). Den siste illustrasjonen viser barna som ser ned i do, mens to gullfisker blir spylt ned (Aslam et al., 2020a, s. 85). Dette gjenspeiler innholdet i tekstutdraget. Illustrasjonene har dermed en kognitiv betydning for teksten, fordi den kan gjøre det lettere for leseren å huske innholdet, eller gi økt kunnskap om elementene i teksten. Illustrasjonene åpner ikke for videre refleksjon eller arbeid med tekstutdraget. En mulig forklaring på dette er at illustrasjonene er lagd for læreboken. Det kan tenkes at hensikten med bildene er å få teksten til å virke mer tiltalende på leseren, og ikke for å oppmuntre til refleksjon om teksten.

5.4. Lik meg

Lik meg handler om vennskapet til Oda og Arin. Oda og Arin er bestevenner, men i det siste har Arin vært med Luna og de andre populære jentene istedenfor Oda. Innholdet i utdraget er Oda og Arin sine dagbokinnlegg fra onsdag 10. oktober. Det første innlegget er Oda sitt. Oda forteller om skoledagen, og hvordan hun ikke har hatt noen å være med i det siste. Da de skulle

ut i friminutt spurte Arin om hun ville være med dem. Oda var glad for å bli inkludert, men selv om hun satt med de andre jentene, så var det ingen som snakket med henne.

Men det var liksom som jeg ikke VAR der. Ingen så på meg, ingen svarte på det jeg sa, det var akkurat som om jeg var usynlig. For Arin også. Hvorfor spurte hun om jeg ville være med hvis hun ikke ville ha meg der? (Aslam et al., 2020b, s. 184)

Oda prøvde å bli med i samtalen for å vise Arin at hun også kunne henge med de populære, men de fortsatte bare å snakke om ting de hadde gjort uten Oda. Oda prøvde å tvinge seg selv til å ikke bli sint eller lei seg. De andre jentene planla å henge etter skolen, og begynte å sende meldinger til hverandre mens Oda var der. Oda fikk ikke være med å henge selv om hun spurte dem. Da de andre jentene gikk på do sammen uten Oda, holdt Oda Arin igjen for å snakke med henne. Oda ville vite om hun og Arin faktisk er venner. Arin sier at hun begynner å bli lei av at Oda er så sjalu, og da klikket Oda. Oda skrek til Arin mens hun holdt henne. Arin ble stresset og mer opptatt av å sjekke hvem som hørte dem, enn å lytte til hva Oda sa (Aslam et al., 2020b, s. 187).

I Arin sitt dagbokinnlegg fra samme dag skriver hun at hun hadde avtalt med Luna å spørre om Oda ville være med dem. Arin mente at Oda ikke sa noe da de satt ute, og at hun virket sur (Aslam et al., 2020b, s. 188). Da alle jentene måtte på do bortsett fra Oda, ba Oda Arin om å vente. Arin skriver at Oda virket så sur så det ikke var fristende å vente på henne. Oda spurte om hun kunne være med og Arin sa nei. Luna hadde også stoppet for å vente på Arin. Hun forklarte Oda at hun ikke kunne bli med jentene på do, fordi Alicia hadde mensene. Det var ikke sikkert at Alicia ville ha alle med når hun hadde private problemer. Da klikket Oda og skrek til Arin midt i skolegården. Hun skrek at jentene utestengte henne, at Arin var en dritt, at Luna var en bitch og at Oda ville dø (Aslam et al., 2020b, s. 188).

Det var virkelig helt sykt flaut. Masse folk sto og så på oss. Og jeg skjønnte ingenting, for vi hadde jo ikke gjort noe – hallo – vi skulle bare på do, også blir hun SÅ sint? Jeg skjønner ikke hvorfor hun ikke forstår at det ikke alltid passer at alle er med på alt? (Aslam et al., 2020, s. 189)

Arin prøvde å si at Oda ikke var helt uskyldig og at hun hadde hacket telefonen hennes. Da ble Oda enda sintere. Hun skjønnte ikke hvorfor Oda klikket for at hun henger med andre, fordi hun synes at det er helt greit at Oda henger med andre. Arin skriver at Oda tror at alt er utestenging, men at i dag bare handlet om at Oda og Alicia ikke kjenner hverandre så godt, og at det kanskje var flaut for Alicia om Oda ble med på do (Aslam et al., 2020b, s. 189).

Utdraget fra *Lik meg* kan knyttes til narrativ identitet, fordi strukturen i utdraget kan bidra til å utvikle strukturer og forståelse for ulike perspektiver i vår egen narrative identitet (Penne, 2001,

s. 140). De to innleggene kan tolkes individuelt, men vi får større forståelse for situasjonen når vi sammenligner dem. Dette kan vi knytte til *Narrative identity structure model* (NISM). Når vi leser Oda sitt innlegg får vi medlidenhet for henne. Det fremstår som at de andre jentene utestenger henne, og at hennes egen bestevenninne sviker henne. Hvis vi leser Arin sitt innlegg isolert, fremtrer det som at jentene har avtalt å inkludere Oda, men at Oda er sur og lite interessert. Vi får ulik forståelse for hendelsen når vi leser innleggene isolert, og når vi ser dem som en helhet. Tekstutdraget og NISM tydeliggjør hvordan ulike perspektiver påvirker oppfattelsen vår.

Oda sitt dagbokutdrag viser både *agency* og *communion* i handlingen. Oda viser *agency* gjennom handlingen når hun prøver å påvirke omstendighetene sine. Hun fysisk stopper Arin for å finne ut om de fortsatt er venner. *Communion* kommer til uttrykk i handlingen gjennom Oda sin opplevelse av å ikke være en del av jentegjengen, som et fravær av *communion*, og gjennom ønsket hennes av å være en del av gjengen og venn med Arin.

Tekstutdraget kan understreke at mennesker har ulik oppfattelse og følelser. Opplevelsene og følelsene til Oda er valide, selv om leseren senere får lese Arin sine tanker og beskrivelser. På samme måte som at Arin sitt perspektiv er valid for henne, selv om Oda opplevde det annerledes. Det er sånn jentene føler og opplevde det. Alle mennesker opplever ting ulikt. Dette kan være en nyttig erfaring for elevene, fordi det kan bidra til at de kan forstå andre sitt perspektiv, og lære å akseptere at selv om man opplever ting ulikt og har ulike meninger, så er det reelt for den andre personen. Dette kan forklares gjennom de to jentene sine opplevelser av å sitte og prate i friminuttet med de andre jentene. Oda beskriver at hun gjorde så godt hun kunne for å være med i samtalen, selv om hun ikke visste noe om det de snakket om.

Jeg smilte og sa OI! Og ER DET SANT?! og HERREGUD, DET ER HELT SYKT!! når jeg trodde det passa, jeg prøvde å le både når de snakka om en gang Noah hadde tryna på fotballbanen og en annen gang når Arin og Luna hadde falt ut av sengen til Luna fordi de lo sånn. Jeg følte det egentlig som om jeg holdt på å begynne å gråte når de snakka om det siste, men jeg prøvde å le likevel. (Aslam et al., 2020b, s. 184)

Arin hadde derimot en annen opplevelse av situasjonen. «Også satt vi ute og prata og sånn, og Oda sa ikke noe særlig, hun virka bare sykt sur [...]» (Aslam et al., 2020b, s. 188). Denne kontrasten mellom opplevelsen til jentene, og spesielt hvordan vi får innblikk i tankene til Oda, medvirker til at vi får større forståelse for tankene og følelsene deres. Hvis vi klarer å bli bevisst på hvordan hendelser kan oppleves ulikt, og bruke den kunnskapen når vi bearbeider våre egne erfaringer, kan det potensielt bidra til at det er lettere å forstå og akseptere disse erfaringene (McAdams, 2018, s. 365).

5.4.1. Oppgave

«Hvilke tanker fikk du etter å ha lest teksten? Skriv din egen dagbokside» (Aslam et al., 2020b, s. 195) er oppgaven til teksten. Å skrive dagbok kan være et nyttig verktøy for å jobbe med narrativ identitet, fordi det kan bidra til å strukturere erfaringer og hendelser på en måte som gjør at vi kan reflektere over dem. Dette kan bidra til at elevene får øve på å bearbeide sine egne erfaringer. Oppgaveformuleringen er åpen som gjør at elever kan skrive fritt ut fra de assosiasjonene og refleksjonene utdraget trigget hos dem. Utdraget tar opp forskjellige tema som vennskap, utestenging, teksting, hacking, mens en, og å være sint. Dermed er det mange mulige besvarelser. I likhet med flere av de andre oppgavene, er oppgaveformuleringen kanskje for åpen for elevene. Det er ikke tydelig hva som er målet med oppgaven. Denne oppgaven fremstår nesten som to ulike oppgaver. Den ene formuleringen er knyttet til teksten, mens den andre formuleringen er knyttet til sjangeren. Det er ikke negativt at oppgaven dekker flere områder, men den kunne vært omformulert slik at det var mer sammenheng mellom de to ulike delene.

5.4.2. Ikonotekst

Det er ingen illustrasjoner til teksten, men det er et bilde før tekstutdraget. Bildet er inkludert i analysen av ikonoteksten da det kan skape refleksjon hos elevene før de leser. Selv om det ikke er andre illustrasjoner til teksten, er det interessant å analysere bruken av font og skrivestil, for å undersøke hvilken effekt det har på leseren sin oppfatning av teksten.

5.4.2.1. Jenter på benk

Bildet før tekstutdraget er av tre jenter på en benk. Jentene ser relativt like ut i kroppsfasong og klesstil. Alle de tre jentene matcher en av de andre på ulike måter. To har matchende sko, to har bukse med hull på kneet og to har rutete skjorte. Dette kan gi oss en oppfatning av at jentene hører sammen. Bildet har en affektiv og kognitiv betydning for teksten. Bildet virker tiltalende på leseren, og gir oss en fornemmelse av hvem jentene vi skal lese om er. I tillegg kan bildet skape assosiasjoner hos leseren. Kanskje har leseren erfaring med jenter som ligner på jentene på bildet? Kanskje ser leseren ut som jentene på bildet? Bildet kan skape både positive og negative assosiasjoner basert på leseren sine tidligere erfaringer.

Etter vi har lest tekstutdraget kan vi tenke oss at jentene på benken er Luna og de andre jentene som Oda føler seg utestengt av. Funksjonen til bildet kan være både symmetrisk og utfyllende.

Bildet kan oppfattes som overflødig, fordi det ikke tilfører så mye til teksten. Samtidig kan bildet bidra til å visualisere jentene og skape assosiasjoner til hvordan jentene i teksten ser ut. På den måten er bildet utfyllende da det gir oss mer detaljert informasjon om jentene som ikke blir beskrevet i tekstutdraget.

5.4.2.2. Font

Forskjellen mellom dagboken til Oda og Arin blir visualisert gjennom font og skrivemåte. Dette er en del av ikonoteksten. Teksten sin visuelle fremstilling og innhold påvirker hvordan vi tolker og leser utdraget. Ikonoteksten er både symmetrisk og utvidende. Fonten og teksten viser symmetrisk det som blir formidlet i utdraget: Oda skriver at hun skriker, og fonten illustrerer det med store bokstaver. Fonten er utvidende fordi den påvirker måten vi leser teksten og hvordan vi oppfatter de to jentene.

Oda sin font oppfattes som rotete og impulsiv. Bokstavene lener seg til ulike sider som virker rotete. I skrivestil veksler hun mellom å skrive ord med små og store bokstaver, som gir en effekt av at hun skriker eller legger trykk på enkelte ord. Dette får henne til å fremstå uforutsigbar og impulsiv, fordi det virker som hun veksler i følelser gjennom skrivestilen. Fonten og tekstinholdet gjenspeiler på den måten personligheten til Oda.

Arin har derimot en mer homogen font. Bokstavene er like høye og lener seg hverken til høyre eller venstre. Dette fremstår som mer sammenfattet og behagelig å lese. På samme måte ville vi kanskje beskrevet Arin. Hun fremstår sammenfattet i utdraget, og som at hun har jevnere følelser og tanker. Arin bruker også store bokstaver for å få frem trykk og mening på ord. Fonten har både en affektiv og kognitiv betydning for teksten. Fonten fanger oppmerksomheten til leseren gjennom stilen, og vekslingen mellom store og små bokstaver. I tillegg bidrar fonten til refleksjon på grunn av kontrasten den viser mellom jentene.

5.4.2.3. Sum ikonotekst

Oppsummert kan vi konkludere med at ikonoteksten kan fremheve det narrative budskapet i utdraget. Samspeillet mellom teksten og fonten påvirker oppfattelsen av innholdet og kan bidra til større refleksjon rundt kontrastene og opplevelsen av hendelsen.

5.5. Mirakel

Mirakel av R.J. Palacio (Bjørkvold et al., 2020a, s. 52-65) handler om gutten August. August er født med et annet utseende enn vanlige mennesker. «Jeg skal ikke beskrive hvordan jeg ser ut. Uansett hva du tenker, er det nok sannsynligvis verre» (Bjørkvold et al., 2020a, s. 53). Utdraget er delt i fem deler: Helt vanlig, Grunnen til at jeg ikke har gått på skolen, Hjemme hos Christopher, Kjøretur, og Første skoledag-nerver. Handlingen i utdraget starter med at August forklarer at han føler seg annerledes, fordi andre behandler han annerledes. Selv storesøsteren og foreldrene ser på han som annerledes, selv om de prøver å ikke gjøre det. På grunn av alle operasjonene han har gjennomgått, har August bare hatt hjemmeskole. Nå skal han begynne i femteklasse og foreldrene har sagt at han er klar for å begynne på vanlig skole.

«Jeg vil ikke gå på skolen», svarte jeg og la armene i kors. «Det ville være bra for deg, Auggie», sa mamma. «Kanskje jeg begynner til neste år», svarte jeg og så ut av vinduet. «Det er bedre i år, Auggie», sa mamma. «Og vet du hvorfor? Fordi du vil begynne i femte klasse, og det er det første året på middle school – for alle. Du blir ikke den eneste nye.» «Jeg blir den eneste som ser ut som meg», sa jeg. (Bjørkvold et al., 2020a, s. 61)

Foreldrene er litt usikker på om August er klar for å gå på skolen, men moren føler ikke at hun klarer å ha hjemmeundervisning på høyt nok nivå. Faren er bekymret for hvordan de andre elevene kommer til å behandle han. Da foreldrene diskuterer skolesituasjonen i bilen, våkner August og overhører samtalen. Han sier at han ikke har lyst til å gå på skolen. For å snu humøret hans, forteller faren om møtet de hadde med rektoren på den nye skolen. Utdraget avslutter med første skoledag. August var nervøs, men sier farvel til familien sin og går inn på skolen.

Mirakel kan knyttes til narrativ identitet og identitetsutvikling, fordi det er flere eksempler i teksten på hvordan narrativ fortelling blir brukt som et verktøy for å gi August tro på seg selv. I tillegg viser fortellingene til August hvordan han oppfatter seg selv basert på erfaringene sine, og hvordan dette former hans narrative identitet. I utdraget forteller August at han føler seg som et vanlig barn, men at på grunn av hvordan andre oppfører seg rundt han, skjønner han at han ikke er et vanlig barn.

Jeg vet at jeg ikke er en vanlig tiåring. Jeg mener, jo da, jeg gjør vanlige ting. Jeg spiser is. Jeg sykler på sykkelen min. Jeg spiller fotball. Jeg har en Xbox. Sånne ting gjør meg vanlig. Vil jeg tro. Og jeg føler meg vanlig. Inni meg. Men jeg vet at vanlige barn ikke får andre vanlige barn til å løpe skrikende rundt på lekeplasser. Jeg vet at vanlige barn ikke blir stirret på uansett hvor de går. (Bjørkvold et al., 2020a, s. 52)

Når August forteller dette gir han uttrykk for at selvbildet hans er knyttet opp til erfaringene sine i møte med andre. Disse erfaringene påvirker hvordan han tenker om seg selv, og hvordan han danner sin narrative identitet. Flere ganger i utdraget forteller han hvordan andre mennesker ser på han, og hvordan selv familien hans ikke ser på han som vanlig, men som usedvanlig

(Bjørkvold et al., 2020a, s. 53). Opplevelsene av at andre ikke ser på han som vanlig, fremstår som internalisert når August forteller at han vet at han ikke er et vanlig barn, til tross for at han føler seg vanlig. Dette kan skyldes at de narrative fortellingene han forteller om seg selv gir uttrykk for *exploratory narrative processing* (McAdams & McLean, 2013, s. 234). Gjennom fortellingen viser han innsikt i at hvordan andre behandler han påvirker hvordan han oppfatter seg selv.

Hovedproblemet i utdraget er om August skal begynne på skolen eller ikke. Foreldrene veksler mellom å synes at det er en god eller dårlig idé. August sier flere ganger at han ikke ønsker å begynne på skolen, men foreldrene argumenterer for at det vil være godt for han. I et forsøk på å overbevise August forteller mor om et møte mellom foreldrene og rektor på den nye skolen. I møtet forteller foreldrene rektor om August. Mor gjenforteller dette til August. «"Hva var det dere fortalte han om meg?" "Hvor morsom du er, og hvor snill og smart. Da jeg fortalte ham at du leste Dragon Rider da du var seks, sa han bare: 'Oi, denne fyren må jeg møte'"» (Bjørkvold et al., 2020a, s. 59). Her beskriver mor noen egenskaper ved August som han foreløpig ikke har fortalt om seg selv. Fortellingen har ikke en umiddelbar effekt på August sin tro på at det kommer til å gå fint å begynne på skolen. Senere i utdraget er han på vei til skolen, men er veldig nervøs. August gjenforteller noe faren hadde sagt til han. «Pappa sa til meg at han var skikkelig stolt av hvordan jeg hadde klart meg med Julian, og at jeg var i ferd med å bli litt av en tøffing» (Bjørkvold et al., 2020a, s. 64). Fortellingene til foreldrene, om hvor modig og smart han er, kan påvirke hvordan han tenker om seg selv. August kan gjenfortelle fortellingene til foreldrene, og minne seg selv om hvordan foreldrene tenker om han. Da viser han *agency* i fortellingen, fordi han påvirker sine egne omstendigheter. Utdraget avsluttes med at August klarer å begynne på skolen selv om han ikke ville og var veldig nervøs.

5.5.1. Oppgave

Oppgaven «August sier: «Her er det jeg tror: Den eneste grunnen til at jeg ikke er vanlig, er at ingen andre ser på meg som det.» Hva mener han med det?» (Bjørkvold et al., 2020a, s. 53) fremhever det narrative budskapet i utdraget. Budskapet er at August sitt selvbilde blir påvirket av hvordan andre ser på han. Måten han tenker om seg selv blir påvirket av menneskene rundt han, og på den måten blir identiteten hans formet av den sosiale konteksten han er i. Selv om oppgaveformuleringen ikke legger opp til at elevene skal formidle egne tanker, følelser og erfaringer, kan oppgaven bidra til refleksjon rundt de sosiale erfaringene som påvirker oss. Det er sentralt at lærer gjenkjenner denne muligheten i oppgaven og teksten.

5.5.2. Ikonotekst

Det er syv illustrasjoner til utdraget. Illustrasjonene er store, og bruker mange mørke og monotone farger, med innslag av lys kontrastfarge for å fremheve lys og skygger. Illustrasjonene har en affektiv betydning for teksten, fordi de fanger oppmerksomheten til leseren. Ikonoteksten opptrer symmetrisk, fordi illustrasjonene og teksten formidler den samme informasjonen. Et eksempel på den symmetriske ikonoteksten er illustrasjonen av hvite fugler med pikselering fra vingene. Illustrasjonen refererer til beskrivelsen av hvor nervøs August er på første skoledag. «Ok, jeg må innrømme at første skoledag var jeg så nervøs at sommerfuglene jeg hadde i magen, var mer som duer som flakset inni meg» (Bjørkvold et al., 2020a, s. 63). Flere av illustrasjonene viser bilturen da foreldrene diskuterer om August skal begynne på skolen. Illustrasjonene skaper stemning, men tilfører ikke noe ytterligere til teksten. Den eneste illustrasjonen som skiller seg ut er bokomslaget av *Mirakel* (Palacio, 2015; Bjørkvold et al., 2020a, s. 53). Det er vanlig å omtale bokomslag som paratekst, men fordi bildet er omringet av tekst, fremstår det på lik linje som andre illustrasjoner i teksten, og det blir derfor analysert som en del av ikonoteksten.

5.5.2.1. Bokomslag

Bokomslaget er blått med en enkel tegning av et barn på fremsiden. Barnet har svart hår og to store ører som stikker ut. Det er ingen detaljer i ansiktet annet enn ett blått øye med ordet *Mirakel* over. Mangel på detaljer kan gi et nikk til beskrivelsen i teksten om at det ikke er vits å beskrive hvordan August ser ut, fordi uansett hva leseren tenker så er det mest sannsynlig verre (Bjørkvold et al., 2020a, s. 53). Ikonoteksten får en sylleptisk funksjon. Bokomslaget fremstår som uavhengig fra teksten og påvirker ikke informasjonen i utdraget. Det kan ha en kognitiv betydning, fordi det formidler informasjon til leseren om at utdraget kommer fra boken på bokomslaget.

5.5.2.2. Sum ikonotekst

Oppsummert er ikonoteksten til *Mirakel* i stor grad symmetrisk. Illustrasjonene gjenspeiler handlingen i utdraget, og tilfører ikke mer til handlingen enn å skape stemning. Dette er tilsvarende den andre teksten i utvalget som er illustrert for læreboken, *Olivias liv annenhver uke*. I det utdraget var ikonoteksten også i størst grad symmetrisk, og illustrasjonene tilførte lite til teksten annet enn vise elementer fra verbalteksten.

5.6. Pippi flytter inn i Villa Villekulla

Hovedpersonen i *Pippi flytter inn i Villa Villekulla* av Astrid Lindgren er Pippi Langstrømpe (Bjørkvold et al., 2020b, s. 77-84). Handlingen i utdraget starter med en presentasjon av Pippi og hvor hun kommer fra. Pippi sin mamma er død, og pappaen hennes forsvant på sjøen. Derfor flytter Pippi alene inn i huset som hennes far hadde kjøpt til dem for mange år siden. Ved siden av huset bor det en familie med to barn: Tommy og Annika. De hadde lenge ønsket at noen skulle flytte inn i huset ved siden av. Pippi, Tommy og Annika møter hverandre utenfor. Pippi går baklengs mot dem, og når de begynner å prate forteller hun en løgn om hvordan alle i Egypt går baklengs.

- Det er stygt å jule, sa Annika, som endelig våget å åpne munnen.
- Ja, det er veldig stygt å jule, sa Pippi, enda mer trist.
- Men jeg glemmer det av og til, skjønner du. Og hvordan kan du egentlig forlange at et lite barn som har en mamma som er engel og en pappa som er sydhavskonge, og som selv har seilt på havet hele sitt liv, alltid skal kunne snakke sant? (Bjørkvold et al., 2020b, s. 81)

Pippi bruker fortellingen om foreldrene hennes til å forklare hvordan hun har blitt til den personen hun er. Det ender med at Pippi inviterer Tommy og Annika på frokost. De får hilse på apen hennes, Herr Nilson, og hesten hennes. Utdraget avslutter med at Pippi lager pannekaker til dem.

Pippi flytter inn i Villa Villekulla fremhever hvordan Pippi bruker narrativ fortelling til å gi mening til hendelser i livet sitt. Når Pippi forteller seg selv at mammaen er en engel som ser på henne fra himmelen gjennom et lite hull, kan det være et eksempel på hvordan Pippi bruker narrativ fortelling til å gi mening til en hendelse i livet hennes (Bjørkvold et al., 2020b, s. 77). Mammaen til Pippi døde da hun var en baby, og hun kan ikke huske hvordan hun ser ut. Det kan være trist for Pippi å ikke huske hvordan mammaen sin ser ut, så ved å fortelle seg selv at mammaen er en engel som ser på henne, kan hun oppnå en form for trøst og mening. Pippi bruker den samme teknikken med pappaen sin. Pappaen var en sjøkaptein som forsvant på havet.

- Men Pippi var helt sikker på at han ville komme tilbake en dag. Hun trodde slett ikke at han hadde druknet. Hun trodde at han hadde flytt i land på ei sydhavsøy, og hadde blitt konge over alle på øya og gikk omkring med gullkrone på hodet hele dagen. – Mammaen min er en engel og pappaen min er sydhavskonge, det er neimen ikke alle barn som har en så fin pappa, pleide Pippi så fornøyd å si.
- Og når pappaen min bare får bygd seg en båt, så kommer han og henter meg. Og da blir jeg sydhavsprinsesse. Hei hopp, så gøy det skal bli! (Bjørkvold et al., 2020b, s. 77)

Når Pippi forteller seg selv at faren ikke har druknet, men har blitt en sydhavskonge, og at han kommer for å hente henne, så kontrollerer hun narrativet og viser *agency*. Fortellingen har også innslag av *redemption*, fordi Pippi snur en negativ hendelse til noe positivt. Hun ser ikke på seg

selv som foreldreløs, fordi foreldrene sin forsvinning har fått en forklaring og en mening. Pippi sin narrative teknikk demonstrerer hvordan fortellinger kan knyttes sammen og gi mening til hendelser, som kan gjøre at vi kan forstå og akseptere disse hendelsene lettere (Hennig, 2010, s. 35).

5.6.1. Oppgave

Oppgaven «Hva sier Pippi for å trøste seg selv?» (Bjørkvold et al., 2020b, s. 78) kan hjelpe elevene å forstå hvordan Pippi bruker fortelling for å trøste seg selv. Lærer kan hjelpe elevene å trekke konklusjoner om hvordan vi kan bruke fortellinger til å bearbeide ting og gi oss selv forklaringer og trøst. Selv om oppgaven i seg selv ikke åpner for mye refleksjon ved første øyekast, er det mange muligheter knyttet til oppgaven og narrativ identitet. Man kan for eksempel jobbe videre med oppgaven ved å la elevene skrive eller fortelle om hvordan de har fortalt en historie til seg selv for å trøste seg selv. De kan også tenke på en gang noen andre har brukt fortelling til å trøste dem. Kanskje elevene har foreldre som har fortalt dem at kjæledyret deres har flyttet på en gård for å få mer plass til å løpe rundt? Selv om eksempelet ikke åpenbart kan knyttes til identitetsutvikling, er det mulig at et så enkelt eksempel kan være med på å forklare poenget med fortelling og narrativ identitet for elevene: At narrativ identitet handler om å organisere hendelser og handlingen i livet vårt på samme måte som en historie, noe som kan hjelpe oss til å føle mening og tilhørighet, bearbeide hendelser, og utvikle oss og identiteten vår. Mulighetene knyttet til oppgaven er igjen avhengig av lærer sin evne til å se mulighetene og utvide oppgavene for elevene.

5.6.2. Ikonotekst

Utdraget fra *Pippi flytter inn i Villa Villekulla* (Bjørkvold et al., 2020b, s. 77-84) har to illustrasjoner. Illustrasjonene er i svarthvitt, og er tegnet med klare streker og konkrete detaljer, slik at det er lett å se hva som er tegnet.

5.6.2.1. Pippi møter Tommy og Annika

Den første illustrasjonen viser Pippi som møter Tommy og Annika. Ikonoteksten kan klassifiseres som symmetrisk fordi illustrasjonen gjenspeiler handlingen uten å tilføre noe. Pippi er tegnet bakfra med Herr Nilsson på skulderen. Tommy og Annika er tegnet forfra. Annika holder en dukke og Tommy holder en pil og bue. Tommy har hånden foran munnen, og øynene ser helt åpne ut. Dette gir han et nysgjerrig og overrasket blikk. Det samme gjelder

Annika. Øynene hennes ser store og åpne ut, og munnen er formet som en trutmunn. Tolkningen av illustrasjonen støttes i teksten fra utdraget. «Det som virkelig fikk Tommy og Annika til å sperre opp øynene, det var åpen som satt på skulderen til den fremmede jenta» (Bjørkvold et al., 2020b, s. 80). Det er ikke bruk av skygger eller lys i illustrasjonen. Bildet virker å ha en kognitiv betydning for ikonoteksten, fordi leseren kan tolke nysgjerrigheten til Tommy og Annika gjennom illustrasjonen og teksten. Dette kan bidra til økt forståelse og memorering av handlingen.

5.6.2.2. Pippi lager frokost til Tommy og Annika

Den andre illustrasjonen viser Pippi som lager frokost til Tommy og Annika på kjøkkenet sitt. Pippi står ved ovnen og flipper en pannekake i luften med stekepannen. På hodet har hun et knust egg. Tommy og Annika sitter på en kasse og spiser hver sin pannekake. De har øynene lukket, og Annika er tegnet med et smil. Barna ser glade ut. På kjøkkenet er det ting overalt. Alt fra en tallerken med skår i, mel, egg, redskaper og en hårbørste. Det står en øks ut av veggen, og bildene på veggen henger skjevt. Dette gir et inntrykk av kaos i rommet. Ikonoteksten virker utfyllende. Illustrasjonen gjenspeiler handlingen i utdraget, og alle detaljene i bildet bidrar til å gi et mer utfyllende bilde av hvordan Pippi bor. Selv om hun gir uttrykk for at det går fint å bo uten foreldre, så vil de fleste oppleve at så mye rot og kaos er et uttrykk for at det ikke går så bra. Basert på dette er funksjonen til bildet også kontrapunktisk, fordi illustrasjonen kan utfordre det Pippi gir uttrykk for. Dette gir illustrasjonen en holdnings- og verdiskapende betydning, fordi den viser oss det motsatte av det vi vanligvis synes er greit på et kjøkken. De fleste verdsetter å ha det ryddig rundt seg. Illustrasjonen viser oss detaljer som går imot holdningene og verdiene våre, og skaper større refleksjon rundt teksten. Det er mulig at elever på femte trinn ikke tolker bildet på samme måte, fordi de kanskje ikke har integrert den samme holdningen om ryddighet som voksne, eventuelt at de ikke reflekterer over kontrasten på samme måte. Da må lærer tydeliggjøre budskapet i ikonoteksten for elevene.

5.6.2.3. Sum ikonotekst

Basert på analysen av ikonoteksten kan man argumentere for at ikonoteksten kan bidra til å fremheve det narrative budskapet i utdraget. Som nevnt i analysen er det mulig at elever vil trenge hjelp fra lærer for å hente frem de samme poengene fra illustrasjonen og teksten, fordi de ikke har like mye erfaring som voksne.

5.7. Hvordan åpner de skjønnlitterære tekstene for å jobbe med narrativ identitet?

De skjønnlitterære tekstene har ulike innfallsvinkler vi kan bruke for å jobbe med narrativ identitet i norskfaget. Flere av tekstene presenterer narrative strukturer og hendelser, som elevene kan lære av og bruke selv. Som tidligere nevnt kan narrative strukturer og handlingsmønstre utvide forståelsen vår, slik at det blir lettere for oss å gjenkjenne tilsvarende mønstre i våre egne liv (Hennig, 2010, s. 33). Når vi kan gjenkjenne disse mønstrene kan vi lettere bearbeide erfaringer og se likheter mellom hendelser. Slik er vår narrative fortelling stadig i endring. McAdams og McLean (2013, s. 234) sine koder for sentrale narrative strukturer og hendelser er til stede i alle tekstene. Det er flere av protagonistene som viser *agency* når de påvirker omstendighetene sine. I tillegg ser vi hvordan *exploratory narrativ processing* er til stede i teksten når protagonistene viser innsikt i hvordan de har blitt til den de er i dag. Det er mulig å bruke kodene for å gjenkjenne narrative strukturer og handlingsmønstre i skjønnlitterære tekster. Å forstå hvordan historien vår er bygd opp av mange små historier kan være nyttig for å skape mening i de enkelte hendelsene og det store bildet (McAdams, 2018, 362). Det er flere tekster som tydeliggjør hvordan ulike tilbakeblikk og historier kan knyttes sammen for å skape mening.

Samtaler om tekstene kan utvikle elevene sitt språk og evne til hermeneutisk tolkning. De skjønnlitterære tekstene åpner for å snakke om tema som for eksempel identitetsutvikling, tilhørighet, sosial påvirkning, og tidligere erfaringer. Gjennom samtaler om disse temaene kan elevene utvikle et mer abstrakt språk for å snakke om identitet (Penne, 2001, s. 35). Språket kan hjelpe elevene når de skal snakke om sin egen narrative identitet, eller fortelle sin egen narrative fortelling. Hvordan August fremstiller seg selv er et eksempel som kan brukes for å snakke om språket sin effekt. Han forteller at han egentlig føler seg som et vanlig barn, men på grunn av hvordan andre behandler han, så definerer han seg ikke som et vanlig barn. Eksempelet åpner for å snakke om hva som former identiteten vår og hvordan andre sin oppførsel påvirker oss. Å lære elever å tolke tekster kan hjelpe dem å tolke tilsvarende hendelser i sitt eget liv (Penne, 2001, s. 35).

Å lese om ulike skjønnlitterære karakterer kan bidra til å utvikle elever sin evne til mentalisering. De skjønnlitterære tekstene presenterer en rekke karakterer som elever kan kjenne seg igjen i, enten i mindre eller større grad. Elever kan øve på å sette seg inn i tankene

og følelsene til karakterene, og dermed utvikle sin empatiske evne (Nussbaum, 2016, s. 34). Utvikling av empati og mentalisering kan knyttes til narrativ identitet. Å få innsikt i andre sine tanker, følelser og erfaringer kan bidra til økt forståelse for andre, som igjen kan bidra til økt forståelse for oss selv (McAdams, 2018, s. 365).

5.8. Hvordan åpner oppgavene til de skjønnlitterære tekstene for å jobbe med elevene sin narrative identitet?

Oppgavene til tekstene åpner i ulik grad opp for å jobbe med elevene sin narrative identitet. Felles for mange av oppgavene er at oppgaveformuleringen er veldig åpen. Det er ikke tydelig hva lærebokforfatterne ønsker at elevene skal oppnå med å arbeide med oppgavene. Det legger et stort ansvar på lærere for å avgrense og tydeliggjøre oppgavene. Dette ansvaret krever ekstra forberedelse for dem. Samtidig kan det være en mulighet for lærere til å føre elevene i den retningen de ønsker. På den måten kan oppgavene åpne for å jobbe med narrativ identitet, selv om det ikke er innlysende.

Det er bare én av oppgavene som legger opp til at elevene skal sette seg inn i andre sine tanker og følelser. I oppgaven til *Den rikeste gutten i verden*, skal elevene sette seg inn i tankene og følelsene til Jon Knoll, men det er ikke tydelig hvilke tanker og følelser de skal fokusere på. Å øve på å sette seg inn i andre sine tanker og følelser kan utvikle elevene sin evne til mentalisering (Stokke, 2018, s. 247). Elevene kan få økt forståelse for seg selv og andre gjennom øvelser i mentalisering, da de kan knytte andre sine følelser og hendelser til sine egne erfaringer (McAdams, 2018, s. 365). Elevene får øvelse i å skrive ned tanker og følelser, noe de senere kan få bruk for i sitt eget liv for å sortere sine egne tanker og følelser.

Tre av oppgavene åpner for å arbeide med lignende hendelser eller skrive om tanker de fikk da de leste tekstutdraget. Disse oppgavene kan åpne for å jobbe med narrativ identitet gjennom narrative strukturer og hendelser. Strukturene og handlingsmønstrene i tekstene kan opptre som en modell som elevene kan bruke når de skal skrive om lignende erfaringer (Penne, 2001, s. 140). I tillegg kan elevene gjenkjenne de samme strukturene i sine egne narrative fortellinger og dermed få økt forståelse for hvordan erfaringer og hendelser henger sammen og påvirker hverandre (Hennig, 2010, s. 33). Å lære å skrive og dele narrative fortellinger kan også hjelpe elevene å oppleve økt sosialt samhold (McAdams, 2018, s. 365), slik at de lærer å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap i henhold til målet i læreplanen.

Det er to oppgaver som forsterker det narrative budskapet i teksten. Det ene budskapet er hvordan identiteten vår blir påvirket av de rundt oss og hva vi forteller oss selv, og det andre budskapet er hvordan vi kan bearbeide den narrative fortellingen vår for å finne trøst. Begge disse budskapene er viktige å lære, men det er ikke åpenbart at elevene hadde klart å reflektere over betydningen av dem selv. Derfor er det igjen viktig at lærere hjelper elever med å hente ut mening fra oppgavene.

5.8.1. Oppgaveformulering i lærebøkene

Etter å ha lest gjennom alle lærebøkene er det interessant å påpeke at det er varierende oppgaveformulering i lærebøkene. *Fabel*-bøkene har tilsynelatende færre åpne og reflekterende spørsmål, enn de andre læreverkene. *Fabel*-bøkene har flere «Stopp og tenk»-spørsmål til tekstene, men disse er også formulert på en mer lukket måte. For eksempel «Hva sier Pippi for å unnskyldte seg?» (Bjørkvold et al., 2020b, s. 82) eller «Hvordan sammenlikner Oskar koronaviruset med kanonball?» (Bjørkvold et al., 2020b, s. 96). Spørsmålene legger i liten grad opp til å sette seg inn i andres tanker og følelser, eller å dele egne erfaringer. Både «Stopp og tenk»-oppgavene og de andre oppgavene til tekstene har større fokus på å lete etter svar i teksten. De andre lærebøkene har også tilsvarende oppgaver hvor svaret er i teksten, men oppgavene har mer variert formulering. *Salto*-lærebøkene har delt spørsmålene sine opp i fire kategorier: *Let og finn*, *Tolk og tenk*, *Utforsk teksten* og *Dypdykk*. De fire kategoriene benyttes til nesten alle tekstene, slik at det er variasjon i oppgavene. Spørsmålene i de andre lærebøkene legger mer opp til å reflektere og skrive egne tanker og meninger. For eksempel er mange oppgaver i *Norsk 5* formulert slik at elevene skal skrive tekster med utgangspunkt i tema i oppgaven om egne erfaringer og tanker: «Hvordan kan du be om unnskyldning for noe du har sagt, eller noe du angres på?» (Anly & Kvinge, 2020, s. 65). *Norsk 5* har størst fokus på at elevene skal bruke egne tanker og erfaringer, mens *Salto*-bøkene har mer fokus på å tolke og forstå. Dette er interessant med tanke på identitet og livsmestring. Læreplanen sier at en del av livsmestring i norskfaget er at elevene skal lære å uttrykke tanker, følelser og erfaringer, både skriftlig og muntlig (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). *Norsk 5* legger i større grad opp til å jobbe med dette målet i læreplanen, enn de to andre læreverkene.

Likevel kan det være et poeng med «let og finn»-oppgaver. Det er ikke alle femteklassinger som vil være i stand til å dra slutninger basert på det de har lest, eller evner å sette seg inn i andre sine tanker og følelser. Dermed kan disse mer konkrete oppgavene være en fordel for dem. Forskning viser at unge gutter opplever mindre utbytte av arbeid med narrativ identitet

(McAdams og McLean, 2013, s. 236). En mulig forklaring på dette er at de har mindre trening i å bearbeide og reflektere over følelser og egne erfaringer. Forskjellen jevner seg ut når de blir litt eldre. Vi kan spekulere om utjevningen skyldes at de blir mer eksponert for narrativ identitet og bearbeiding av følelser (McAdams og McLean, 2013, s. 236). Derfor er det fortsatt viktig å jobbe med oppgaver som utfordrer elevene sin evne til å forstå andre sine tanker og følelser, og hvor elevene får bearbeide egne erfaringer.

5.9. Hvordan påvirker ikonoteksten til de skjønnlitterære tekstene det narrative budskapet i tekstene?

Ikonoteksten påvirker i ulik grad det narrative budskapet i tekstene. Det er stor forskjell i påvirkning mellom ikonotekst med originale illustrasjoner og ikonotekst med illustrasjoner produsert for læreboken. De to tekstutdragene som er illustrert for lærebøkene er i stor grad symmetrisk og gjenspeiler innholdet i teksten. Illustrasjonene har en affektiv effekt, da de fanger leseren sin oppmerksomhet, men de tilfører ikke mer kunnskap eller refleksjon for leseren.

Tekstutdragene med originale illustrasjoner påvirker i større grad budskapet i tekstene. I mange av tilfellene skaper ikonoteksten mer refleksjon rundt den narrative fortellingen i teksten. Ikonoteksten er utvidende, og i noen tilfeller kontrapunktisk. Disse funksjonene skaper mer refleksjon rundt budskapet til teksten, fordi de tilfører kontrast eller mer informasjon til fortellingen. Illustrasjonene har en kognitiv og affektiv effekt, da de utvider forståelsen til leseren eller gir leseren mer informasjon. I teksten om Pippi har illustrasjonene en holdnings- og verdiskapende effekt for leseren, fordi ikonoteksten er kontrapunktisk og viser oss to motstridende perspektiver som understreker sentrale verdier hos leseren. Det krever trening i å bruke ikonoteksten for å tydeliggjøre budskapet i en tekst, og det er mulig at elever vil trenge hjelp fra lærer for å hente ut det fulle potensiale i teksten. Uansett kan det være nyttig å jobbe med ikonoteksten for å få frem den narrative fortellingen i tekstene.

6. Konklusjon

Hensikten med masteroppgaven er å dekke et behov i forskningen om identitetsutvikling i norskfaget, som en del av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Behovet for å undersøke hvordan livsmestring og identitetsutvikling er inkludert i lærebøker er tydelig ettersom det har vært lite nyere forskning på innhold og bruk av lærebøker i norskfaget. Denne oppgaven bidrar til dette forskningsområdet ved å undersøke hvordan lærere kan bruke lærebøker til å arbeide med elevene sin identitetsutvikling. Læreplanen fastsetter at skolen skal bidra til dette arbeidet. Narrativ fortelling er et verktøy vi kan bruke i skolen for å jobbe med identitetsutvikling. En fordel med å bruke narrativ fortelling og narrativ identitetsteori i dette arbeidet, er at det er noe vi bruker ubevisst hele tiden. Dermed kan det være positivt å bli bevisst på mulighetene i verktøyet, slik at vi kan bruke det til å bearbeide og reflektere rundt vår egen narrative fortelling og identitet.

Jeg har i denne oppgaven knyttet teorier om identitetsutvikling og narrativ identitet opp mot arbeid med skjønnlitterære tekster i lærebøker. Skjønnlitteratur åpner for å jobbe med narrative strukturer og handlingsmønstre, i tillegg til tolkning og refleksjon. Derfor er lesing og arbeid med skjønnlitteratur en god metode for å jobbe med narrativ identitet. Jeg har forsøkt å svare på problemstillingen: Hvordan åpner lærebøker i norskfaget opp for arbeid med å utvikle elevene sin narrative identitet som en del av elevenes identitetsutvikling?

Livsmestring og identitetsutvikling er inkludert i lærebøkene i ulik grad. *Norsk 5* har et tydelig kapittel dedikert til livsmestring, med flere skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster knyttet til kompetansemålene. *Salto*-bøkene har flere tekster og tema som kan knyttes til livsmestring og identitetsutvikling, men disse er ikke lokalisert i ett kapittel, slik som *Norsk 5*. I *Fabel*-bøkene er det ikke like tydelig hvordan livsmestring og identitetsutvikling er inkludert i lærebøkene, likevel er det skjønnlitterære tekster i lærebøkene som kan benyttes for å jobbe med dette. I tillegg er det flere kapitler som handler om å lese skjønnlitteratur og skrive fortellinger, og disse kan knyttes til arbeid med narrativ fortelling.

De skjønnlitterære tekstene i lærebøkene åpner for å jobbe med identitetsutvikling og narrativ identitet. Oppgavene åpner i noen grad for å jobbe med narrativ identitet, men flere av oppgavene er avhengig av lærer sin kompetanse for å nå sitt fulle potensiale. Ikonoteksten har varierende påvirkningsevne på budskapet i teksten. De skjønnlitterære tekstene med

illustrasjoner som utvider tekstene, bidrar til refleksjon og åpner for mer arbeid med narrativ identitet. Det er tydelig at det krever kompetente lærere som ser muligheter for å jobbe med elevene sin identitetsutvikling for å oppnå lærebøkene sitt fulle potensiale. Denne masteroppgaven kan potensielt være en ressurs for lærere i dette arbeidet.

Litteraturliste

- Aamotsbakken, B., Askeland, N., Maagerø, E. & Skjelbred, D. (2017). *Norsk lærebokhistorie*. Universitetsforlaget
- Andersen, P. T., Mose, G. & Norheim, T. (red). (2012). *Litterær analyse: en innføring*. Pax
- Anly, I. & Kvinge, S. E. (2020). *Norsk 5*. Cappelen Damm
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader: The experience from fiction from childhood to adulthood*. Cambridge university press.
- Aschehoug Undervisning (u.d.) *Fabel 1-7*. Aschehoug Skole.
https://skole.aschehoug.no/laremiddel/fabel-1-7-2020/grunnbok-grunnbok_1-bokmal-5
- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse: En praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk
- Aslam, S., Teigen, M., Brovold, G., Sunne, L. T. & Bjøndal, A. (2020a). *Salto 5A: Norsk for barnetrinnet*. (2. utg). Gyldendal
- Aslam, S., Teigen, M., Brovold, G., Sunne, L. T. & Bjøndal, A. (2020b). *Salto 5B: Norsk for barnetrinnet*. (2. utg). Gyldendal
- Bergen kommune (2019). *Smart oppvekst. Plan for smart oppvekst i Bergen*.
<https://www.bergen.kommune.no/politikere-utvalg/api/fil/1238283/Plan-for-Smart-oppvekst-i-Bergen>
- Bergsaker, K. M. & Håvik, K. M. (2019). *Skjønnlitteraturens rolle i dannelsesfaget norsk: En kvalitativ studie om lærerens forståelse av forholdet mellom norskfagets dannelsesoppgaver og arbeid med skjønnlitteratur* [Masteroppgave, Norges arktiske universitet]. Munin vitenarkiv.
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/15684/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Bjørkvold, T., Fjeld, T., K., Holm, D. & Løkken, B., G. (2020a). *Fabel 5A: Norsk for barnetrinnet*. Aschehoug
- Bjørkvold, T., Fjeld, T., K., Holm, D. & Løkken, B., G. (2020b). *Fabel 5B: Norsk for barnetrinnet*. Aschehoug
- Bratholm, B. (2001). Godkjenningsordningen for lærebøker 1889-2001, en historisk gjennomgang. I S. Selander & D. Skjelbred (Red.), *Fokus på pedagogiske tekster: Valg vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler*. Notat 5/2001.

- HVE-biblioteket. <https://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-02.html>
- Cappelen Damm. (2020). *Norsk 5 fra Cappelen Damm Grunnbok*. Cappelen Damm Undervisning. <https://www.cappelendammundervisning.no/norsk-5-fra-cappelen-damm-grunnbok-ingeborg-anly-stig-erlend-kvinge-9788202560218>
- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and metaanalysis. *Journal of Research in Reading*, 42(2), s. 288–325.
- Dannelse. (2021, 21. september). I *Store Norske Leksikon*. Hentet 22 november 2022 fra <https://snl.no/dannelse>
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R. & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Reserach Review*, 25, s. 23–38. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X18300101>
- Gyldendal. (2020). *Salto 5A, 2.utgave, Elevbok*. <https://www.gyldendal.no/grs/salto/5/salto-5a-2-utgave-elevbok/p-10023456-no/>
- Hallberg, K. (2022). Ikonotext revisited – ett begrepp och dess historia. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 13(1). <https://doi.org/10.18261/blft.13.1.2>
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturdidaktikk*. Gyldendal Akademisk.
- Johnsen, E. B. (1999). *Lærebokkunnskap: innføring i sjanger og bruk*. Tano Aschehoug
- Karset, B., Kvamme, O. A., & Ottesen, E. (2022). *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk: Prosesser, rammer og sammenhenger*. Universitetet i Oslo. <https://www.udir.no/contentassets/b966925b8a6f450d948998b3dfb4da6a/sluttrapport-eva2020-24-06-2022.pdf>
- Kong, Y., Seo, Y.S. & Zhai, L. (2018). Comparison of reading performance on screen and on paper: A meta-analysis. *Computers & Education*, 123, s. 138–149.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Handlingsplan for digitalisering i grunnskolen*.

- <https://www.regjeringen.no/contentassets/44b8b3234a124bb28f0a5a22e2ac197a/handlingsplan-for-digitalisering-i-grunnpoleringen-2020-2021.pdf>
- Kvamsdal, H. A. (2022). *Livsmestring i norskfagets litteraturundervisning* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv.
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/96358/Kvamsdal_Livsmestring_Litteraturundervisning.pdf?sequence=11&isAllowed=y
- Langdridge, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode*. Tapir akademiske forlag
- Larsen, R., Buss, D., & Wismeijer, A. (2013). *Personality psychology*. McGraw-Hill Education
- Linde, H. (2019). *Olivias liv annenhver uke*. Gyldendal
- Lindgren, A. (2015). *Pippi Langstrømpe*. (A. M. Bjorvand, Overs.). Cappelen Damm. (Opprinnelig utgitt 1945).
- Mangen, A. & Kristiansen, M. (2013). Tekstlesing på skjerm: Noen implikasjoner av digitalt grensesnitt for lesing og forståelse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 1, s. 52–62.
- Mangen, A., Olivier, G. & Velay, J.L. (2019). Comparing Comprehension of a Long Text Read in Print Book and on Kindle: Where in the Text and When in the Story? *Frontiers in Psychology* 10:38. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00038.
- Mangen, A., Walgermo, B.R. & Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, s. 61–68.
- McAdams, D.P. (1995). What do we know when we know a person? *Journal of Personality*, 63(3), 365–396. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00500.x>
- McAdams, D.P. (2018). Narrative Identity: What is it? What does it do? How do you measure it? *Imagination, Cognition and Personality: Consciousness in Theory, Research, and Clinical Practice* 2018, Vol. 37(3) 359–372. DOI: 10.1177/0276236618756704
- McAdams, D.P. & McLean, C. (2013). Narrative Identity. *Current Directions in Psychological Science* 22:233. DOI: 10.1177/0963721413475622
- Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and writing*. Peter Lang
- Myklebust, T. (2022). *Folkehelse og livsmestring i norskfaget: En studie av hvordan elever kan utforske og reflektere over tekster som fremstiller unges livssituasjon, men bakgrunn i Linn Skåbers Til ungdommen (2018)* [Masteroppgave, Universitetet i Bergen]. BORA. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/11250/2998201/Folkehelse-og-livsmestring-i-norskfaget--En-studie-av-hvordan-elever-kan-utforske-og-reflektere-over-tekster-som-fremstiller->

- [unges-livssituasjon--med-bakgrunn-i-Linn-Ska-bers-Til-ungdommen--2018-.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)
- Narrativ. (2022, 04. Mars). I *Store Norske Leksikon*. Hentet 12 mars 2023 fra <https://snl.no/narrativ>
- Narrativ. (2023a). I *Norsk Akademis Ordbok*. Hentet 12 mars 2023 fra https://naob.no/ordbok/narrativ_2
- Narrativ. (2023b). I *Norsk Akademis Ordbok*. Hentet 12 mars 2023 fra https://naob.no/ordbok/narrativ_1
- Narrative. (2023, 03. mars). I *Merriam-Webster dictionary*. Hentet 12 mars 2023 fra <https://www.merriam-webster.com/dictionary/narrative>
- Nikolajeva, M. (2013). "Did you feel as if you hated people?": Emotional Literacy through Fiction. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 19(2), 95-107. DOI: 10.1080/13614541.2013.813334
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning. Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins Publishing Company
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. Routledge
- NOU 2015:8. *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk* (A. Øye, Overs.). Pax forlag.
- Olsen, C. B. (2020). *Identitetsutvikling gjennom skjønnlitteratur på ungdomstrinnet: En studie av norsklæreres tilrettelegging av identitetsutvikling på ungdomstrinnet* [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open delarkiv. https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2671291/Olsen_CecilieB.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-1>
- Palacio, R. J. (2015). *Mirakel* (R. R. Moen, Overs.). Gyldendal. (Opprinnelig utgitt 2012).
- Parr, M. (2018). *Keeperen og havet*. Samlaget
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Universitetsforlaget
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* (2. utg.). UNESCO & Georg Eckert Institute for International Textbook Research.
- Rothfuss, P. (2015). *Vindens navn* [Lydbok]. (M. Hansen, Overs.). Norsk lyd- og blindeskriftbibliotek.

- Singer, L.M. & Alexander, P.A. (2017). Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal. *Review of educational research*, 87(6), s 1007–1041.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring*. (4. utg). Universitetsforlaget.
- Språkrådet. (2023, 10. Mars). *Narrativ: bruk og genus*. Hentet 12 mars 2023 fra <https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/narrativ-bruk-og-genus/>
- Stokke, R. S. (2018). Å møte andres livsverdener i litteraturen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur* (s. 239-258). Universitetsforlaget.
- Søgnen, K. (2021). *Livsmestring og identitet I norskfaget: Ein analyse av fiksjonstekstar i tekstboka Kontekst 8-10: Tekster 5* [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open delarkiv. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2780809/s%c3%b8gnen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ungdata (2020, 23. Januar). *Stress, press og psykiske plager blant unge*. <https://www.ungdata.no/stress-press-og-psykiske-plager-blant-unge/>
- Walliams, D. (2012). *Den rikeste gutten i verden*. (S. Knusden. Overs.). Aschehoug. (Opprinnelig utgitt 2011).
- Willumsen, L. H. (2006). Narratologi som tekstanalytisk redskap I M. Brekke (red.), *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse* (s. 39-70). Høyskoleforlaget.
- Wisløff, A. (2019). *Lik meg*. Cappelen Damm
- Xe, E. (2022). *Folkehelse og livsmestring i dannelsesfaget norsk* [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. UIS delarkiv. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/3009004/no.uis%3ainspera%3a111018237%3a22082706.pdf?sequence=1&isAllowed=y>