

Lesebøker i nasjonsbyggingsprosessen

En sammenlignende analyse av det nasjonale i lesebøker fra Norge og Aserbajdsjan.

Nigar Latifova

Veileder

Elise Seip Tønnessen

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

... intet menneske kjenner sig selv uten sammenligning. Heller ikke sitt land...

Nordahl Rolfsen

Forord

For å fullføre denne masteroppgaven var det flere personer som har bidratt mye. Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Elise Seip Tønnessen for hennes gode råd og hjelp om oppgaven og for at hun har støttet meg hele veien.

Takket være Kvotestipend fra SIU (senter for internasjonalisering av utdanning) fikk jeg komme til Norge og tok mastergraden i Nordisk språk og litteratur. Deres bidrag i denne prosessen er uvurderlig og jeg er veldig takknemlig for det.

Siden jeg har befunnet meg i Norge mens jeg skrev denne oppgaven som tok for seg materiale både fra Norge og Aserbajdsjan, hadde jeg vanskeligheter med å skaffe materialet fra Aserbajdsjan. Men takket være fetteren min, Revan Letifli, fikk jeg de nødvendige materialene fra Det sentrale biblioteket i Aserbajdsjan.

En spesiell takk til Heidi Berg for at hun leste korrektur.

Til slutt vil jeg takke til min familie, venner, og spesielt til mamma som har støttet meg hele denne skriveprosessen.

Kristiansand, april 2013

Nigar Latifova

Sammendrag

Masteroppgaven er en sammenlignende studie av hvordan det nasjonale presenteres for barn (10-12 år gamle) i utvalgte lesebøker fra de to landene: Norge og Aserbajdsjan. I denne masteroppgaven prøver jeg å svare på spørsmålet: *hva er det disse tekstene presenterer som det nasjonale?*

Materiale for oppgaven er 7 lesebøker fra begge land. To av dem utgjør leseboken for femte trinn i Norge som er skrevet av Thorbjørn Egner (de 7. og 8. bindene av 16 bind). Det vil si at jeg har valgt tre lesebøker fra begge land. Lesebøkene fra Norge er: Nordahl Rolfsens *Lesebog for folkeskolen* som er utgitt i 1892; Thorbjørn Egners lesebøker for femte trinn: *Gode naboer* (det 7. bindet) og *Mellom bakkar og berg* (det 8. bindet) og *Zeppelin* fra 2006. Lesebøkene fra Aserbajdsjan er: *Lesebok* fra 1994, *Lesebok* fra 2001 og *Lesebok* fra 2008.

For å finne det nasjonale i forhold til barna i disse lesebøkene, tar jeg hensyn til leseboktekstenes kontekst. Derfor har jeg valgt kritisk diskursanalyse av Norman Fairclough som teori i undersøkelsen av det nasjonale i forhold til samfunnet. I tillegg til denne teorien som plasserer leseboktekstene i kontekst, bygger jeg på en teoretisk artikkel (barnelitteraturens sosiale funksjon av Flemming Mouritsen) som bidrar til å klargjøre barnas situasjon i samfunnet, og dessuten en teoretisk bakgrunn for å forklare selve det nasjonale. Disse tre teoretiske bakgrunnene utfyller hverandre og bidrar til å analysere leseboktekstene videre.

Sammenligningen baserer seg på en oversiktsanalyse og næranalysen av utvalgte lesestykker fra lesebøkene, og den skjer i to faser. I den første fasen tar jeg for meg utviklingen mellom de utvalgte lesebøkene fra begge landene atskilt. Deretter sammenligner jeg slutningene som kommer fra denne utviklingen. I den siste fasen går sammenligning mellom slutninger fra de to landenes utvalgte lesebøker.

Innhold

Forord.....	5
Sammendrag	6
1. Innledning	10
1.2 Bakgrunn for temavalg.....	11
1.3 Problemstilling	12
1.4 Materiale	12
2. Bakgrunn	14
2.1 Leseboktradisjonen i Norge	15
2.1.1 Nordahl Rolfsen og lesebøker	16
2.1.2 Thorbjørn Egners lesebøker	20
2.2 Leseboktradisjonen i Aserbajdsjan	22
Oppsummering	26
3. Teori	29
Innledning	29
3.1 Teori om kritisk diskursanalyse	29
3.1.1 Sjanger i Faircloughs kritisk diskursanalyse	34
3.1.2 Diskurs/representasjon	38
3.1.3 Stil.....	40
3.1.4 Ideologiske effekter av tekster	42
3.2 Barnelitteraturens sosiale funksjon	42
3.3 Teoretisk bakgrunn for det nasjonale: nasjonsbyggingsprosjektet og lesebøker	47
Oppsummering	49
4. Metode	50
4.1 Naturlig forekommende data	50
4.2 Metode for datainnsamling	51
4.3 Bakgrunn for datainnsamling	53

4.4 Metodisk plan/strategi	54
4.5 Teoretisk perspektiv	55
4.6 Forskningsetikk/ Reliabilitet og validitet	56
5. Analyse (oversikt)	58
5.1 Oversiktsanalysen av utvalgte lesebøker fra Norge.....	58
5.1.1 Rolfsens lesebok fra 1892	58
5.1.2 Egners lesebøker for femte trinn	67
5.1.3 Zeppelin	69
5.2 Oversiktsanalysen av utvalgte lesebøker fra Aserbajdsjan	71
5.2.1 Lesebok fra 1994	73
5.2.2 Lesebøker fra 2001 og 2008	74
Oversiktssammenligning og oppsummering	76
6. Næranalyse	79
6.1 Næranalysen av lesestykker fra utvalgte norske lesebøker	79
6.1.1 Kulturbærende fortellinger (eventyr): “Hanen og ræven” fra Rolfsens lesebok	80
6.1.2 Dikt: “Vild i skogen” fra Rolfsens lesebok	81
6.1.3 Andre fortellinger- fakta og fiksjon: “Hundrede aar” fra Rolfsens lesebok	82
6.1.4 Biografi: “Besøk hos en dansk dikter” fra Gode naboer	84
6.1.5 Fortellinger: “Ein fisketur” fra Mellom bakkar og berg	86
6.1.6 Fagtekst: “Hvordan finne fram på biblioteket” fra Zeppelin	88
6.1.7 Spørsmål og oppgaver fra Zeppelin	89
Oppsummering	92
6.2 Næranalysen av lesestykker fra utvalgte aserbajdsjanske lesebøker	92
6.2.1 Andre fortellinger (fakta og fiksjon): “1920-ci il aprelin 27-si” fra Leseboka 1994	92
6.2.2 Fortellinger: “Gedənlər qayıtmadı” fra Leseboka 2001	94
6.2.3 Kulturbærende fortellinger (fabel): “Ağacların bəhsi” fra Leseboka 2001	95
6.2.4 Dikt: “Can Azərbaycan” fra Leseboka 2008	96

6.2.5 Biografi: “Ümummilli lider” fra Leseboka 2008	97
Oppsummering	99
7. Sammenligning og konklusjon	100
7.1 Utviklingen av det nasjonale i de utvalgte norske lesebøkene	100
7.2 Utviklingen av det nasjonale i de utvalgte aserbajdsjanske lesebøkene	103
7.3 “Statsnasjon” eller “Kulturnasjon”?	105
7.4 Barnas situasjon i forhold til lesebøkernes funksjon	106
Oppsummering og konklusjon	107
Oversikt over vedleggene	109
Vedlegg 1	109
Vedlegg 2	111
Vedlegg 3	112
Vedlegg 4	113
Vedlegg 5	114
Litteraturliste	116

1. Innledning

In children's literature the attitude was to regard a child as a small man and to appeal purely to his rational faculty, to write informational literature for him, to propagandize him from the dawn of his consciousness to become a sturdy builder of communism. [...] Gorky consistently remained both the practical and theoretical enemy of the politicians, hacks, and Party hard-liners who were out to use children's literature to turn young people into pragmatic, obedient, orthodox communist thinkers (Walter, 1988, s. 47).

Sitatet ovenfor er hentet fra Ron Walters artikkel "Gorky and Soviet Children's Literature" som står i boka *How much truth do we tell the children? The politics of children's literature* (1988) og drøfter det som skjedde med barnelitteraturen i Sovjetunionen. Ifølge artikkelen ble litteraturen i sovjettiden brukt for å utvikle barn til lydige kommunister, fordi Stalins sosialistiske sovjetsystem krevde sånne borgere. Det stod som en fare for barnelitteraturen: "As the free development of Soviet literature came into firm control of the country, children's literature came under siege" (Walter, 1988, s. 46). Den russiske forfatteren Gorky var en av de som alltid stod mot denne politikken. Han kjempet hardt for å skaffe en litteratur som barn gjerne vil lese. Men finnes det en "Gorky" etter Sovjetunionens fall? I Aserbajdsjan gikk det ikke så godt når det gjelder nasjonsbyggingsprosessen etter Sovjetunionens fall i 1991:

Azeri people are also more preoccupied these days with economic hardships, so that they are less interested in nationalist rhetoric. This is not to say, however, that Heidar Aliev, who used nationalist discourse sparingly, did not engage in nation building (Bolukbasi, 2011, s. 215).

Men her i oppgaven kommer jeg ikke til å snakke mer om det som skjedde med barnelitteraturen i sovjettiden. Poenget mitt er det som kommer etter Sovjetunionens fall i 1991. Jeg vil undersøke nasjonsbyggingsprosessen i landet gjennom lesebøker som er et av de viktigste lesestoffene for barn. Undersøkelsen bygger på sammenligning av lignende prosesser fra de to landene: Norge og Aserbajdsjan. Gjennom analyse av tekster fra lesebøker som er utgitt etter frigjøringen vil jeg prøve å få oversikt over de trekkene som preger oppdragelsen av barn i nasjonsbyggingsperioden. Er det fortsatt den samme situasjonen i den tidligere sovjetiske republikk Aserbajdsjan, eller har utviklingen fått en annen retning? Og hva slags retning er det.

Etter 1991 ble alle kommunistiske idealer tatt ut av litteraturen, og nye oppdragelsesidealer stod sentralt i barnelitteraturen i Aserbajdsjan. Jeg skal undersøke disse nye idealene ut fra lesebøkene. Det som står i lesebøkene spiller også en viktig rolle for barna, fordi disse bøkene

er blant de første de møter. De prøver å finne sine idealer, og lærer mye om hvordan man skal leve, hvem de er osv. Deres første store kjennskap til sin kultur, nasjon og sitt land skapes gjennom lesebøkene på skolen.

1.2 Bakgrunn for temavalg

Først og fremst er det min personlige interesse som ligger bak valget av dette temaet. Nasjoner i en frigjøringsprosess, og nasjonsbyggingsprosesser har alltid interessert meg. Hvordan gjenspeiles denne prosessen i barnelitteraturen, og særlig i lesebøker?

Interessen for temaet begynte å bli større da jeg sammen med medstudentene fra Aserbajdsjan leste en artikkel om hva det typiske norske er. Vi begynte å diskutere spørsmålet. Underveis kom også relevante spørsmål om Aserbajdsjan. Hva er typisk aserbajdsjansk? Egentlig var det første gang at jeg ble stilt et sånt spørsmål. Det var veldig rart for meg. Hvorfor har jeg aldri blitt stilt dette spørsmålet? Aldri i hele mitt liv. Er det ikke aktuelt for oss å tenke over våre typiske trekk, eller er det tabu? Jeg prøvde å huske tekstene fra lesebøkene jeg hadde lest på skolen da jeg var mellom 10 og 12 år gammel. Hva handlet de om? Var det noen tekster som handlet om det typisk aserbajdsjanske? Egentlig ikke! Men jeg husket en veldig interessant plakat rett ved inngangen til skolen min. Jeg stirret på den hver morgen når jeg kom på skolen. Det var lurt for meg å lese teksten som ble skrevet med store bokstaver med det aserbajdsjanske latinske alfabetet. Da var det ikke så mange plakater i landet som ble skrevet med latinsk alfabet på aserbajdsjansk. De fleste av dem var på kyrillisk. På den andre siden var det den eneste teksten som handlet om noe spesielt, annerledes for meg enn de tekstene som stod i min lesebok. Teksten var om nasjonalitet, og fikk meg til å tenke på den hele tiden. Det likte jeg best. Plakaten stod ved siden av et forfatterportrett. Teksten på plakaten begynte med et spørsmål: Hvem er vi? Og så fulgte hovedteksten med flere svar på dette spørsmålet. Svarene inneholdt informasjon om våre røtter, om at vi er aseri tyrkere, om vårt nasjonale flagg, hvilke farger flagget har og hva de betyr, hvilken nasjonalitet vi har, hvilke høytider vi feirer og hvorfor, osv. Teksten var veldig tydelig og lettlest. Men så forsvant plakaten etter ett eller to år. Isteden kom masse plakater og bilder av president Haydar Aliyev¹ og hans familie. De var overalt.

¹ Han var den tredje presidenten i Aserbajdsjan i 1993-2003 årene.

Nå er det interessant for meg å undersøke denne nasjonsbyggingsprosessen i landet gjennom de tekstene som jeg leste, siden jeg aldri hadde truffet noen tekst som handlet om nasjonalitet eller om typisk aserbajdsjansk.

1.3 Problemstilling

Hovedformålet i oppgaven er å utforske lesebøker i Aserbajdsjan etter 1991 og finne ut deres bidrag til nasjonsbyggingsprosessen i landet sammenlignet med tilsvarende prosesser i Norge. De aktuelle periodene for utforskningen er forskjellige. Norge begynte å bygge sin nasjon på 1800-tallet, mens lignende prosesser skjedde i Aserbajdsjan mye seinere, nemlig på 1900-tallet. I en artikkel, «Nasjonsbygging og barndomsideal» i boka *“Norsk barndom i to etapper”* skriver Marit Hassel: ”På attenhundretallet vart det arbeid på mange frontar for å fremje ”det norske”” (Hassel, 1999, s. 41).

Problemstillingen tar utgangspunkt i den gjeldende prosessen i Aserbajdsjan. Nasjonsbyggingsprosessen i landet skal ses i forhold til Norge. Derfor handler hovedspørsmålet i oppgaven mest om leseboktekster fra Aserbajdsjan. Men sammenligning med Norge er en viktig del av oppgaven. Det vil si at nasjonsbyggingsprosjektet i Norge blir en modell for meg. Hovedspørsmålet mitt i oppgaven er:

Hva er det disse tekstene presenterer som det nasjonale for barn?

Med andre ord vil jeg undersøke hvordan de utvalgte lesebøkene tar vare på barna som nasjonens framtid i forhold til, for eksempel, historien, naturen, arbeidet osv. For å svare på spørsmålet vil jeg sammenligne hvordan nasjonsbyggingen og synet på barn kommer til uttrykk i utvalgte leseboktekster. Som en del av sammenligningen vil jeg lage en oversikt over sjangre som tas i bruk i lesebøker.

Spørsmålene i delproblemstillingene i oppgaven min er: *Hva er sentrale mål ved nasjonsbygging i norske og aserbajdsjanske lesebøker? Er det en litteratur for barn (for deres individuelle utvikling), for politikerne eller for de voksnes interesser?*

1.4 Materiale

Opgaven min er en komparativ studie av barndomskonstruksjoner i lesebøker under nasjonsbyggingsprosessen i Norge og Aserbajdsjan. Jeg vil undersøke prosessen gjennom tekster fra lesebøker i begge land, fordi lesebøker er aktuelt lesestoff når det gjelder oppdragelse av barn. Her skal jeg ta for meg tre lesebøker fra Aserbajdsjan, og fire lesebøker

fra Norge. De som er fra Aserbajdsjan ble utgitt i 1993, 2001 og 2008. Lesebøkene er for barn på 10-11 års alder, og disse barna går i fjerde trinn på skolen. Hensikten med å velge lesebøkene som ble utgitt i disse årene er at nasjonsbyggingsprosessen i Aserbajdsjan begynner med Sovjetunionens fall i 1991. Denne prosessen har ikke tatt slutt ennå og foregår fortsatt.

Når det gjelder Norge, velger jeg lesebøker som ble utgitt i 1892, 1965 og 2006. Her skal jeg fokusere på lesebøkene for femte trinn. Årstallene er annerledes når det gjelder Norge. Dette forklares med det at nasjonsbyggingsprosessen i Norge foregikk i en annen historisk periode enn Aserbajdsjan. Nasjonsbyggingsprosessen begynte mye tidligere i Norge, nemlig ett hundre år før den skjedde i Aserbajdsjan. I 1814 fikk Norge sin grunnlov, og ble uavhengig av Danmark. Etter denne perioden er det Nordahl Rolfsens lesebok som ble utgitt i 1892 som er aktuell å undersøke. Først vil jeg ta for meg utviklingslinjer mellom de utvalgte lesebøkene fra hvert land atskilt. Deretter kommer jeg til å sammenligne landene via slutningene som jeg har trukket fra utviklingslinjene.

Oppsummert vil jeg si at i de neste kapitlene kommer jeg til å analysere leseboktekster fra de utvalgte lesebøkene fra Aserbajdsjan og Norge for å finne det nasjonale. Sammenligningen skal basere seg på disse funnene fra begge lands utvalgte lesebøker. For å få en ordentlig analyse av utvalgte leseboktekster, vil jeg benytte både kvalitative og kvantitative metoder. Men først trenger jeg en bakgrunn for leseboktradisjonene i Norge og i Aserbajdsjan. Dette vil jeg ta for meg i det neste kapitlet som heter *Bakgrunn*.

2. Bakgrunn

For å få en bedre oversikt over lesebøkers bidrag til nasjonsbyggingsprosjektet i Norge og Aserbajdsjan er det nødvendig å gå litt gjennom leseboktradisjonen i begge land. Her tar jeg for meg de forskjellige periodenes samfunnsutvikling både i Norge og Aserbajdsjan i forhold til nasjonsbyggingsprosjektet og leseboktradisjonen. Hvilken sammenheng er det mellom dette prosjektet og lesebøkernes utvikling når det gjelder nasjonal vekking og samfunnsutvikling? Hvilke elementer blir lagt vekt på av disse landene i lesebøker? Hva slags kultur ønsker vi for våre barn? Lykkes de å ta vare på internasjonal solidaritet når de utviklet nasjonal identitet for barn i lesebøkene? Ødelegger den nasjonale identiteten som ble skapt for barn i lesebøkene den internasjonale solidariteten eller ikke? Nettopp disse spørsmålene prøver jeg å få svar på i denne delen av min masteroppgave.

Leseboktradisjonen i et samfunn der nasjonsbyggingsprosjektet begynner å bli aktuelt, er tett knyttet til sine lesere og samfunnet, og blir mer eller mindre påvirket av de historiske hendelser rundt. Det er selve denne påvirkningen som formet barnelitteraturen- og særlig lesebøker. Men avhengig av samfunnet fikk barnelitteraturen flere andre spesifikke trekk og funksjoner. Noen myndigheter ser på denne litteraturen som et nytt oppdragelsesmiddel der barnas interesser ble prioritert for å få samfunnet utviklet, mens noen andre myndigheter brukte barnelitteraturen for å oppfylle sine egne politiske interesser overfor barn, de som er fremtiden eller det fremtidige samfunnet.

Jeg har delt den delen av oppgaven inn i to hoveddeler der jeg skal ta for meg hvert lands leseboktradisjon separat.

I en artikkel, «Litterasitet og nasjonsbygging: tilfellet Norge» i boka *Introduktion och integration* hevder Thor Ola Engen, professor i pedagogikk, at nasjonsbyggingsprosessen i Norge gikk i tre faser. Han viser til et sitat av Hodne, en lektor i nordisk språk og litteratur:

I følge Hodne gjennomgikk nasjonsbyggingsprosjektet tre faser. I den første fasen foretok en intellektuell elite tilhørende den dominerende venstrebevegelsen innsamling og kategorisering av et kulturelt materiale som kunne betraktes som norsk. [...] I den andre fasen av nasjonsbygginga ble hovedvekten lagt på spredning og popularisering av dette materialet. [...] Men for å kunne skape en enhetlig nasjonal identitet, var nasjonsbyggerne avhengig av en implementerende instans. I en tidsalder nesten uten massekommunikasjonsmidler, var skolen et så godt alternativ at den raskt fikk en

nøkkelrolle. [...] For å utstyre den nasjonale psyken med demokratisk bevissthet og moralsk karakter, gjorde lærerne bruk av spesielt utarbeidede lesebøker (Engen, 2006, s. 109)

Som vi ser i selve dette sitatet er det den tredje fasen av nasjonsbyggingsprosjektet som er aktuelt for undersøkelsen i oppgaven min når det gjelder Norge. Blant disse ”spesielt utarbeidede lesebøker” har de som ble skrevet av Nordahl Rolfsen og Thorbjørn Egner vært særlig dominerende. Jeg vil ta for meg disse forfatternes lesebøker når det gjelder nasjonsbyggingsprosjektet i Norge og forklare grunnene for dette valget.

2.1 Leseboktradisjonen i Norge

Leseboktradisjonen i Norge er mye eldre enn den er i Aserbajdsjan. I Norge begynte tradisjonen på 1700-tallet, mens i Aserbajdsjan er det på 1800-tallet.

Leseboka kom til Danmark og Norge fra Tyskland i siste halvdel av 1700-tallet. Den skulle først og fremst være et hjelpemiddel i leseopplæringa, men fikk alt fra starten mange andre viktige funksjoner i tillegg [...] Før hadde hovedfaget vært kristendomskunnskap, og barnas eneste litteraturtilbud var Bibelen og katekismen [...] Men mot slutten av 1800-tallet forandret barnebøkene seg... Leseboka forandret seg også. Fra å være ei altomfattende lærebok i mange fag, ble den ei tekstsamling der den reine skjønnlitteraturen rådde grunnen, og det ble krevd estetiske kvaliteter av sakprosaen (Leirpoll, 1981, s. 11).

I boka *Den norske barnelitteraturen gjennom 200 år* hevder Halldis Leirpoll at leseboka var obligatorisk i norsk grunnskole fra 1860. Og skolelovene av 1889 og navnebyttet fra ”Almueskole” til ”folkeskole” pekte ut nye mål i skolen. Hun klargjør at dette dreide seg om både den innenrikspolitiske demokratiseringsprosessen og den rikspolitiske selvstendighetskampen mot Sverige. Det viktige målet var å styrke selvfølelse og nasjonalfølelse hos barna og de unge, og det kunne gjøres ved å gi dem del i nasjonale verdier som lå nedfelt i religionen, i historien, i språket og i kunsten, framfor alt i diktningen (Leirpoll, 1981, s. 32). Derfor var det viktig for skoler å bruke Nordahl Rolfsens lesebøker som la større vekt på den kulturelle vekkingen enn lesebøkene til P. A. Jensen som prioriterte den intellektuelle vekkingen. Selv om Jensen hadde flere nasjonalt inspirerte dikt i leseboka si, la han større vekt på barnas utvikling og at leseboka skulle gjøre deres erfaringsområde større. Hans mål med å lage en lesebok var at den skulle være encyklopedisk, men ikke bare religiøs eller skjønnlitterær.

2.1.1 Nordahl Rolfsen og lesebøker

Nordahl Rolfsen, som nasjonsbygger på 1800-tallet, fokuserte mye på lesebøker: ”

Uden patriotisk skryt, uden fortrængsel av sandheden paa noget punkt, skal en læsebog for den norske folkeskole opdrage norske borgere (Flatmoen, 1995, s. 21).

Disse ordene hevdet Rolfsen i sin første del av leseboka fra 1892 og de stod i forordet til boka. Videre i boka *Fremtidens lesebok* hevder Arne Flatmoen, som er cand. philol. og arbeider i grunnskolen, at Rolfsens mål har vært å presentere en gjennomsnittsnordmann. Han beskriver nordmenn med flest mulig positive egenskaper, og ofte blir det da enerne som det gis et inntrykk av. Disse blir hovedpersonene i en lykkelig fortelling der alt ender bra. Alle finner sin plass på samfunnsstigen, og de setter viljen sin inn for felleskapets beste (Flatmoen, 1995, s. 37).

Fra 1860 var leseboka i Norge blitt obligatorisk i grunnskolen, som jeg allerede har påpekt i sitatet ovenfor. Denne gangen var det felles for hele landet. Den var omfattet med stor interesse og skapte stor diskusjon. De viktigste lesebøkene i denne perioden var Nordahl Rolfsens lesebøker for folkeskolen, som kom i 5 bind fra 1892 til 1895. Bøkene ble utgitt i begge målformer. Disse ble revidert først i 1907-1910, og senere i 1917. Rolfsens lesebøker var helt dominerende på markedet (Risa, 1997, s. 71).

I boka *Fremtidens lesebok* siterer Arne Flatmoen fra Sanderud at ”læsebogen maa ligge Barnets Opfatning og Sfære saa nær som muligt; den maa være kunstnerisk præget.” og så skriver han videre at dette er essensen i Rolfsens lesebok slik vi kom til å kjenne den (Flatmoen, 1995, s. 12).

Men hvilke ideer i Rolfsens lesebøker har bidratt til nasjonsbyggingsprosjektet og samfunnsutviklingen i Norge? Hvorfor er det viktig å ta for seg hans lesebøker når det gjelder nasjonsbyggingen i Norge? Er hans ideer fremdeles aktuelle i dag og i så fall hvorfor?

Arne Flatmoen skriver i den samme boka at historikeren Bodil Stenseth har gjort rede for den nære forbindelsen mellom de to nasjonalromantikerne Topelius i Finland og Rolfsen. Hjemmet og fedrelandet er den samlende emnekretsen i lesebøkene til disse to. Videre skriver han at Sverre Sletvold karakteriserer forbindelsen mellom dem på denne måten:

‘Boken om vårt land’ ble vel Rolfsens rikeste inspirasjonskilde. For Topelius som for Rolfsen ble fedrelandet det store sentreringspunkt, og de ga begge to sine lesebøker en personlig stil” (Flatmoen, 1995, s. 15).

Nordahl Rolfsen var representant for 1800-tallets folkeopplysningstradisjon. Folkeopplysning var et spørsmål om å utbre den høyere kulturen til de lavere lag av folket. Han var også en av de drivende kreftene i det såkalte Lysaker-miljøet. Dette miljøet besto av en rekke kunstnere og intellektuelle rundt Fridtjof Nansen og Erik Werenskiold, ifølge Stenseth. Den aktuelle debatt fokuserer på nasjonsbygging- hvordan nasjoner bygges og formes med symboler. Videre klargjør Stenseth at Rolfsen med hjelp fra Werenskiold og andre kunstnere bygde landet innenfra, mens Fridtjof Nansen var et samlingsmerke utad (Flatmoen, 1995, s. 17).

Norsklektor og forfatter, Egil Børre Johnsen, kaller Nordahl Rolfsen for en av pionerne i norsk kulturliv og en forfatter som har lært mange nordmenn å lese og skrive. Om leseboka sier han: ”Den skaper vår moderne skriftkultur og lærer tre generasjoner av nordmenn å lese og skrive” (Johnsen, 1987, s. 13).

Som nasjonsbygger tok Rolfsen for seg Norge som en enhetlig nasjon og knyttet det til Europas og verdens kultur. Han prøvde å bygge broer både innenfor landet og mellom Norge og verden. Denne ideen forklarer også Rolfsens rolle i Lysaker-kretsen sånn som Stenseth klargjør det:

Samlingsideologien ble kretsens kjennetegn. En nasjonal enhetskultur, som bygget bro mellom bondekulturen og bykulturen, var målet. En fedrelandsk bevissthetsrevolusjon anført av den intellektuelle eliten skulle frembringe et nytt norsk menneske. Lysakerkretsen videreførte 1800-tallets borgerlige nasjonalisme: Norge skulle bygges til å bli en moderne europeisk kulturnasjon (Flatmoen, 1995, s. 18).

Rolfsen førte også Europa inn i Norge, både i folkeopplysningsverkene og i leseboken, samtidig bidro han til å gjøre Norge kjent utenlandsk, skriver Egil Børre Johnsen (Johnsen, 1987, s. 55).

Rolfsens skolebøker var mer eller mindre lærebøker i leseboks form. Dette var da ut fra hans private program og i pakt med den nybrottstid de sprang ut av. Leseboken skulle også gi innsikt i geografi, naturfag og historie den gangen Rolfsen begynte sitt arbeid. I mellomkrigstiden begynner man å forlate dette prinsippet:

Ved inngangen til mellomkrigstida ble land og folk presentert i en likelig blanding av skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster i skolebøkene. Skolebøkene uttrykte fremdeles 1800-tallets ”klassiske” pedagogiske idealer med vekt på verdier som fedrelandskjærlighet, følelser, oppdragelse til lydighet mot ”overordnede” og ”åndelig” dannelse. Midt i 1920-årene ble denne pedagogikken, slik den nedfelte seg i læreplanene, skiftet ut med en mer empirisk og rasjonelt orientert pedagogikk som la sterkere vekt på det en mente var objektive fakta. Faktakunnskaper ble et mål i seg selv og oppfattet som den viktigste bestanddelen i moderne utdanning (Nielsen, 1998, s. 79).

Nordahl Rolfsen legger vekt på norsk natur og kultur i sine lesebøker. Han ”reiser” over hele landet, naturen og dyrene i sine lesestykker, og han snakker om landets kultur. For å beskrive hele disse utnytter han forskjellige sjangrer.

I en artikkel, «Nedslag i nogle norske læsebøger til folkeskolen, 1850’erne – 1960’erne» som står i boka *Norsk lærebokhistorie* gir Susanne V. Knudsen, professor i pedagogisk tekstvitenskap ved Høgskolen i Vestfold, nødvendig kunnskap om de mest sentrale aspektene i Rolfsens lesebøker. Hun beskriver hans første bind av leseboka og hevder at:

Det første bind er opdelt i fire afdelinger uden overskrifter. Under afdelingerne er der udhævet overskrifter på teksterne med fed. En del af disse udhævninger er digteriske tekster i form af fortællinger af Rolfsen om Tulla: ”Tulla reiser ut i verden”, ”Tulla i dyrenes have”, ”Tulla i børnenes flagtog” og ”Papa fortæller Tulla, hvad syttende mai er for noget”. Flertallet af tekster er digte, eventyr og mindre fortællinger (Knudsen, 2009, s. 110).

Det andre bindet av Rolfsens lesebok kom ut i 1896. Den nasjonale orienteringen var igjen større. Her tok han for seg mer enn Norges natur i motsetning til det første bindet. Susanne V. Knudsen hevder at bind 2 er både inndelt etter emner og sjangrer, og emnene er ”Fra skog og bygd” (første del), ”Fra hav og strand” (fjerde del), ”Kristendom og hedenskab” (syvende del), ”Tordenskjold og Karl den tolvte” (åttende del), ”Fra Kongsberg” (niende del) og ”Martin Luther” (tiende del). Disse emnene gir stor plass til flerfaglighet og innholdet er emner om naturfag, kirkehistorie og historie (Skjelbred & Aamotsbakken, 2009, s. 110).

Det tredje bindet av leseboka kom ut i 1897. I motsetning til de to forrige bind inkluderte Rolfsen biografier om historiske personer som spilte en viktig rolle for nasjonalstatens dannelse i Norge. Ifølge Susanne V. Knudsen er det tredje bindet oppdelt etter emner, og disse emnene er hentet fra naturfag, geografi og historie. I tillegg til sakprosaetekstene er det en del biografier om menn som har betydning for den norske nasjonalstatens dannelse. Disse

biografiene handler om Georg Sverdrup, Herman Wedel-Jarlsberg, Peder Anker, Karsten Anker m. fl. Rolfsen ga mindre plass til dikt i dette bindet, og flere av dem er dikt av kjente norske forfattere som Bjørnstjerne Bjørnson, Aasmund Vinje, Ivar Aasen, Alexander Kielland, Johan Sebastian Welhaven, Per Sivle, Henrik Wergeland, Hans E. Kinck, Jonas Lie- og Henrik Ibsen med ”Terje Vigen” (Knudsen, 2009, s. 110).

Arne Flatmoen hevder også at ”i lesebøkene fremover ser vi at autentiske personer også blir mer og mer brukt som identitetsmodeller for de unge. Det kan være kunstnere eller foregangsmenn fra næringslivet, og det kan være modige polarforskere som Fridtjof Nansen eller Roald Amundsen” (Flatmoen, 1995, s. 21).

Rolfsen ga stor plass til fantasi og følelse, og språket var nær til barnas talespråk. Arne Flatmoen skriver at Rolfsens lesebokutkast med sånne ideer skapte en ”Rolfsen- debatt” i flere av de største avisene: ”Han ble angrepet fra flere kanter, og anonyme leserinnlegg og artikler var ikke uvanlig. Fra den konservative religiøse fløy ble det stilt spørsmål ved Rolfsens religiøs-etiske forutsetninger” (Flatmoen, 1995, s. 12). Infantiliseringen² og være nær til barn språklig som er fellestrekk for både Rolfsens og Egners lesebøker ble ikke akseptert som seriøs lesning:

I bearbejdingen af teksterne søgte Rolfsen i sin stil at efterligne børnenes talesprog. Denne stil blev der sat spørgsmålstegn ved, ligesom den blev anset som mere underholdende end seriøs læsning (Knudsen, 2009, s. 111).

Oppsummert vil jeg si at hjemmet og fedrelandet var blant hovedtemaene i Rolfsens lesebøker. Hans lesebøker prioriterte å bygge Norge til å bli en moderne europeisk kulturnasjon. Disse lesebøkene var mer eller mindre lærebøker i lesebokas form helt til mellomkrigstiden, og tok hovedsakelig for seg naturfag, geografi og historie. Det var en stor plass for norsk natur og kultur, og fantasi og følelse i hans lesebøker. Gjennom biografiene brukte han kunstnere, foregangsmenn fra næringslivet eller modige polarforskere som identitetsmodeller for de unge. Dersom vi tar utgangspunkt i disse trekkene i Rolfsens lesebøker, må jeg si at han la stor vekt på barnas individuelle utvikling. Det var dette prinsippet som var viktig for selve samfunnsutviklingen i Norge. Alt i hans lesebøker ble tilpasset barnets behov.

² «Nok så ideologikritisk bliver denne orientering mod børnene i forskningslitteraturen kaldt for en infantilisering» (Knudsen, 2009, s. 111). Forenklet sagt betyr dette begrepet tilpasning til barnas nivå.

Når det gjelder de tre spørsmålene som jeg stilte relatert til Rolfsens lesebøker i begynnelsen av denne delen, kan jeg si at Rolfsens lesebøker falt sammen med sin egen samtid, det vil si 1800-tallet. Den tiden handlet mest om nasjonsbyggingen i Norge. Derfor er det viktig for meg å fokusere på Rolfsens lesebøker for å svare på oppgavens hovedspørsmål.

2.1.2 Thorbjørn Egners lesebøker

En nasjon er en befolkning med felles språk, kultur og historie, en befolkning som er seg bevisst dette, og som oppfatter seg selv som en enhet. Norge har aldri vært en slik enhetlig nasjon som har omfattet hele befolkningen i landet. Men til ulike tider har det på det politiske og kulturelle området vært nedlagt mye arbeid for at landet skulle bli det, eller rettere: for at befolkningen skulle oppfatte seg som en slik enhet (Nielsen, 1998, s. 77).

Thorbjørn Egner var en av dem som bidro mye med sine lesebøker ”for at landet skulle bli det”. Hans arbeid med lesebøker foregikk i Norges etterkrigsperiode, altså etter 1945:

Thorbjørn Egners lesebøker for småskolen kom ut i 1950. De ble utgitt i fire bind, to for andre årstrinn og to for tredje årstrinn. Seinere skrev Egner lesebøker for hele grunnskolen til og med niende årstrinn. Det ble etter hvert 16 bind og store salgs- og opplagstall (Buan og Solstad, 2008, s. 83).

Det var en periode som spilte en viktig rolle i nasjonsbyggingsprosessen. Det å skrive noe annerledes i lesebøker etter krigen har noe å gjøre med nasjonsbyggingsprosjektet i landet. Hans lesebøker for småskolen inneholdt de elementene som bidro med å bygge Norge som en enhetlig nasjon. Derfor er det viktig å undersøke Thorbjørn Egners lesebøker når det gjelder nasjonsbyggingsprosessen. Etter krigen følte det riktig å få være med på å gjøre noe nyttig, og det mest nyttige han mente å kunne gjøre var å skrive lesebøker, og helst på en ny og annerledes måte (Nielsen, 1998, s. 83).

Men hvilke elementer var det som stod bak dette prosjektet, og hvilken sammenheng var det mellom disse elementene og den politiske situasjonen etter krigen?

Et av disse elementene i hans lesebøker er en ny kollektivism og en sterk fellesskapsfølelse. Ifølge Thorbjørn Egner var dette viktig for nasjonen etter krigen. Først og fremst var det selve den perioden etter krigen som gjorde denne ideen avgjørende. I boka *Norsk litteraturhistorie* står det at på mange måter var Norge fra århundreskiftet og fram til 1940 et splittet samfunn:

Det var en tid med sterk klassekamp mellom befolkningsgrupper knyttet til henholdsvis jord, arbeid og kapital, især i årene 1915-1935. Perioden var også preget av sterke konflikter

mellom by og land, og disse konfliktene var sider ved klassekampen. Den nasjonale retorikken og de ulike nasjonsformingsprosjektene var viktige virkemidler i denne klassekampen (Nielsen, 1998, s.78).

Gjennom sine tekster i lesebøker støttet han kollektivismen. Med å arbeide sammen skulle landet bygges. I lesebøkene hans er det flere eksempler som støtter hans ide om kollektivismen. Det første bindet som kom i 1950 har undertittelen "I byen og på landet". Her skaper Egner fellesskapsfølelse mellom barn i byen og på landet som kan være et viktig element i nasjonsbyggingsprosjektet hos et splittet folk etter krigen. I dette bindet tar naboen hånd om den foreldreløse jenta Emma og til slutt får hun komme ut på landet for å bo sammen med Ola-Ola og foreldrene hans (Buan og Solstad, 2008, s.89).

I bind 2, som har tittelen *Gode venner*, fortsetter vi samværet med folkene i Humlegata og på Heia. Vi følger dem i sorg og glede, i lykke og ulykke (Jenshus, 1972, s. 147).

I et annet lesestykke som heter "Middags-hvil" forklarer Egner respekt og lydigheten for voksnes middagshvil som kan nås i god kollektivistisk ånd.

Et annet viktig element hos Egners lesestykker er infantilisering. Barn og barndom ble sett på som forskjellig fra voksen. Egners lesestykker viser en stor forståelse for barnas umodenhet og manglende fornuft. Han bruker mye lettere språk når han snakker til barn. Jeg tror, det er et viktig element i nasjonsbyggingsperioden å ta hensyn til barna. Dersom vi tenker på samfunnets økonomiske og sosiale problemer etter krigen der foreldre ble preget av dem og ikke har stor anledning for å være sammen med barna sine i deres lesing og oppdragelsesprosessen. Da er det avgjørende at forfatteren hjelper leseren med sitt lett forståelige språk.

Det å være nær til naturen er et annet viktig trekk i Egners lesestykker. Han vil styrke barnet i troen på at alt er godt i naturen og at dyrene lever i harmoni med seg selv og omgivelsene etter en menneskelig målestokk (Buan og Solstad, 2008, s. 90).

Et annet trekk i Egners lesebøker er at hans tekster har preg av kjernefamilien og framstilling av kvinnen som mor. I boka *Norsk lærebokhistorie* siteres det fra Storm-Larsen at hans dyrehistorier har preg av kjernefamilien fra Humlegata, hvor mor er hjemme med barna og far er ute på arbeid for å skaffe penger til mat. Mens gutter framstilles som viltre, modige, kjekke, flinke, og sinte, er jentene i lesebøkene snille, vakre, redde, fornuftige, trøstende og nysgjerrige (Buan og Solstad, 2008 s. 91).

Egners lesebøker hadde stor sammenheng med sin egen samtid. Han lar ikke virkeligheten være forvirrende for barn. Realiteten i den perioden ble beskrevet i Egners lesebøker:

Husmorssamfunnet var en realitet på 50 tallet da Egners lesebøker ble skrevet. Andreas Hompland peker på at ingen kvinner var med i utformingen av Fellesprogrammet av 1945. det var ingen kjønnsdimensjon i planen for det nye og gjenreiste Norge (Hompland 2003: 268). Kvinnesak var et marginalisert fenomen. Det het at alle arbeidsføre skulle ha rett og plikt til arbeid, men kvinnes plass i arbeids- og samfunnsliv var ikke et eget tema, understreker Hompland. Normen var en-inntektsfamilier der mannen var yrkesaktiv og kvinnen hjemmearbeidene. I 1950 var 53 prosent av alle voksne kvinner registrert som husmødre, og i 1960 over 55 prosent [...]. Egners kvinnesyn var ikke et marginalisert fenomen, han er tvert i mot helt på linje med sin egen samtid (Buan og Solstad, 2008, 92).

Sist men ikke minst, vil jeg nevne den rollen som Egner fremstiller i sine lesebøker for sine barnelesere. Hans hensikt i lesestykkene og spørsmålene var å motivere eleven, gjøre ham nysgjerrig og stimulere til søken etter kunnskap.

Oppsummert vil jeg si at både Rolfsen og Egners lesebøker hadde stor sammenheng med sin egen samtid. Dette er en likhet mellom disse to kjente lesebokforfatterne. Gjennom sine lesebøker presenterte de samtiden til barnelesere med å legge stor vekt på barnas utvikling. Begge tok utgangspunkt i det at de skriver for barn, og skrev alltid nær til barnas talemål.

I Egners lesebøker var fellesskapsfølelsen sterk siden de hadde stor sammenheng med sin egen samtid. Det vil si at samtiden ble preget av splittelsen i mellomkrigstiden og fellesskapsfølelsen fra andre verdenskrig. De andre spesielle egenskapene som infantilisering og nærvær til naturen sammenfaller med egenskapene i Rolfsens lesebøker.

I tillegg til Rolfsens og Egners lesebøker vil jeg også ta for meg en lesebok fra moderne tid for å se utviklingen mellom norske lesebøker bedre. Fra moderne norske leseboktradisjonen velger jeg *Zeppelin* som er utgitt i 2006. Leseboka er for femte trinn.

2.2 Leseboktradisjonen i Aserbajdsjan

Litteraturen i Aserbajdsjan ble preget av de politiske og sosiale forandringene på samme måte som i Norge. Hver periode i historien hadde sine egne spesifikke krav og behov overfor litteraturen. Barnelitteratur og lesebøker i sin tur ble også preget av disse prosessene som en del av landets litteratur. Derfor er det viktig å ha kort oversikt over litteraturens utvikling i Aserbajdsjan.

Aserbajdsjan hadde ikke sin egen litteratur på morsmålet helt fra begynnelsen. Landet ble okkupert av forskjellige kulturer gjennom hele sin historie. Hver okkupasjon og kultur satte sitt eget preg på landets litteratur.

På 700-800-tallet var landet under arabere og det arabiske språket var skriftspråket i landet. Nesten hele litteraturen ble skrevet på dette språket. Denne tradisjonen varte helt til 1100-1200 tallet. På 1200-tallet begynte folk å bruke persisk nesten som sitt morsmål. Persisk innflytelse i det politiske og sosiale livet hadde stor betydning også for litteraturen. Men fra 1300-tallet begynte folk å bruke aserbajdsjansk sammen med persisk og arabisk. Ved siden av forfattere som skrev på arabisk og persisk dukket det opp noen andre forfattere som skrev på aserbajdsjansk. Grunnen til det var politiske forandringer i landets historie. Det vil si at det var flere aserbajdsjanere som begynte å styre landet. Tradisjonen med å skrive på aserbajdsjansk ble sterkere på 1500-1600-tallet. Dette forklares med det at i landets sosiale og politiske liv ble det mer og mer tyrkere og aserbajdsjanere som spilte viktige politiske roller.

På begynnelsen av 1900-tallet ble landet okkupert og styrt av Russland. Denne hendelsen har fått stor plass i landets litteraturhistorie. Noen moderne, realistiske og europeiske ideer kom til landets litteratur gjennom den russiske litteraturen.

Den borgerlige demokratiske revolusjonen i Russland i 1905-1907 hadde stor innflytelse på den pedagogiske bevegelsen i Aserbajdsjan som begynte litt før revolusjonen. Bevegelsen som begynte midt på 1800-tallet ble mye sterkere etter revolusjonen. I denne perioden var det flere veldedighetsorganisasjoner i Aserbajdsjan som begynte å bidra til at muslimske folk i landet ble bedre utdannet. To av disse organisasjonene, "Nijat" og "Nesjr-Maarif" gjorde mye for at folk fikk lesebøker/lærebøker på sitt eget morsmål. Selve den utviklingen av barnelitteraturen og utgivelsen av lære- og lesebøker for nye sekulære skoler begynte i denne perioden.

I boka *Azərbaycanda Məktəb Tarixi* (Skolehistorie i Aserbajdsjan) hevdet Hasan bey Zerdabi at det ikke finnes bøker som passer for de unges skolealder og deres intellektuelle nivå. De unge leser bare dikternes bøker som er for voksne. Disse bøkene passer ikke for undervisningen av morsmålet. Derfor bør vi skrive nye lærebøker, sier han. "La oss skape dem i det minste gjennom å bruke de andre nasjoners lærebøker eller oversette dem til Aserbajdsjansk" (Ağayev, 1993, s. 54, 55).

Aserbajdsjanske pedagoger var kritiske til de lesebøkene som kom fra Tyrkia og som ble brukt i undervisningen uten å tilpasse dem til vårt morsmål og kultur. Ut fra dette skrev Hasan bey Zardabi at nå er det flere år at Det osmanske riket åpnet flere biblioteker og begynte å undervise sekulære emner på sitt eget morsmål. Det blir veldig komplisert å bruke disse bøkene til våre unge. Det kunne være bedre, dersom våre myndigheter fikk starte forlag, tilpasse disse bøkene til vårt morsmål og kultur, begynne å utgi dem og gi dem til folk gratis eller selge for veldig lav pris.

En annen aserbajdsjansk pedagog Nejef bey Vezirov hevder at lesebøkene ikke er passende for de unges alder, intellektuelle nivå og ødelegger deres oppdragelse. Leseboka "Leyli-Mejnun" som brukes i våre skoler er ikke en bok for barn. "Disse bøkene er vanskelige å forstå selve for de voksne, hvordan kan barn greie å lese dem?" (Ağayev, 1993, s. 55). Han var kritisk til disse lesebøkene og religiøse skoler som hadde ødelagt barnas oppdragelse og deres fremtid. Ifølge ham bør folk ha sekulære skoler i stedet for religiøse eller koranskoler, og isteden for uklare kjærlighetsdikt bør de unge undervises i sekulære emner.

For å oppfylle disse kravene ble en konferanse for Kaukasiske muslimske lærere holdt i 1906. På dette første møtet for lærere i Kaukasus var et av de avgjørende målene å skrive lærebøker for grunnskolebarn på deres eget morsmål (Ağayev, 1993, s. 55). Da begynte våre pedagoger å skrive lærebøker på sitt morsmål. I denne bevegelsen var noen av de aserbajdsjanske pedagogene pionerer. Disse forfattere og pedagoger var: Mahmud bey Mahmudbeyov, Abbas Sehhet, R. Efendiyev og Abdulla Sjaig.

I 1909 utga Mahmudbeyov og Sehhet en lesebok for morsmålsundervisning. Leseboka bestod av 160 sider og var delt inn i 10 deler. Disse delene handlet om flere forskjellige ting om mennesket og livet: familie og skole, arbeid, hjelp og felleskapet, årstider, mennesker, dyr, medisinske råd, vann og hav, geografi, gode råd om livet og religion. En av fordelene med leseboka var at språket var lett og flytende. Boka var både interessant og lett forståelig for barn i 7-8 års alder. Både prosa- og poesi sjangrene ble benyttet i boka. For å forklare emnene bedre for barn, inkluderte forfatterne masse bilder. Leseboka inneholdt dikt og fortellinger både av russiske og aserbajdsjanske klassikere.

Lesebokas største fordel var at den erstattet flere andre lærebøker i andre fag. Det var en periode at folk ikke kunne utgi lærebøker for skoler i flere fag på grunn av økonomiske problemer. Men leseboka inneholdt informasjon om flere andre fag og var veldig praktisk.

Ett annet viktig trekk ved leseboka var at alle begrepene var på aserbajdsjansk. De brukte ikke noen arabiske begreper. I tillegg var boka nasjonalt orientert med flere dikt om fedrelandet.

Leseboka til Mahmudbeyov og Sehhet ble redigert og utgitt igjen i 1910, 1911, 1913, 1914 og 1915. Mahmudbeyovs største mål var å skrive lærebøker for muslimske barn på sitt eget morsmål i Aserbajdsjan. I 1917 ble hans lesebok "Ikinci il" (Andre år) utgitt i Baku. Boka var for småskolebarn som var ferdig med ABC-bøkene sine og begynte å lese større tekster. Boka ble inndelt i 14 deler og bestod av 96 sider. Han brukte både dikt og fortellingssjangrene i boka si. Leseboka inneholdt 109 dikt og fortellinger i alt. Dyrefortellingene hadde størst plass i boka. Den inneholdt også spørsmål til tekstene.

I 1908 ble R. Efendiyevs *Lesebok på tyrkisk* og i 1912 A. Sjaigs lesebok for etter tredje trinn utgitt. I tillegg til disse lesebøkene ble flere andre lærebøker i geografi, matematikk og litteratur utgitt i den perioden. Spesifikke trekk ved disse lærebøkene var at de ble bygd opp ut fra Konstantin Dmitrievic Usjinskis ideer om lærebøker. Han var en russisk pedagog og forfatter i slutten av 1800-tallet. Et annet trekk var at i disse lærebøkene (og også i lesebøkene) ble barnas behov, deres alder og intellektuelle nivå tatt på alvor. I tillegg stod visuelle hjelpemidler sentralt. Det ble brukt masse bilder relatert til hvert emne. Masse fortellinger, dikt, eventyr og fabler av klassiske aserbajdsjanske og russiske forfattere ble også inkludert. I disse lesebøkene legges størst vekt på folkløse og folkeliv, og rettskrivingsreglene ble fulgt.

I 1918-1920 fikk Aserbajdsjan selvstendighet og Den demokratiske republikken ble erklært. Denne selvstendigheten varte i en kort periode, bare 23 måneder. Typisk for denne periodens litteratur var emner som landets selvstendighet, seier til tyrkiske soldater som kom til landet for å hjelpe i kampen mot Russland, og hvordan vi fikk vårt nasjonale flagg og dets beskrivelse.

I 1920 ble landet igjen okkupert av Russland, og Sovjetperioden begynte i landets litteraturhistorie. Men i 1960-årene begynte den sovjetiske ideologien å synke i landet. Noen unge forfattere fikk stor sjanse til å ytre seg bedre i litteraturen, og de fleste begynte å kritisere det politiske systemet i landet. Ideer som ytringsfrihet, politisk frihet, pluralisme, selvstendighet, solidaritet ble viktigere i litteraturen.

Etter at Aserbajdsjan fikk sin selvstendighet igjen i 1991, begynte landet å bygge opp nesten alle delene av samfunnet igjen. Barnelitteraturen, spesielt lesebøker begynte å få nytt innhold

og form. Men denne gjenoppbyggingen fokuserte ikke på barnas behov og interesser, men på de nye myndighetenes interesser. I tillegg var også krigen med Armenia over Nagorna Karabagh³ som skjedde i 1991-1994 årene blant hovedtemaene i lesebøkene. Det vil si at et tema som å få tilbake territoriene som er okkupert av Armenia var viktig. I tillegg er humanisme, sosial rettferdighet og nasjonalisme viktige trekk i litteraturen i dag.

Norges situasjon i denne perioden var at folk allerede hadde begynt å bygge opp lesebøker slik at disse bøkene var viktige midler for barn, fremtidens arbeidere, legere, lærere i en periode som ble sterkt preget av institusjonalisering av barnelitteraturen, samfunnsutvikling og industrialisering. Selv om denne samme typen prosess, oppbyggingen av barnelitteraturen, begynte i Norge litt før det skjedde i Aserbajdsjan, må jeg si at disse to samfunnene valgte forskjellige handlingsmåter. Aserbajdsjanske lesebøker valgte å gjøre den nye myndighetenes posisjon sterkere og støtte deres ideer, mens norske lesebøker begynte å se på den nye verden ut fra sin egen nasjonale identitet:

I nasjonsbyggingsprosjektet er bevaring av det norske ei viktig målsetjing, men samtidig måtte den unge nasjonen ta sjumilssteg for å komme på høgde med moderniteten (Mjør og Birkeland, 2012, s. 26).

Oppsummering

Her vil jeg oppsummere det som jeg allerede har skrevet ovenfor. I tillegg skal jeg ta for meg forskjeller og likheter i leseboktradisjonen mellom de to landene.

Leseboktradisjonen i Norge begynte 100 år før den samme prosessen i Aserbajdsjan. Men jeg må si at i begge land var de første lesebøkene religiøse og oversettelser fra andre språk. I Aserbajdsjan ble disse oversatte lesebøkene ikke tilpasset landets kultur, og det skapte ofte problemer både for barn og lærere.

I 1859 var leseboka blitt obligatorisk i norsk skole og staten tok på seg det økonomiske og pedagogiske ansvaret for utgivelsen av lesebøker. Da var det presten P. A. Jensen som begynte å redigere lesebøker for norske skoler. I motsetning til hans forgjengere la han større vekt på barnas utvikling og deres intellektuelle vekking. Men skolelovene fra 1889 skapte et nytt behov for lesebøker. Navnebyttet fra "Almueskole" til "folkeskole" i en periode som avstanden mellom byfolkskolen og landsfolkeskolen var stor, krevde nye lesebøker som la stor vekt på nasjonale verdier. Derfor var det viktigere for skoler å bruke Nordahl Rolfsens

³ En del av vestlandet i Aserbajdsjan som grenser mot Armenia

lesebøker framfor P. A. Jensens lesebøker. Det vil si at fokus på den kulturelle vekkingen var mye viktigere enn den intellektuelle vekkingen mot slutten av 1800-tallet.

De ideene som var viktig i Rolfsens lesebøker var:

- å bygge broer både innenfor landet og mellom Norge og verden
- leseboka skulle gi innsikt i flere andre fag
- den nasjonale orienteringen var stor, og norsk natur og kultur var hovedtema
- biografier om personer som spilte en viktig rolle for nasjonalstatens dannelse
- autentiske personer ble brukt som identitetsmodeller for de unge
- stor plass for fantasi og følelse
- infantilisering: språket var nær til barnas talespråk
- lesebøkene ble tilpasset barnas behov

Disse ideene var også aktuelle både i mellomkrigstiden og etterkrigstiden sammen med flere andre ideer. I mellomkrigstiden var det mer fokus på objektive fakta enn nasjonal orientering. Og i etterkrigstiden begynte Thorbjørn Egner å skape litt annerledes lesebøker enn sine forgjengere. Men både Rolfsen og Egner hadde felles ideer om lesebøker. For å vite hvilke ideer som var felles vil jeg oppsummere de ideene som var typiske i Egners lesebøker:

- det å skrive annerledes etter krigen: bygge Norge som en enhetlig nasjon
- ny kollektivism og fellesskapsfølelse
- infantilisering
- det å være nær til naturen
- kjernefamilien og framstilling av kvinnen som mor
- stor sammenheng med sin egen samtid

Som vi ser fra disse to oppsummeringene ovenfor kan jeg si at både Rolfsen og Egner la stor vekt på barnas talespråk, altså infantilisering, og nærvær til naturen. Men hvilke av disse ideene er felles med lesebøker i Aserbajdsjan?

De lesebøkene som ble utgitt av aserbajdsjanske pedagoger i begynnelsen av 1900-tallet hadde veldig lett og forståelig språk. Det å være nær til naturen i sine leseboktekster er ikke typisk for disse lesebøkene, men jeg må si at infantilisering var en fordel av dem. På samme måte som norske pedagoger la aserbajdsjanske pedagoger også stor vekt på barnas talespråk. Den største forskjellen til aserbajdsjanske lesebøker fra de norske er at aserbajdsjanske lesebøker ble forandret til å ha mer historisk og politisk innhold etter at landet opplevde store

radikale politiske endringer etter 1918-1920 helt til 1991. I denne perioden prioriterte aserbajdsjanske lesebøker barnas behov mer, og tok hovedsakelig for seg det innholdet som var mer relevant for barn og derfor var nærere til de norske lesebøkene. Oppsummert vil jeg si at begge lands lesebøker hadde stor sammenheng med sin egen tid der de norske ble tilpasset barnas behov og intellektuelle utvikling, mens de aserbajdsjanske inkluderte innhold om politikk og historie som ikke var veldig relevant for barn. Forenklet sagt, begge lands lesebøker ble påvirket av sosiale begivenheter rundt, og kreves derfor en kontekst for å forstå dem bedre. I det neste kapitlet som heter teori, velger jeg derfor en teoretisk bakgrunn som bidrar til å analysere leseboktekster ut fra deres kontekst.

3. Teori

Innledning

Mitt hovedspørsmål i oppgaven er: *Hva er det disse tekstene presenterer som det nasjonale?* Her vil jeg trekke inn tre hovedmomenter som er involvert i oppgaven, siden disse tekstene er skrevet for barn: barn, det nasjonale og tekster. For å svare på dette spørsmålet ut fra disse tre hovedmomentene trenger jeg å hente teori fra felt som forklarer og klargjør min hovedproblemstilling. For å skape denne bakgrunnen vil jeg først og fremst ta for meg Norman Faircloughs teori om *kritisk diskursanalyse*, Flemming Mouritsens teoretisk artikkel *Børnelitteraturens sociale funktion*, og en teoretisk bakgrunn for *det nasjonale*.

3.1. Teori om kritisk diskursanalyse

Kan man identifisere forholdet mellom barn og nasjonsbyggingsprosesser gjennom tekster som er skrevet for dem? Hvis man ser på en tekst atskilt fra sosiale begivenheter, da er svaret nei. Men hvis vi tar utgangspunkt i teorien om kritisk diskursanalyse som ser på tekst som en del av sosiale begivenheter, da kan jeg fortolke mitt hovedspørsmål i oppgaven. Fordi nasjonsbyggingsprosesser skjer i samfunnet der også barn eksisterer, og derfor er dette prosjektet en del av den sosiale praksis. Ifølge denne teorien har tekster sosiale effekter som påvirker vår atferd i samfunnet og former dem:

Texts as elements of social events have causal effects-i.e. they bring about changes. Most immediately, texts can bring about changes in our knowledge (we can learn things from them), our beliefs, our attitudes, values and so forth. [...] Texts can also start wars, or contribute to changes in education, or to changes in industrial relations, and so forth (Fairclough, 2003, s. 8).

Før han presenterer selve teorien, klargjør Fairclough noen begrep som er en viktig del av teorien hans. Først kommer han med en definisjon om selve ordet diskurs og skriver at ”en diskurs er sproget anvendt til at repræsentere en given social praksis fra et bestemt synspunkt”. Et annet viktig begrep å definere er diskursordning: ”normale måder at bruge sproget på”. Han hevder at en sosial institusjons eller et sosialt domenes diskursorden konstitueres av de diskurstyper som brukes der. Poenget med begrepet diskursorden er å sette fokus på forholdene mellom forskjellige diskurstyper i ordenen (Jensen, 2008, s. 122).

Faircloughs teori om kritisk diskursanalyse gir mulighet til å analysere leseboktekstene videre. I boka *Kritisk diskursanalyse* som er oversatt av Elisabeth Halskov Jensen, henviser

hun også til Faircloughs begrepsavklaring om diskurs. I sin teori om kritisk diskursanalyse bruker Fairclough begrepet diskurs som språkbruk. Dette er en form for sosial praksis der folk kan opptre i forhold til verden og særlig i forhold til hverandre. I tillegg er det en måte å representere verden på (Jensen, 2008, s. 17). Videre forklarer han diskursen som en praksis som ikke bare representerer verden, men også gir verden betydning, konstituerer den og konstruerer den som mening (Jensen, 2008, s. 18). Her blir diskursiv praksis et viktig begrep å definere. Fairclough definerer dette begrepet som et viktig bidrag i samfunnsrelasjoner:

Diskursiv praksis er både konventionelt og kreativt konstituerende: Den bidrager til at reproducere samfundet (sociale identiteter, sociale relationer, videns- og betydningssystemer), som det er, men den bidrager også til at forandre samfundet (Jensen, 2008, s. 19).

For å forklare dette begrepet bedre gir han et eksempel. I eksempelet hevder han at læreres og elevers identiteter og relasjonene mellom dem, som er sentrale for utdannelsessystemet, kan kun reproduseres hvis talemønstrene omkring disse relasjonene og identitetene er konsistente og kontinuerlige (Jensen, 2008, s. 19). Med dette eksempelet påviser Fairclough at relasjoner mellom barn og samfunnet eller sosiale institusjoner konstitueres av diskurs. Det skjer i form av komplekse tale- og skriveprosesser. Men så kommer Fairclough med tre andre viktige enheter i samfunnet som også former barn. Disse tre enhetene er 1) familie; 2) diskurseffektens konstituerende "arbeid" med andre praksisers effekter som for eksempel, husholdningsarbeid; og 3) begrensning av diskursen av maktrelasjoner og maktkamp (Jensen, 2008, s. 20). Her vil jeg påpeke et poeng som er viktig for oppgaven. Fairclough hevder følgende når han forklarer sin første samfunnsviktige enhet:

For det første konfronteres folk alltid med familien som en virkelig institusjon (i et begrenset antal varierende former) med konkrete praksisser, eksisterende relationer og identiteter, som selv oprindeligt er diskursivt konstituerede, men siden er stivnede som institusjoner og praksisser (Jensen, 2008, s. 19, 20).

Men det som er viktig å påvise her er at familien som en oppdragelsesinstitusjon på 1900-tallet kom i bakgrunnen både i Aserbajdsjan og Norge selv om denne prosessen hadde forskjellige grunner. I Aserbajdsjan skjedde det delvis på grunn av industrialisering og institusjonalisering av samfunnet, men mest var det på grunn av politiske hendelser som er typiske for denne perioden i Aserbajdsjan. Disse politiske hendelsene er frigjøringen fra Sovjetunionen og krigen i regionen. De fleste mennesker ble involvert i demonstrasjoner og i

selve krigen. Dette gjorde at barn i de fleste aserbajdsjanske familier hadde blitt forlatt alene med sine lesebøker og utdanningsinstitusjoner som for eksempel skoler. Skoler og lesebøker var litt viktigere oppdragelsesmidler enn familie for aserbajdsjanske barn i denne perioden. Så, jeg må si at familie praksiser var mindre konstituerende enn skolens og lesebokas diskursiv praksis.

For Norges del var det industrialisering og institusjonalisering som endret balansen mellom familiens oppdragelsesfunksjon og lesebøker og utdanningsinstitusjon.

Med aukende institusjonalisering av barndommen og skolegang for alle voks behovet for differensiert lesestoff. Leseboka, barnebladet og fagboka tok form og fekk ein sentral plass ved sida av forteljinger og lyrikk (Birkeland og Mjør, 2012, s. 25)

I oppgaven min bidrar teorien om kritisk diskursanalyse til å forstå leseboktekstenes mening og deres forhold til barn og til samfunnet. Ifølge denne teorien er språk et middel som konstituerer og konstruerer samfunn og kultur, og omvendt:

Sprogbruk-enhver tekst-konstituerer alltid simultant 1) sociale identiteter, 2) sociale relationer og 3) videns- og betydningssystemer (svarende til henholdsvis identiteter, relationer og representasjoner). Det vil si, enhver tekst kommer med sit eget lille bidrag til at forme disse aspekter af samfund og kultur (Jensen, 2008, s. 121).

For å forklare mitt valg av teori skal jeg vise hvordan Fairclough klargjør diskursens effekter på tre forskjellige områder der han hevder at disse tre effekter svarer til tre språkfunksjoner og betydningsdimensjoner. Disse effekter er følgende:

- Konstruering av sosiale identiteter, subjektposisjoner eller typer av selv
- Konstruering av sosiale relasjoner mellom mennesker
- Konstruering av kunnskap- og betydningssystemer

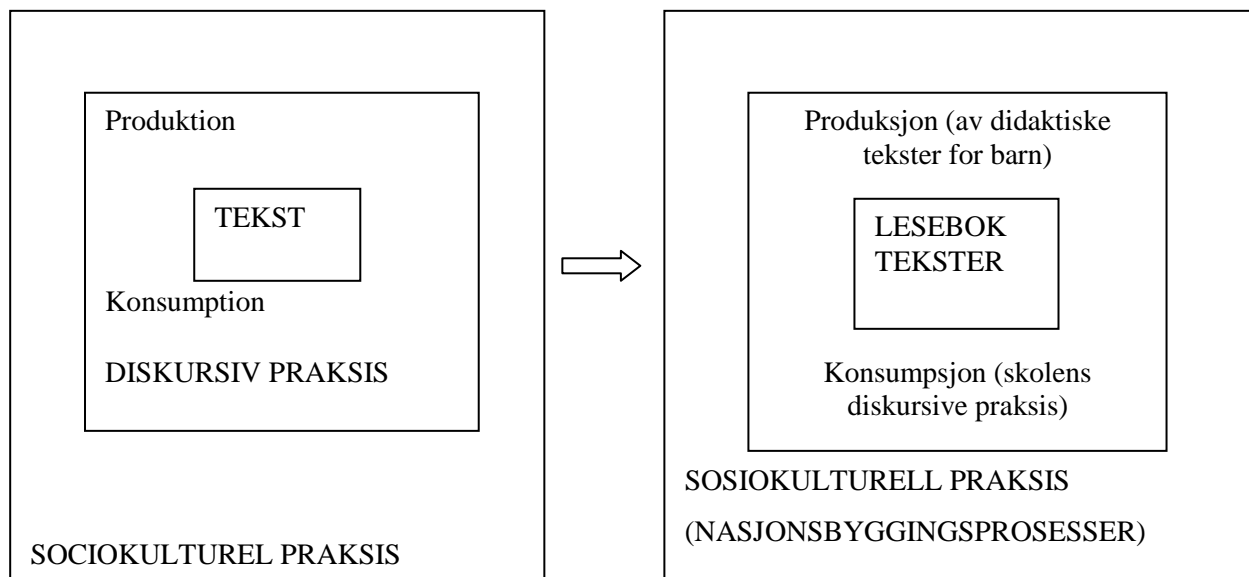
Fairclough tar videre for seg forklaringen av diskurseffektene ovenfor som utdyper min teoribegrunnelse:

Identitetsfunksjonen dekker over de måder, hvorpå sosiale identiteter bygges opp i diskurs. Den relationelle funksjon har at gjøre med, hvordan sosiale relationer mellom diskursdeltagere iscenesettes og forhandles. Og den ideationelle funksjon har at gjøre med måder, hvorpå tekster gir betydning til verden og dens prosesser, enheder og relationer (Jensen, 2008, s. 18).

Hvis vi tar hensyn til det som står ovenfor og utgangspunkt i det at de fleste barn møter litteraturen i lesebøker, kan jeg si at leseboktekstenes analyse skal svare på hovedspørsmålet mitt og gi en oversikt over konstruering av barnas identitet, deres relasjon til samfunnet og relasjonen mellom samfunnet, sosiale institusjoner og barn, osv.

Fairclough påpeker at kritisk diskursanalyse av kommunikative begivenheter analyserer relasjoner mellom tre dimensjoner eller aspekter av begivenheten, som han kaller tekst, diskursiv praksis og sosiokulturell praksis. Her kan tekster være skriftlige eller muntlige. Med diskursiv praksis mener han både tekstproduksjon og tekstkonsumpsjon. Og med sosiokulturell praksis mener han sosiale og kulturelle begivenheter (Jensen, 2008, s. 124). Videre påpeker han at analyse av tekster fokuserer både på deres betydning og deres form. Betydninger realiseres i form, og forskjell i betydning avhenger av forskjell i form (Jensen, 2008, s. 125).

Fairclough fremstiller analysemodellen for den kritiske diskursanalysen i en grafisk figur der tekst står midt i figuren og er rammet først med diskursiv praksis, og så med sosiokulturell praksis. Figuren representerer relasjonene mellom de tre dimensjoner av kommunikative begivenheter.



Figur 1a

1b

De to figurene ovenfor illustrerer Faircloughs teori om kritisk diskursanalyse (Figur 1a) og dens forhold til min oppgave (Figur 1b). Figur 1a er hentet fra boka *Kritisk diskursanalyse* (Jensen, 2008, s. 127) og illustrerer selve teorien. Figur 1b illustrerer min oppgave og hva jeg legger vekt på ut fra Faircloughs teori. Pilen viser til forholdet mellom teorien og oppgaven.

Fairclough hevder at sammenhengen mellom disse tre dimensjonene er viktig og klargjør at den diskursive praksisen er medierende mellom den tekstuelle og den sosiokulturelle praksisen. Forbindelsen mellom det sosiokulturelle og det tekstuelle er altså en indirekte forbindelse, som kommer i stand gjennom den diskursive praksisen. Videre presiserer han at egenskaper ved sosiokulturell praksis former tekster, men de gjør det ved å sette rammer for den diskursive praksisen. Rammene er de måtene tekster produseres og konsumeres på. I tillegg hevder Fairclough følgende:

Bemærk også, at som vi lige har set med hensyn til skillet mellem 'institutionelle praksisser' og 'diskursprocesser', så spænder den diskursive praksis over delingen mellem samfund og kultur på den ene side og diskurs, sprog og tekst på den anden (Jensen, 2008, s. 127).

I sin teori om kritisk diskursanalyse vender Fairclough oppmerksomheten spesielt til sosiale institusjoner og diskurser som er tett knyttet til bestemte institusjoner. Han fremhever forholdet mellom sosial formasjon, sosial institusjon og sosial handling: "Social institutions are determined by the social formation, and social action is determined by social institutions." (Candlin, 1995, s. 37). Han definerer sosial institusjon som en anordning av verbal interaksjon eller ordning av diskurs:

Each institution has its own set of speech events, its own differentiated settings and scenes, its cast of participants, and its own norms for their combination [...] it provides them with a frame for action, without which they could not act, but it thereby constrains them to act within that frame (Candlin, 1995, s. 38).

Men hva skjer hvis en diskurs blir bestemt av en annen institusjon som ikke gjelder for denne diskursen eller dens medlemmer? Eller er det bare en eller flere institusjoner som bestemmer en og samme diskurs? I oppgaven min gjør denne teorien disse spørsmålene synlige. Her blir barn et av de viktige medlemmene som lesebokteksten med sine rammer er bestemt for. Ifølge denne diskursen som er presentert for barn kan den fremtidige sosiale handlingen trekkes veldig lett.

Fairclough presenterer en klar fremstilling av forholdet mellom samfunn, kultur og tekst som gjør hans teori om kritisk diskursanalyse veldig relevant for min fremtidige analyse av leseboktekstene. I oppgaven min er det leseboktekstene som står i midten av figuren.

En viktig side ved hans teori er hvordan han klargjør begrepet sosiokulturell praksis og hvordan han forbinder den med selve teksten. Han hevder at i kritisk diskursanalyse kan

mange aspekter av sosiokulturell praksis inngå, men han fremhever at det er viktig å skille mellom tre: ”økonomiske, politiske (som har at gjøre med spørsmål om magt og ideologi) og kulturelle (som har at gjøre med spørsmål om verdier og identitet).” (Jensen, 2008, s. 130).

Jeg har allerede påpekt ved å referere til Fairclough at språk er et middel for å konstituere og konstruere samfunn og kultur, og omvendt. Det vil si at enhver tekst konstituerer sosiale relasjoner (*sjanger*), betydningssystemer (*diskurs*), og sosiale identiteter (*stil*), som jeg kommer til å ta for meg i oversiktsanalysen og næranalysen.

3.1.1 Sjanger i Faircloughs kritisk diskursanalyse

En og samme tekst kan leses og fortolkes på flere forskjellige måter hvis man ikke tar hensyn til sjangeren og situasjonen. Tekstens sjangertilhørighet hindrer at vi misforstår den og hjelper leseren å fortolke teksten på en relevant måte i en bestemt situasjon. Derfor er det viktig å ta for seg sjangerbegrepet både når man skriver og leser en tekst. I boka *Å forstå avisa* oppsummerer Yngve Benestad Hågvar sjangerens avgjørende aspekter for tekstanalyse som følgende:

- Sjangrene er en forutsetning for kommunikasjon.
- Sjangrene er styrende for både tekstutformingen og lesningen.
- Sjangervalget er betinget av hvilken form for sosial handling vi utfører.
- Sjangrene må primært bestemmes ut fra sin kommunikative funksjon. (Hågvar, 2007, s. 29)

Denne oppsummeringen hjelper å forstå hvorfor det er viktig å påpeke sjanger når man analyserer en tekst. I tillegg er det et godt eksempel for å forstå Faircloughs definisjoner av sjanger og stil og fortolkninger for kritisk diskursanalyse.

Som jeg allerede har nevnt ovenfor med referanse til Fairclough, realiseres betydninger i form, og forskjell i betydning avhenger av forskjell i form. Dette understreker at sjangerbegrepet er viktig å ta for seg når vi snakker om kritisk diskursanalyse. Viktigheten av sjangerbegrepet hevdes også i boka *Å forstå avisa* der forfatteren Yngve Benestad Hågvar henviser til den svenske sjangerforskeren Per Ledin: ”En sjanger kopler tekster til en gjentakende sosial prosess der mennesker samhandler gjennom tekster.” (Hågvar, 2007, s. 28). Her vil jeg snakke om Faircloughs begrepsavklaringer om sjanger og stil i diskursanalysemodellen.

Fairclough definerer sjanger som et spesielt diskursivt aspekt av handling og interaksjon i en sosial begivenhet. For å få en god oversikt over forholdet mellom diskurs og sjanger påpeker han flere aspekter av sjanger. Disse aspektene av sjanger er som følgende:

- The forms of action and interaction in social events are defined by its social practices and the ways in which they are networked together.

[...]

- Some genres are relatively 'local' in scale, associated with relatively delimited networks of social practices (e.g. within an organization such as business). Others are specialized for relatively 'global' (inter)action across networks (genres of 'governance').
- Change in genres is change in how different genres are combined together. New genres develop through combination of existing genres.
- A chain of events may involve a chain or network of different genres.
- A particular text or interaction is not 'in' a particular genre – it is likely to involve a combination of different genres (Fairclough, 2003, s. 38).

Ifølge disse aspektene defineres sjangrene av sosial praksis i sosiale begivenheter, sosiale endringer i samfunnet skaper endringer i sosiale praksiser og dette følger med formforandringer i sosiale aktiviteter som også inkluderer sjangerforandringer. Assosiert med nettverk, om det er begrenset eller ikke, er sjangrene 'lokale' og 'globale'. Og de nye sjangrene utvikles gjennom kombinasjon av allerede eksisterende sjangerer.

Fairclough påpeker at det finnes forskjellige aspekter av tekst og dens organisering som er formet og avhengig av sjanger. Han hevder at på grunn av "stabilization, fixity and homogenization" varierer sjangerer mye og derfor er det viktig å skille mellom hovedsjangre og 'sub' sjangre. Som hovedsjangrer definerer han dialog, argument og narrativ. Videre peker han på at individuelle sjangerer kan analyseres ut fra aktivitet, sosiale relasjoner og kommunikasjonsteknologi. Disse tre utgangspunktene utvides med tre forklarende spørsmål: Hva gjør folk når det gjelder diskurs? Hvilke sosiale relasjoner eksisterer mellom dem? Og hvilke kommunikasjonsteknologier avhenger deres relasjoner av.

Pre- sjangerer: dialog, argument og narrativ

Fairclough hevder at enhver *dialog* trenger å ha følgende trekk for å bli et effektivt offentlig felt:

- People decide to enter dialogue, and can continue the dialogue on other occasions

- Access is open to anyone who wants to join in, and people have equal opportunities to contribute to the dialogue
- People are free to disagree, and differences between them are recognized
- There is space for consensus to be reached, alliances to be formed
- It's talk that makes a difference-it can lead to action (e.g. policy change) (Fairclough, 2003, s. 80)

Fairclough henviser til Toulmin når han beskriver sjangerstruktur i *den argumenterende teksttypen* og hevder at den har tre hovedtrekk som han kaller for begrunnelse (grounds), betingelse (warrants) og slutning (claim). Videre forklarer han disse begrep:

The Grounds are the premises of the argument, the Warrant is what justifies the inference from the Grounds to the Claim. We can also distinguish Backing, which gives support for Warrants (Fairclough, 2003, s. 81).

Fairclough påpeker at det eksisterer en vanskelighet ved å analysere argumenterende tekst fordi elementer til argumentet kan være implisitte. Han knytter dette trekket ved argument til ideologi og hevder at dette bestemmer det ideologiske arbeidet i teksten: "the work of making contentious, positioned and interested representations a matter of general 'common sense'" (Fairclough, 2003, s. 82)

For å definere *narrativ* refererer Fairclough til Bals analyse av narrative tekster der han differensierer mellom: "fabula, story, narrative text".

The fabula is the 'material or content that is worked into story', a 'series of logically and chronologically related events'. The story is fabula that is 'presented in a certain manner'- this involves for instance the arrangement of events in a sequence which can be different from their actual chronological order, providing the social agents of actual events with 'distinct traits' which transform them into 'characters', and 'focalizing' the story in terms of a particular 'point of view'. The same story can appear in a range of narrative texts, texts in which a narrator relates the story in a particular medium- for instance a story in conversation, radio news story, a television news story, a documentary, or a film (Fairclough, 2003, s. 83).

Individuelle sjangrer

Sosial aktivitet- Hver sjanger defineres ut fra hensikten med den sosiale aktiviteten som sjangeren er involvert i, men det gjelder ikke alle sjangrer. Det betyr at denne variasjonen avhenger av aktivitetens natur om det er strategisk eller kommunikativt. Og en og samme sjanger kan ha flere formål som er ordnet hierarkisk: hovedformål og andre formål. De kan

være eksplisitte eller implisitte. (Fairclough, 2003, s. 70, 71). I min oppgave er undervisning på skole den sosiale aktiviteten. Formålet med denne sosiale aktiviteten, nemlig undervisning, er å overføre kunnskap og oppdra barn til samfunnsborgere. Siden den sosiale aktiviteten definerer sjangeren, kan jeg si at det er interessant å analysere lesebokteksters sjangertilhørighet. Dette kommer jeg til å ta for meg i analyse (oversikt) delen av oppgaven.

Sosiale relasjoner- Når det gjelder analyse av en teksts sjanger ut fra sosiale relasjoner hevder Fairclough at:

Genres as forms of interaction constitute particular sorts of social relations between interactants. Social relations are relations between social agents, which can be of different types: organizations [...], groups [...], or individuals. Communication can be between organizations or groups or individuals, or combine different types of social agents (Fairclough, 2003, s. 75).

Videre henviser han til Brown and Gilman som hevder at sosiale relasjoner varierer i to dimensjoner som 'makt' og 'solidaritet' eller som sosial hierarki og sosial avstand. Og her er det et viktig poeng å angi hvordan sosial hierarki og avstand fortolkes i sjangrer.

Kommunikasjonsteknologier- Analyse av tekstsjangeren ut fra kommunikasjonsmidler den bruker for sier mye om sjangertilhørighet. Når det gjelder spørsmålet om hvilke teknologiske kommunikasjonsmidler avhenger sosiale aktivitet fremhever Fairclough fire muligheter av denne situasjonen:

- Two-way non-mediated: face to face conversation
- Two-way mediated: telephone, email, video conferencing
- One-way non-mediated: lecture, etc.
- One-way mediated: print, radio, television, internet, film

Her vil jeg påpeke at den første type kommunikasjon ovenfor er veldig nødvendig for barn for å forstå og fortolke omgivelsene rundt dem. Men den er ikke aktuell i oppgaven siden jeg vil undersøke leseboktekstene som medier. Kommunikasjonen mellom dem og verden skjer også gjennom mediene, og avhengig av forskjellige historiske perioder var disse mediene varierende. Dette handler om barnas sosiale situasjon som er en del av Flemming Mouritsens teori om barnelitteraturens sosiale funksjon som jeg kommer til å ta for meg litt senere i oppgaven. Her i oppgaven min er det lesebøker som er et viktig medium når forholdet mellom

samfunnet og barn fortolkes, og den tredje måte av kommunikasjon er mer relevant for min oppgave.

Videre definerer Fairclough at utviklingen av nye kommunikasjonsteknologier går parallelt med utviklingen av nye sjangrer (Fairclough, 2003, s. 77).

Semantikk og sjanger

Ifølge Fairclough bestemmer sjanger også hva slags ord og setninger man bør bruke i en tekst for å få meningen man trenger å skape. Han fokuserer på forklaringen av semantiske relasjoner når han tar for seg sjangerbegrepet: ”The type of semantic relations between sentences and clauses that one finds in a text depends on genre” (Fairclough, 2003, s. 87).

Fairclough påpeker at kritisk diskursanalyse fokuserer spesielt på analyse av tekst. Han hevder at i sin bok om kritisk diskursanalyse legger han stor vekt på grammatiske og semantiske analyser fordi denne formen for analyse av tekster er veldig fruktbar i sosiale undersøkelser. Det er ofte vanskelig for forskere å undersøke sosiale prosesser uten å ha lingvistisk bakgrunn (Fairclough, 2003, s. 6).

3.1.2 Diskurs/representasjon

Hva er det som representeres og hvordan representeres de i tekst? Når det gjelder den første delen av spørsmålet vil jeg fokusere på Faircloughs avklaring om representasjon av prosesser, sosiale aktører og representasjon av tid og sted.

Diskurser representerer verden. Men hvordan denne verdenen representeres forklarer Fairclough ut fra diskursforskjeller som baserer seg på semantiske relasjoner:

Discourses can be differentiated in terms of semantic relations (synonymy, hyponymy, antonymy) between words – how they classify parts of the world – as well collocations, assumptions, and various grammatical features (Fairclough, 2003, s. 133).

I tillegg handler representasjon av verden om sosiale aktører som er deltakere i setninger eller i tekst, deres varierende representasjon, og tid og sted. Ifølge Fairclough er sosiale aktører de som er deltakere i tekst, i setninger, men ikke alle deltakere er sosiale fordi de også kan være bare fysiske objekter. Han påpeker at valg av sosiale aktører i tekst sier mye viktig om sosiale begivenheter som konstruerer tekst. Han klassifiserer disse valg som følgende: utelukkelse av noen sosiale aktører delvis eller helt; presentere sosiale aktører som personlige pronomener eller som substantiver; sosiale aktørers representasjon som deltakere i setninger eller som

possessive substantiver eller pronomener; representasjon av sosiale aktører som de påvirkende eller de som blir påvirket; representasjon av sosiale aktører som personlige eller upersonlige; de kan nevnes ved sine egne personlige navn eller med gruppe de tilhører til (Fairclough, 2003, s. 146). Videre avklarer Fairclough at det er verdt å følge pronomener i en tekst. Skillet mellom 'oss' og 'dem' er veldig viktig når man identifiserer meningen (Fairclough, 2003, s. 149). Dette her er også viktig for oppgaven min. Det handler om hvordan personer og begivenheter omtales i nasjonsbyggingskontekst. Hvem og hva det er som identifiseres med 'oss' og hvem og hva det er som identifiseres med 'dem' eller de fremmede. Hva slags forhold skapes mellom dem og presenteres for barn?

Fairclough knytter diskursanalyse til lingvistisk analyse av tekst. Her skiller han mellom tekstens eksterne og interne forhold der interne forhold sammenfaller med lingvistisk analyse av tekst, og eksterne forhold inkluderer sosialt liv utenfor teksten som er sosiale strukturer, sosiale praksiser og sosiale begivenheter. Det interne forholdet av tekst eller lingvistiske analyse inkluderes semantiske, grammatiske forhold og vokabular. Når det gjelder forholdet mellom det interne og det eksterne påpeker Fairclough at diskurser, sjangrer og stil er både elementer av tekst og sosiale elementer. Videre definerer han dette forholdet som følgende:

In text they are organized together in interdiscursive relations, relations in which different genres, discourses and styles may be 'mixed, articulated and textured together in particular ways. As social elements, they are articulated together in particular ways in orders of discourse – the language aspects of social practices in which language variation is socially controlled. They make the link between the text and other elements of the social, between the internal relations of the text and its external relations (Fairclough, 2003, s. 37).

Når det gjelder aspekter av sosiale begivenheter som inkluderes og ekskluderes når de representeres i tekst, nevner Fairclough disse elementene: "forms of activity, persons (with beliefs/desires/values ... histories), social relations, institutional forms, objects, means (technologies ...), times and places, language (and other types of semiosis)" (Fairclough, 2003, s. 136).

Forholdet mellom interne og eksterne aspekter ved en tekst er viktig å ta for meg i oppgaven. Ikke alle aspekter av den sosiale verden som skjer utenfor tekst og påvirker den, representeres i tekst. Fairclough kaller denne prosessen for 'exclusion' og 'inclusion' og fastslår at det finnes mange grunner til hvorfor man inkluderer eller utelukker noen aspekter av sosiale begivenheter i tekst. Han hevder at det kan godt være på grunn av overflødighet eller på grunn

av at noen aspekter av sosiale begivenheter ikke er relevante i tekst, men disse utelukkelse og inkluderinger kan også godt være politisk eller sosialt betydelige (Fairclough, 2003, s. 149). I oppgaven min handler dette om hva det er som representeres som *det nasjonale* i disse leseboktekstene og hva det er som utelukkes i forhold til politiske og sosiale begivenheter rundt.

3.1.3 Stil

Semantiske relasjoner har ikke bare noe å gjøre med sjanger men også med stil. Hvordan man er, har noe å gjøre med hvordan man snakker og skriver. Stiler er tett knyttet til identifikasjon og er en av de tre hovedtypene av meningskapningen (aktivitet/sjanger, representasjon/diskurs og identifikasjon/stil) i teksten. Forholdet mellom diskurs og identifikasjon eller stil er at diskurser er innprentet av identiteter (Fairclough, 2003, s.159). Forenklet sagt, man representerer (diskurs) sin aktivitet (sjanger) gjennom tekster der han eller hun også identifiserer seg (stil).

Fairclough skiller mellom to type identifikasjoner ut fra personlige og sosiale aspekter av identitetsbegrepet: sosial identitet og personlighet. Dette skillet forklares av Fairclough slik at mennesker og deres identitet begynner å involvere med verden før de lærer seg språk. Derfor kan man ikke redusere identitet helt til sosial identitet. Det eksisterer et dialektisk forhold mellom disse to identiteter der den sosiale identiteten begrenser den personlige identiteten (Fairclough, 2003, s. 161).

Fairclough påpekte tidligere i teorien at det finnes to hovedtype av 'makt' som former tekster:

- Sosiale strukturer og sosiale praksiser
- Sosiale agenter (mennesker som er involverte i sosiale prosesser) (Fairclough, 2003, s. 22)

Videre i teorien når han forklarer stilbegrepet i kritisk diskursanalyse, fremhever han at effektiviteten av sosiale agenter avhenger av både sosiale hendelsers natur og agenters forhold til sosiale praksiser og sosiale strukturer, og kapasiteter til agent (Fairclough, 2003, s. 161).

Ifølge Fairclough realiseres stiler ut fra forskjellige lingvistiske trekk som hovedsakelig deles inn i to deler: fonologiske trekk som inkluderer uttalen, intonasjon, aksent, rytme; og vokabular og metafor. I tillegg til disse aspekter inkluderer stil også samspill mellom språk og

kroppsspråk (Fairclough, 2003, s. 162). For oppgaven min er vokabular i tekstene aktuelt fra denne inndelingen.

Som aspekter av meningskapning i tekst inkluderer Fairclough også modalitet og evaluering som også bidrar til identifikasjon.

Modalitet og evaluering

Fairclough fremhever at både modalitet og evaluering er sett ut ifra hva forfatteren forplikter seg til å gjøre med hensyn til hva det er som er sant og nødvendig; og med hensyn til hva det er som er ønsket og uønsket. Det første kaller han for modalitet og den andre evaluering. Han påpeker at å forplikte seg til noe i tekst bestemmer en viktig del av identifikasjonen og struktureringen i tekst (Fairclough, 2003, s. 164).

Fairclough knytter modalitet til språklige enheter som han kaller for "Exchange types (Knowledge exchange, Activity exchange)" og "Speech functions (Statement, Question, Demand, Offer)". Ut fra disse språklige enheter identifiserer han typer av modalitet:

- 'Epistemic' modalitet som baserer seg på 'Knowledge exchange'
- 'Deontic' modalitet som baserer seg på 'Activity exchange'

Den første typen modalitet inkluderer *påstander* (Statements (author's commitment to truth)) og *spørsmål* (questions (author elicit other's commitment to truth)). Og den andre typen modalitet inkluderer *krav* ((author's commitment to obligation/necessity)) og *tilbud* (author's commitment to act). I tekst realiseres disse modaliteter ved hjelp av modale verb eller andre typer av modale markører (Fairclough, 2003, s. 168).

Fairclough hevder at noen modale ord har høyere nivå av forpliktelse enn de andre. Derfor skiller han mellom tre nivå av modaliteten: høy, medium og lav (Fairclough, 2003, s. 170).

Evaluering

Ifølge Fairclough eksisterer det to typer av evalueringsmåter når man forplikter seg til verdier. Disse måtene er eksplisitt og implisitt. Videre skiller han mellom følgende kategorier:

- Evaluative statements
- Statements with deontic modalities
- Statements with affective mental process verbs
- Value assumptions

Han definerer evaluative påstander som handler om det som er ønsket og det som ikke er, eller hva som er godt og hva som ikke er (Fairclough, 2003, s. 172). De neste to kategorier peker på at det er ønsket eller godt å oppføre seg ifølge verdier. Den siste kategorien handler om de implisitte eller ”assumed” verdier mellom forfatter og fortolker som er ”deeply embedded in texts” (Fairclough, 2003, s. 173).

Oppsummert vil jeg si at modalitet og evaluering er aktuelle for meg når jeg kommer til å analysere de utvalgte lesestykkene fra begge land. Her blir det viktig å legge vekt på hvordan modaliteten i leseboktekstene varierer, og hvordan evaluerende ord og uttrykk brukes i forhold til det nasjonale. Hvem eller hva er det som evalueres som fiender, venner eller som det nasjonale?

3.1.4 Ideologiske effekter av tekster

En av viktige effektene av tekst som er også hovedpoeng for kritisk diskursanalyse er teksters ideologiske effekter, ifølge Fairclough (Fairclough, 2003, s. 9). Jeg har referert til Fairclough og påpekte at det er tre aspekter av meningskapning i en tekst som er: aktivitet/sjanger, representasjon/diskurs og identifikasjon/stil. Men hva er det egentlig diskurs representerer? Fairclough kaller det for ideologi. Gjennom tekster kan ideologier opprettholdes, presenteres og forandres. Selve denne delen av teorien kan forklare min problemstilling i oppgaven.

3.2 Barnelitteraturens sosiale funksjon

For å tolke barnelitterære tekster skal jeg se på dem i en sosial sammenheng. Før jeg presenterer selve teorien om barnelitteraturens sosiale funksjon vil jeg understreke at teorien om kritisk diskursanalyse støtter den teorien som jeg kommer til å presentere.

Barnelitteraturen ble utviklet, formet og forandret av og gjennom de sosiale begivenheter rundt litteraturen. I sin tur ble også sosiale institusjoner som skoler påvirket av barnelitteratur. Barnelitteraturen oppsto for å utfylle sosiale funksjoner som påvirket samfunnets fremtidige utvikling. Avhengig av samfunnet og kulturen den gjelder hadde barnelitteraturen litt varierende sosiale funksjoner som jeg kommer til å påpeke litt senere i oppgaven. Men nå vil jeg presentere teorien om barnelitteraturens sosiale funksjon.

Hva slags kultur ønsker vi for våre barn? Dette spørsmålet er et av de underspørsmålene som godt kan forklare mitt hovedspørsmål eller problemstillingen i oppgaven. I tillegg vil jeg stille flere andre spørsmål som kan gi grunnlag for mitt teorivalg. Hvilke sosiale funksjoner og

retninger fremstilles for barn i lesebøkene? For å analysere de utvalgte lesebøktekstene ut fra denne problemstillingen vil jeg først begrunne barnas egentlige sosiale funksjon i samfunnet.

De fleste barns kjennskap til litteratur begynner med lesebøker. Disse bøkene spiller rollen som en slags oppdragelsesmiddel. Men hvilken funksjon har disse bøkene som oppdragelsesmiddel? Her vil jeg ta for meg barnelitteraturens sosiale funksjon for å forklare lesebøkens funksjon, og for å forklare denne funksjonen vil jeg referere til Flemming Mouritsen, dansk forsker i barnelitteratur og barnekultur. I boka *Børne- og ungdomsbøger* viser Mouritsen nødvendigheten av å karakterisere leseren, dvs. barnas situasjon i samfunnet for å bestemme barnelitteraturens sosiale funksjon. Han presenterer barnas situasjon i samfunnet som den sosiale sammenhengen der barnelitteraturens sosiale funksjon inngår i og formes. Slik karakteriserer Mouritsen barnas situasjon i samfunnet:

Børn er, i og med at de er børn, placeret i en socialisationsproces af en eller anden art – dvs. i en opdragelsesproces, der har retning mod, at børnene kan overtage en given samfundssammenhængs normer, roller og værdier, således at de kan udfylde og videreføre den pågældende samfundsstrukturens funktioner som voksne (Mouritsen, 1974, s. 35).

Videre tar han utgangspunkt i dette aksiomet og hevder at denne funksjonen fungerer som et oppdragelsesmiddel:

Den vil da alt efter sin art blive en funktion i denne socialisationsproces. Dvs. den vil fungere som en art opdragelsesmiddel, uanset hvordan den iøvrigt er, og uanset hvilke hensigter, der er nedlagt i den (Mouritsen, 1974, s. 35).

Men Mouritsen hevder at selv om denne funksjonsbestemmelsen er grunnleggende, er den en tom ramme. For å utfylle denne tomme rammen kommer han med tre forskjellige synsvinkler som denne funksjonen karakteriseres ut fra. Disse synsvinkler er:

- Historisk
- Sosiologisk (familiemønsterets forhold til samfundsutviklingen)
- Barnas situasjon i den sosiale sammenheng

Historisk bakgrunn for barnelitteraturens sosiale funksjon

Mouritsen påpeker at da barnelitteraturen oppsto som en fri sjanger hadde dens videre utvikling noe å gjøre med historiske hendelser i en bestemt historisk periode. Her tar han for seg disse trekkene ved samfunnsutviklingen som mest har påvirket barnelitteraturens og barnas situasjon i samfunnet: reformer i forbindelse med skoleundervisningen, moralske og

pedagogiske retninger i opplysningstiden, Rousseaus og romantikkens 'oppdagelse av barnet', industrialiseringen, arbeidsdelingen og den kapitalistiske pengeøkonomi. For å svare på spørsmålet om hvorfor barnelitteraturen utvikles på 1800-1900 tallet og i tilknytning til en bestemt samfunnsklasse, utnytter han disse trekkene ved samfunnet og forklarer videre. Barnelitteraturen i sin første fase ble tett knyttet til borger og embetsmannsklassen (Mouritsen, 1974, s. 35), fordi det var denne klassen i samfunnet som fikk endringer i sin struktur på grunn av utvikling som i sin tur påvirket dens funksjoner. De fikk nye funksjoner og erstattet de gamle med nye medium, som for eksempel med barnelitteraturen. I denne sammenheng var barnelitteraturen ikke så viktig for underklassen, fordi utviklingen i samfunnet ikke ga dem den ekstra funksjonen som kunne gjøre barnelitteraturen et nødvendig middel for dem. I stedet fikk de funksjoner som skapte stor avstand mellom denne type litteratur og barn som tilhørte underklassen. Mouritsen påpeker at disse hendelser også er beskrevet i folkekulturen:

Eventyret om Hans og Grethe har sin virkelighedsbaggrund. I underklassen er der således ingen betingelser for, at en børnelitteratur kan utvikles som erstatning for de tilsvarende funktioner, der kendes fra folkekulturen. Det er der derimod i overklassen og middelklassen, og også er der sket ændringer i familiesituationen, som skaber et behov for den (Mouritsen, 1974, s. 36).

Ved beskrivelse av underklassebarns situasjon i denne perioden, hevder Mouritsen at situasjonen var voldsom for dem. Utnyttelse av deres arbeidskraft kulminerte. Det var mange barn som tiggere på veiene eller "de sælges af nød, fx. som betaling for overfarten til det forjættede land." (Mouritsen, 1974, s. 36).

I tillegg til økonomiske forandrings påvirkninger på barnelitteraturen kom det også pedagogisk innsats. Mouritsen fremhever at endringer i barnas situasjon i samfunnet også trengte teoretiske hjelp så vel som praktisk. Pedagogikken bidro med utviklingen av skoler og skoleprogram (Mouritsen, 1974, s. 36).

Så, historiske hendelser påvirket økonomiske, kulturelle og sosiale deler av samfunnet. Utviklingen i disse delene av samfunnet skapte og formet barnelitteraturen, og bestemte dens sosiale funksjon ut fra barnas utviklet og forandret funksjon i samfunnet. Men disse hendelser skapte endringer ikke bare i barnas situasjon men også i familiesituasjonen der barn ble oppdratt. Derfor skal jeg videre ta for meg Mouritsens beskrivelse av forholdet mellom

familiemønsteret og samfunnsutviklingen som er en av de synsvinklene barnelitteraturens funksjon karakteriseres ut fra.

Familiemønsterets forhold til samfunnsutviklingen

I denne delingen av teorien om barnelitteraturens sosiale funksjon hevder Mouritsen at enhver familiestruktur har en grunnfunksjon i sosialiseringprosessen. Strukturen og prosessen er avhengig av den samfunnsstruktur de inngår i. Ut fra denne karakteriseringen får Mouritsen et grunnlag for en nærmere bestemmelse av barnelitteraturens funksjon (Mouritsen, 1974, s. 37).

Mouritsen påpeker at i en tidligere historisk fase i den europeiske kulturen, var familie en viktig institusjon for barnas sosialisasjonsprosess. Alle viktige funksjoner (både instrumentelle og ekspressive) ble plassert i familien. Men så kommer utviklingen i industrialisering og arbeidsdeling og endrer dette faste familiemønsteret:

Industrien har behov for mobil arbeidskraft (mobil både i geografisk og sosial forstand, også mobil i henseende til tilknytningsforhold til lokaliserte fællesskaper), og den har behov for specialuddannede arbeidskraft. Resultatet av denne utvikling blir en 'funktionstømming' av familien (Mouritsen, 1974, s. 37).

Flere av families funksjoner ble overtatt av andre sosiale institusjoner som skoler, barnehager, medier og arbeidsplasser. De funksjonene som ble tatt av disse institusjoner var mest instrumentelle funksjoner, mens deler av ekspressive funksjoner ble beholdt av familie (Mouritsen, 1974, s. 37).

Mouritsen fremhever at mobilitetskravet i samfunnet medfører families funksjonstømming og isolering. Dette forholdet gjaldt for alle de grupper som ble involvert i industrialiseringen, uansett hvilken klasse de tilhørte. Men situasjonens påvirkningskraft var litt forskjellig avhengig av familiens sosiale plassering. Oppsplittingen av familien var mest radikal i underklassen. I borgerklassen førte denne oppsplittingen til opprettelse av interessefællesskap. Dvs. at den førte til opprettelse av institusjoner for å erstatte de funksjonene som ble tatt fra familien. Barnelitteraturen kan betraktes som en av dem (Mouritsen, 1974, s. 38).

Så, i denne delen av teorien som jeg har presentert ovenfor påpeker Mouritsen den situasjonen der skjer reduksjon av noen muligheter for barn, mens på den annen side kompenseres disse muligheter eller kunne kompenseres i andre institusjoner gjennom andre (nye) medier. Nettopp i denne situasjonen blir det viktig å forklare barnas situasjon. Det er Mouritsens en av de tre viktige synsvinklene for å karakterisere barnelitteraturens sosiale funksjon.

I konklusjonen av denne delen av sin teori hevder Mouritsen at det ikke var hans hensikt å fremstille den eldre familiesituasjon som ideell. Han fastslår at det var den ikke. Den var tvert imot en autoritær, feudal form. ”Formålet er med den historiske utvikling som baggrund at få nutidssituasjonen til at træde i relief. Få den gjort ’synlig.’” (Mouritsen, 1974, s. 39)

Barnas situasjon

I denne delen av teorien fokuserer Mouritsen på barnas indirekte forhold til sosiale prosesser. Han påpeker at dette forholdet gjennomgår ved hjelp av medier som barnelitteratur og institusjoner som skoler:

Børnenes situasjon bevirker da, at væsentlige dele af deres virkelighedsorientering foregår gennem medier (eller på anden indirekte vis, voksne og skoler), hvorved den i forstærket grad får karakter af en værdiorientering (Mouritsen, 1974, s. 42)

Mouritsen påpeker at barnelitteraturen er et sosialiseringmiddel for barn (Mouritsen, 1974, s. 41). Han påstår at barn ikke har noe direkte forhold til å hente informasjon eller erfaringer om tingenes sammenheng. Dvs. at barnas situasjon kan karakteriseres som en oppdemmingssituasjon. Med dette menes at deres muligheter til å uttrykke seg og oppleve er redusert. Videre viser Mouritsen to viktige aspekter av denne oppdemmingssituasjonen:

- Biologisk betinget oppdemming
- Sosialt betinget oppdemming

Mouritsen forklarer den biologisk betinget oppdemming ut fra det faktum at der er ting barn ikke kan på grunn av deres biologiske og intellektuelle kapasitet, og der ligger en fundamental begrensning av barnas muligheter. ”Dette forhold setter grænser for, og nødvendiggjør grænser omkring deres udfoldelse og for de indsigter, de kan klare” (Mouritsen, 1974, s. 39).

Når det gjelder sosialt betinget oppdemming fokuserer Mouritsen på miljøforholdene. Han hevder at denne formen kan ses som en konsekvens av den omtalte utvikling i samfunnsstrukturen og familienes isolasjon. På grunn av endringer i miljøet kan barn ikke erfare tingenes sammenheng og deres muligheter begrenses. Det henger sammen med det at de ikke deltar i produksjonslivet. Derfor kan de bare få innsikt om produksjonskarakter indirekte (Mouritsen, 1974, s. 39).

Mouritsen påpeker her også boligforholdene som er avledet av produksjonssituasjonen. Det skaper en isolert situasjon for barn og fører til at barn ikke får oppleve samfunnets struktur. De er lukket inne i deres eget miljø, nemlig i et boligmiljø. Deres meget begrensede mulighet til å erfare verden skaper bare et fragmentarisk bilde av den. Maktforhold og interesser som bestemmer denne situasjonen er ikke synlige. I tillegg hevder han at styringen oppleves som automatisk, og ikke som skapt av mennesker (Mouritsen, 1974, s. 40).

Boligforholdene begrenser også barnas etablering av personrelasjoner. Deres sosiale relasjonsmuligheter er flyttet til institusjonsrelasjoner der de antar depersonalisert karakter. Dette fører til deres begrensede kjennskap til sosiale roller. Det betyr at de henter informasjon om disse rollene blant annet i barnelitteraturen.

3.3 Teoretisk bakgrunn for det nasjonale: nasjonsbyggingsprosjektet og lesebøker

Før jeg begynner å diskutere nasjonsbyggingsprosjektet og lesebøker vil jeg igjen komme med mitt hovedspørsmål i oppgaven: *Hva er det disse tekstene presenterer som det nasjonale?* Her vil jeg stille et annet spørsmål som viser at mitt hovedspørsmål trenger en bakgrunnsinformasjon som gir innsikt i nasjonsbegrepet: *Hva er egentlig det nasjonale?*

Begrepet nasjonsbyggingen er blitt definert på mange forskjellige måter og ut fra varierende synsvinkler. Men her i denne oppgaven tar jeg for meg nasjonsbyggingsprosjektet i forhold til leseboktekster. Derfor kommer jeg til å forklare dette begrepet relatert til lærebøker, og der inkluderes også lesebøker.

For å klargjøre nasjonsbyggingsbegrepet relatert til lærebøker skal jeg ta for meg boka *Det nasjonale i norske, tyske og franske skolebøker 1860-1905: to sammenlignende studier* av Ragnhild Sigurdson og Hilde Kjølberg. Siden min oppgave er en sammenlignende studie av norske og aserbajdsjanske lesebøker der norske er en modell er denne boka veldig relevant for oppgaven. Forfatterne av denne boka påpeker også at målet med denne studien har vært å finne uttrykk for nasjonal identitet i norske og franske skolebøker.

For å forklare begrepene nasjon og nasjonalitet referer boka til statsviteren Øyvind Østeruds definisjoner for disse begrepene. Ifølge Østerud har begrepet nasjon minst tre forskjellige betydninger i moderne språkbruk. For det første knyttes begrepet til ordet stat og forfatteren hevder at i daglig språkbruk brukes begrepet nasjon synonymt med ordet stat. Den andre forklaringen for begrepet er at nasjonen består av en folkegruppe med felles kulturelle kjennetegn. Her i denne forklaringen hevdes det at i enkelte tilfeller er språk avgjørende,

eksempelvis ble den tyske nasjonen tidlig definert som et språkfelleskap. Når det gjelder den tredje betydningen av begrepet, hevdes det at denne betydningen av ordet nasjon er bygget på et subjektivt kriterium: ”en folkegruppe anser seg selv, eller blir sett på av andre, som en nasjon.” (Sigurdson og Kjølberg, 1998, s. 11).

Videre i boka tar forfatterne for seg Friedrich Meineckes skille mellom ’statsnasjon’ og ’kulturnasjon’ for å svare på undersøkelsens hovedspørsmål om hvordan skolebøker forklarer nasjonsbegrepet. Utgangspunktet i dette skillet mellom statsnasjon eller den politiske nasjonen, og kulturnasjon er at nasjonen enten hviler på et fellesskap bygget på tilslutning til lover, statsforfatning og statsborgerlige rettigheter og plikter (statsnasjonen), eller på objektive kulturelle fellestrekk som for eksempel språk (kulturnasjon) (Sigurdson og Kjølberg, 1998, s. 12).

I tillegg til Østeruds og Meineckes forklaringer på nasjonsbegrepet, påpeker forfatterne også nasjonalismeteorikeren A.D. Smiths skille mellom begrepene ”western” og ”non-western nasjonalisme” der den vestlige også kalles statsborgerlig (civic), mens den ikke-vestlige kalles etnisk. Ifølge denne boka karakteriserer Smith det statsborgerlige nasjonsbegrepet på en måte at det i hovedsak bygger på felles historisk territorium, eller ”territorialrett” (ius soli) og like statsborgerlige plikter og rettigheter for innbyggerne. Smiths definisjon av den etniske nasjonsmodellen er at den i sin helhet bygger på slektskap og felles avstamning, eller ”blodsrett” (ius sanguinis), folkespråk, tradisjoner og skikker (Sigurdson og Kjølberg, 1998 s. 12).

Til slutt gir forfatterne et direkte sitat av Smith der han oppsummerer nasjonsbegrepet sitt:

A nation can therefore be defined as a named human population sharing a historic territory, common myths and historical memories, a mass, public culture, a common economy and common legal rights (Sigurdson og Kjølberg, 1998, s. 12).

Jeg synes det er rimelig å ha hans definisjon som bakgrunn når man analyserer lærebøker eller lesebøkers nasjonssyn. Ut fra hans definisjon kan man si at historie har mye å gjøre med nasjonens oppbygging. Et medlem av nasjonen kan få nødvendig informasjon for å skape et syn på sin nasjonale identitet fra historiebøker, men man møter denne historiske informasjonen allerede i lesebøker på skolen for første gang når man er barn. Derfor er lesebøker et godt materiale for å analysere det nasjonale.

Sigurdsøn og Kjølberg har også påpekt lesebøkers, og generelt lærebøkers bidrag til å skape en forståelse for det nasjonale hos folk. Dette begrunner de med at skolebøker er normative og derfor et uttrykk for hvordan samfunnet bør eller skal være. Historiebøker og lesebøker er de mest utbredte og disse bøkene har nådd ut til et stort publikum. I tillegg hevder de at på grunn av økonomiske årsaker var leseboka i tidligere tider ofte den eneste læreboka barna hadde (Sigurdsøn og Kjølberg, 1998, s. 19). Jeg må si at dette er veldig relevant for aserbajdsjanske lesebøker som jeg allerede har påpekt i bakgrunnsdelen av oppgaven.

Oppsummert vil jeg si at skille mellom statsnasjon og kulturnasjon er veldig aktuelt for oppgaven min. Jeg kommer til å legge vekt på disse begrepene når jeg analyserer det nasjonale i utvalgte leseboktekster fra Norge og Aserbajdsjan.

Oppsummering

Her har jeg hovedsakelig tatt for meg Norman Faircloughs teori om kritisk diskursanalyse som bidrar til å underbygge min analyse av leseboktekster ut fra konteksten. Denne konteksten inkluderer nasjonsbyggingsprosesser der sosiale begivenheter har påvirket og formet leseboktekster. Teorien hjelper å forklare leseboktekster i forhold til barn og nasjonsbyggingsprosesser der barn og det nasjonale står som sentrale enheter. For å forklare forholdet mellom barn, det nasjonale og leseboktekstene, trenger jeg også en teoretisk bakgrunn for barnas situasjon i samfunnet og hva det nasjonale dreier seg om i tillegg til Faircloughs teori om kritisk diskursanalyse. Her valgte jeg Flemming Mouritsens teoretiske artikkel som forklarer barnas sosiale situasjon i samfunnet som også bestemmer banelitteraturens sosiale funksjon. For å gi en bakgrunn for det nasjonale refererte jeg hovedsakelig statsviteren Øyvind Østerud der han skiller mellom 'statsnasjon' og 'kulturnasjon'. I oversiktsanalysen i oppgaven kommer jeg til å analysere leseboktekstene ut fra deres sjangertilhørighet. I den neste delen som følger etter oversiktsanalysen vil jeg hovedsakelig næranalysere disse utvalgte tekster fra typiske leseboksjangre ut fra diskurs og stil. Deretter vil jeg se på disse tekstenes forhold til barna og det nasjonale i Norge og Aserbajdsjan.

4. Metode

Her vil jeg ta for meg hvilket materiale jeg kommer til å bruke for å forklare mitt hovedspørsmål i oppgaven, og hvilken metode og strategi jeg vil benytte for å analysere det utvalgte materialet.

4.1 Naturlig forekommende data

Oppgaven min baserer seg på sammenlignende analyse av de valgte leseboktekstene fra de to landene: Norge og Aserbajdsjan. Derfor vil jeg ta utgangspunkt i en metode som er relevant for å sammenligne analysemateriale. Her vil jeg ta for meg en artikkel av Marit Haldar og Randi Wærdahl (2012) som er ”Sammenlignende analyse av naturlig forekommende data” i boka *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning*. I artikkelen bruker de begrepet ”naturlig forekommende data” som kjennetegnes ved det at de er hentet fra tekster, sosiale situasjoner eller prosesser som eksisterer uten at forskeren har konstruert dem eller situasjonene i spill. Et viktig poeng ved dette begrepet er at naturlig forekommende data ikke skal være påvirket av forskerens føranalytiske blikk, valg og spørsmål. De hevder at slike typer data ikke er formidlet til forskeren, men ville oppstått uansett om forskeren var involvert eller ikke. Altså, forskerens innflytelse på dem skal være minst mulig (Haldar og Wærdahl, 2012, s. 59).

Haldar og Wærdahl påpeker videre at kontekst er et annet viktig trekk ved naturlig forekommende data. Denne typen data er tett knyttet til kontekst og konteksten kan ha betydning på flere måter:

Hva folk sier, avhenger av situasjonen de sier det i og hvem de snakker til. Hva som skrives, avhenger også av hvor det skrives og hvem det er ment for. Meningen vi tillegger et utsagn eller hvordan vi fortolker det som sies eller skrives, er også avhengig av hvilken kontekst det kommer i, samtidig som utsagnet er med på å bestemme hva slags kontekst det blir. [...] Beskrivelsen av en barnefamilie fortolkes helt ulikt om den står i en skjønnlitterær bok, enn om den står i en barnevernsjournal (Haldar og Wærdahl, 2012, s. 59).

Nettopp denne tilnærmingen til tekster (som er skrevet for barn) er veldig relevant for oppgaven også ut fra den teoretiske bakgrunnen jeg allerede har valgt. Teorien om kritisk diskursanalyse fortolker også tekst ut fra kontekst. Så, både teorien og metoden jeg har valgt for sammenlignende analyse av leseboktekster tar utgangspunkt i kontekst og sosiale prosesser.

Haldar og Wældahl har i sin artikkel om ”Sammenlignende analyse av naturlig forekommende data” hentet sine eksempler fra to datasett der den ene er fra skoler og familier i Osloregionen i Norge, den andre fra skoler og familier i det urbane Beijing i Kina. Med disse eksemplene viser de hvordan sammenligning av denne type data kan bidra til et skjerpet analytisk blikk. De hevder at datasettene informerer hverandre og gjør hvert av dem fyldigere og rikere. I tillegg argumenterer de for at kombinasjon av naturlig forekommende data og sammenligning gjør det lettere å oppdage selvfølgelige normer og idealer knyttet til barn og barndom i to kulturer (Haldar og Wærdahl, 2012, s. 58). Mine naturlige forekommende data i oppgaven er leseboktekster fra Norge og Aserbajdsjan. Når det gjelder kontekst skal jeg ta utgangspunkt først i det at disse tekstene står i lesebøker som er en del av skole eller lærebøker, men ikke i en bok som er egnet for lesing utenfor skole. For det andre er alder et viktig poeng. Jeg tok for meg lesebøker der leserne er 10-12⁴ år gamle. For det tredje er disse tekster didaktiske siden de står i skolebøker. Deres hovedformål er å undervise og informere dem om verdier og normer i de to gjeldende samfunnene og oppdra dem.

4.2 Metode for datainnsamling

Her i oppgaven har jeg valgt leseboktekster som analysemateriale. Disse lesebøker inkluderer tre aserbajdsjanske og tre norske lesebøker. Alle disse lesebøkene er egnet for barn på 10-12 år selv om de er fra forskjellige tidsperioder. Denne perioden i barnas utvikling er en periode når de blir ferdig med den første lese- og skriveopplæringen, og begynner å forstå skriftlige tekster. Det betyr at de er i stand til å forstå skriftlig informasjon som står i lesebøker. Derfor tar mitt utvalg av disse lesebøker først utgangspunkt i aldersfenomenet. Dette er veldig viktig for å gjøre analyse av leseboktekster fra forskjellige tidsperioder sammenlignbar:

Barndommen er ikke homogen, ikke minst på grunn av at barn er i stadig utvikling både kognitivt og fysisk. Barndommen er kanskje det mest heterogene stadiet i livssyklusen. For barn er det muligens slik at aldersforskjeller betyr mer enn forskjeller i kjønn, etnisk tilhørighet, religion og andre, diskriminerende faktorer (Haldar og Wærdahl, 2012, s. 19)

Utvalgte lesebøker fra Aserbajdsjan er: Lesebok for fjerde trinn som er skrevet i 1994, altså tre år etter Aserbajdsjans frigjøring fra Sovjetunionen (nettopp denne perioden kaller jeg for ’nasjonsbyggingsperioden i Aserbajdsjan’ i oppgaven); Lesebok for fjerde trinn som er skrevet i 2001, ti år etter frigjøringen; og Lesebok for fjerde trinn som er skrevet i 2008.

⁴ Barna i Aserbajdsjan går på skolen når de er 6-7 år gamle avhengig av skolen de går på.

Utvalgte lesebøker fra Norge er: *Lesebog for folkeskolen* ved Nordahl Rolfsen som er utgitt i 1892 (andre og tredje del av leseboka); Thorbjørn Egners lesebok for femte klasse som har 7. og 8. bind (*Gode naboer* og *Mellom bakkar og berg*) av hans 16 bind lesebøker som er utgitt i 1964-65; og *Zeppelin* for femte trinn som er utgitt i 2006.

Først vil jeg ta for meg analysen (oversikt) av tekster som står i lesebøkene ovenfor, deretter vil jeg næranalysere noen utvalgte tekster fra disse lesebøkene.

Som jeg har påpekt tidligere i oppgaven at mitt material for undersøkelse er leseboktekster. Det vil si at jeg ikke kommer til å ta for meg alt som står i disse utvalgte lesebøkene ovenfor. Strategien er at jeg først kommer til å undersøke *det nasjonale* i utvalgte leseboktekster. I denne fasen av analysen vil jeg fokusere på lesebøkene som kommer først i lista over de utvalgte lesebøker, det vil si Nordahl Rolfsens lesebok fra 1892 når det gjelder Norge og lesebok for fjerde trinn som er utgitt i 1994 når det gjelder Aserbajdsjan. Deretter prøver jeg å forklare utviklingen av *det nasjonale* fra gamle lesebøker til de nyere. I denne fasen blir de to nyere lesebøkene aktuelle som står på den andre og tredje plass i lista av utvalgte lesebøker. Jeg kommer til å forklare i hvilken retning disse lesebøkene har utviklet seg og hva som skjedde med *det nasjonale*. Hvordan har den sosiokulturelle praksisen påvirket og endret *det nasjonale* og i hvilken retning? Nettopp disse utviklingslinjene vil jeg ta for meg i den komparative delen av oppgaven. Jeg kommer til å sammenligne utviklingsretningene av *det nasjonale* i leseboktekstene fra de to landene.

Ifølge Sigurdsøn og Kjølberg er det viktig å finne sammenlignbare størrelser i en komparativ studie. Siden deres oppgaver baserte seg på sammenlignende analyse av leseboktekster fra Norge, Tyskland og Frankrike for å undersøke nasjonal identitet og nasjonsbygging, kan det i utgangspunktet synes problematisk å sammenligne. De påpeker at Frankrike lenge hadde eksistert som selvstendig stat, mens Norge hadde ligget under dansk styre i flere hundre år og var i union med Sverige (Sigurdsøn og Kjølberg, 1998, s. 16). Dette problematiske synet gjelder også min sammenligning. Siste gang var det i 1814 at Norge fikk sin selvstendighet mens dette skjedde i Aserbajdsjan i 1991 da Sovjetunionen kollapset. Så det er 177 år mellom disse to lignende prosesser i de to landene. Men diskursbegrepet bidrar til å løse dette problemet her. I oppgaven min skjer sammenligning egentlig mellom to lignende diskurser, men ikke prosesser: analyse av tekster som er skrevet for barn på 10-12 år gammel og som står i lesebøker. Samfunnene som disse tekster kommer fra hadde gått gjennom en nasjonsbyggingsperiode. Nasjonsbyggingsprosesser som en del av sosiale prosesser er inn i en

ramme for kunnskapsproduksjon og konsumpsjon av leseboktekster. Derfor inneholder disse tekster interessante trekk fra nasjonsbyggingen.

4.3 Bakgrunn for datainnsamling

Siden oppgaven baserer seg på analyse av *det nasjonale* i lesebøkene, har jeg også fokusert på *det nasjonale* i mitt utvalg fra lesebøkene. Begge land har en periode i sin historie der selvstendighet og oppbygging av det nasjonale var et viktig fenomen. Utdanningssystemet og dets institusjoner var alltid en av de viktigste i disse nasjonsbyggingsprosjekter.

Norge og Aserbajdsjan hadde disse prosesser i ulike perioder og tidsavstanden er stor. Norge fikk sin grunnlov og selvstendighet fra Danmark i 1814, mens det moderne Aserbajdsjan fikk sin fullstendige selvstendighet i 1991 da Sovjetunionen kollapset. Før 1991 fikk Aserbajdsjan sin selvstendighet i 1918, men det er ikke viktig for oppgaven, siden den selvstendigheten bare varte i 23 måneder. Det vil si at det eksisterer mer enn 100 år, nemlig 177 år mellom disse to lignende prosesser. Men dette er ikke så aktuelt for oppgaven, fordi hovedsammenligningen skal skje først mellom utvalgte norske lesebøker, og så mellom utvalgte aserbajdsjanske lesebøker. Deretter kommer jeg til å sammenligne resultatene der norske lesebøker, spesielt Rolfsens lesebok fra 1892, blir som en modell. Så de første utvalgte lesebøkene fra begge land skulle være nær til disse periodene. Når det gjelder Norge er det Jensens og Rolfsens lesebøker som er utgitt i andre del av 1800-tallet. Men jeg har valgt Rolfsens lesebok fra 1892 for min analyse. Dette har flere grunner. Først er det fordi hans lesebok dominerte i norske skoler helt til 1950 tallet og ble utgitt i 8 millioner eksemplarer over hele landet. Dette er et tall som sier noe om påvirkningskraft. For det andre kom Rolfsens lesebok ut i en periode der skolereformene på 1800-tallet skapte nye behov for skolebøker.

Skolereformer i 1870-åra sette lesing framfor kristendomskunnskap, det førte til auka leseferdigheiter blant folk og ein større marknad for barnelitteratur. Etter kvart kom utdrag frå barnelitterære tekstar inn i lesebøkene, og med Nordahl Rolfsens *Læsebog for Folkeskolen* (1892-96) blei gullaldertekstane nasjonalt felleseige (Birkeland og Mjør, 2012, s, 26).

Disse nye behovene ble realisert i Rolfsens lesebøker. For det tredje er det på grunn av hans emnevalg for sine lesebøker. Han tar utgangspunkt i leseren og legger vekt på emner som er kjente for barna, det nære, hjemlige, eller emner som kan knyttes til barnet på en eller annen måte (Risa, 1997, s. 76).

Når det gjelder mitt valg av Egners lesebok fra 1964 er dette valget også knyttet til en periode som handlet om dannelse, nemlig etter andre verdenskrig og Norges frigjøring fra tysk okkupasjon. Thorbjørn Egner var en dannelsesmann med sine lesebøker etter andre verdenskrig som var en periode for gjenreising i Norge. I boka *Egner. En norsk dannelseshistorie* hevder Anders Heger, forlegger, spaltist og forfatter, at året 1948 bragte nye politiske spørsmål til Norge som NATO-medlemskap og kald krig. Bokverket var ikke bare kunst og pedagogikk, men også politisk og samfunnsmessig utfordring: skolepolitikk, gjenreisningspolitikk – og språkpolitikk (Heger, 2012, s. 223).

Lesebøkene var ikke alene en inngang til norsk språk og litteratur. I erkjennelse av at lesning er all kunnskaps mor, skulle bøkene åpne dører til skolefag som historie, samfunnskunnskap og kristendom, så vel som fagene i livets skole: familieliv, næringsliv, etikk. Det å lese, og hva man leste, var det sentrale element i skolens målsetning – å gjøre sine elever til ”nyttige mennesker både åndelig og legemlig” (Heger, 2012, s. 205).

Selv om denne perioden trengte nye lesebøkers utgav var det igjen barn som stod sentralt i dette prosjektet. I tillegg handler hans lesebøker igjen om gjenreising og dannelse. Derfor har jeg valgt Egners lesebok for min analyse.

Mitt valg av Zeppelin er et utgangspunkt for å sette lys på det nasjonale. Det vil si at denne moderne leseboka fra 2006 utgjør en viktig del av sammenligning av utvalgte norske lesebøker ved hjelp av kontrast. Dette hjelper til å undersøke utviklingen mellom norske lesebøker og finne det nasjonale.

Bakgrunnen ovenfor som forklarer mitt valg av norske lesebøker er også relevant for utvalg av aserbajdsjanske lesebøker. Det vil si at utgivelsesdatoen av første utvalgte aserbajdsjanske lesebok (1994) er nær til historiske perioder med landets selvstendighetskamp og dannelsesperioder, nemlig 1991. De to andre lesebøker har funksjoner som Zeppelin. De bidrar til sammenligning og til å finne det nasjonale av denne sammenligningen.

4.4 Metodisk plan/strategi

De kvalitative metodene er mest relevant for oppgaven. Dette vil jeg forklare ifølge Barbara Gentikows avklaringer i boka *Hvordan utforsker man medieerfaringer. Kvalitativ metode* (Gentikow, 2005). Hun hevder at den kvalitative metoden gir kunnskap om den sosiale verdenen gjennom empiriske undersøkelser. Metoden definerer og forstår fakta ikke bare som harde fakta, men inkluderer også myke data. Det vil si at denne metoden ikke oppfatter fakta

som eksakte og objektive representasjoner av virkeligheten, men som fortolkninger av den. Gentikow påpeker at nettopp dette aspektet ved den kvalitative metoden ble kritisert, men på den annen side er den relevant for forklaring av menneskelig erfaring fordi denne erfaringen ikke er entydig (Gentikow, 2005, s. 37). Ut fra dette hevder Gentikow at «kvalitative empiriske studier kan beskrives som forskning med særlig interesse for sosial og kulturell praksis, med utgangspunkt i folks erfaringer, uttrykt i deres eget språk» (Gentikow, 2005, s. 38). Derfor er denne metoden relevant for undersøkelse av min samlede eller naturlig forekommende data som stammer fra sosial og kulturell praksis. Ifølge dette valget vil jeg si at min metodiske plan baserer seg på undersøkelse av naturlig forekommende data.

Men kvantitativ og kvalitativ metode kan sies å være komplementære, ved at den ene utvider den annens kompetanser, ifølge Barbara Gentikow. Dette gjelder også min oppgave. Selv om kvalitativ metode er mest tilpasset oppgaven, kommer oversiktsanalysen til å gi kvantitative mål på ulike sjangre. Det vil si at oppgaven inneholder både analyse av tekster og analyse av kvantitative oversikter, men mest vekt skal legges på det første.

4.5 Teoretisk perspektiv

Teorien om kritisk diskursanalyse som er hovedteorien i oppgaven, forklarer konstruksjon av *det nasjonale* for barn på 10 – 12 år gjennom leseboktekster og bidrar til å trekke slutninger om hvordan disse barn inviteres til å fortolke og videreføre *det nasjonale*. Det vil si at hovedperspektivet er å forklare det gjensidige forholdet mellom barna og samfunnet der leseboktekstene spiller en sentral rolle når det gjelder identitetsskaping og oppdragelse. Analyse av leseboktekster utgjør en viktig del av diskursanalysen der hovedformålet er å finne *det nasjonale*. I tillegg bruker jeg to andre teoretiske perspektiver der en hjelper å forklare barnas situasjon i gjensidig forhold mellom barn og verden, og en som hjelper å forklare hva jeg mener med *det nasjonale* i oppgaven. I oversiktsanalysen vil jeg kategorisere lesebokteksternes sjangertilhørighet. I næranalysen vil jeg ta for meg diskurs og stil i leseboktekstene.

For å få en god oversikt over det teoretiske perspektivet i oppgaven, vil jeg referere til Barbara Johnstones (professor i retorikk og lingvistikk) oppsummering av gjensidig forhold mellom diskurs og verden eller språk og samfunnet der hun påpeker diskurs' konstruerende effekt og dens egen konstruering av verden rundt i boka *Discourse analysis* (Johnstone, 2002, s. 9):

- Discourse is shaped by the world, and discourse shapes the world.
- Discourse is shaped by language, and discourse shapes language.
- Discourse is shaped by participants, and discourse shapes participants.
- Discourse is shaped by prior discourse, and discourse shapes the possibilities for future discourse.
- Discourse is shaped by its medium, and discourse shapes the possibilities of its medium.
- Discourse is shaped by purpose, and discourse shapes possible purposes.

Nettopp denne oppsummeringen av diskurs hjelper å forklare mitt teoretiske perspektiv i oppgaven bedre. Leseboktekster er formet av et språk som ble formet av verden rundt. Dette språket og tekster er ikke et tilfeldig valg. De har bestemte deltakere som former disse tekster og som blir formet av dem. Heller ikke er disse deltakere tilfeldige. Leseboktekster inneholder andre tekster og ble formet av allerede eksisterende tekster. Hvis vi tar hensyn til det fjerde punktet ovenfor, kan jeg si at leseboktekster er grunnleggende for fremtidige tekster som står i historie-, geografi-, natur- og andre fagbøker. Utvalg av de allerede eksisterende tekster har også bakgrunn. Man kan ikke velge hvilken som helst tekst som en leseboktekst. Formålet som former tekster er også formet av sosiokulturelle begivenheter rundt. Hvis vi tar utgangspunkt i det at jeg gir en nasjonal bakgrunn for det som er beskrevet ovenfor, kan man få en god oversikt over det teoretiske perspektivet mitt i oppgaven.

4.6 Forskningsetikk/Reliabilitet og validitet

Oppgaven min handler om undersøkelse av *det nasjonale* i lesebøker.

Nasjonsbyggingprosesser er bakgrunn både for utvalget og analysen av tekster. Men selve prosessen er mer enn det som står i lesebøker. Derfor er min undersøkelse en liten del av dette prosjektet. Undersøkelsen sier ikke alt om dette prosjektet, men noe. Formålet med resultatene som jeg kommer til å trekke frem, er ikke for å si noe om hele prosessen, men hvordan selve prosessen reflekteres i lesebøker.

Her blir spørsmålet om valg av lesebøker viktig for meg i oppgaven. Utvalg av materialet er ikke vilkårlig. Det er relevant for å undersøke oppgavens hovedspørsmål ut fra det teoretiske perspektivet jeg har valgt. Det vil si at to av disse bøker, en aserbajdsjansk lesebok som er utgitt i 1994 og en norsk lesebok av Nordahl Rolfsen som er utgitt i 1892 er veldig nær til den nye nasjonens tilblivelse. De bidrar hver for seg til å skape en modell for de nasjonale identiteter og symboler i de gjeldende landene. Resten av bøkene tar for seg data som stammer fra disse to lesebøkene. Her er det interessant å se gjennom endringene som skjer mellom norske lesebøker og aserbajdsjanske lesebøker separat. Deretter er det aktuelt å

gjennomføre en sammenligning mellom de norske og aserbajdsjanske lesebok utviklingen når det gjelder *det nasjonale*.

Her i oppgaven bruker jeg data fra to forskjellige land. Tilgjengeligheten av disse materialene varierer mye. Siden jeg oppholder meg i Norge mens jeg skriver oppgaven, er det det norske materialet som er mest tilgjengelig, mens det aserbajdsjanske materialet er litt begrenset. Med begrenset material mener jeg spesielt den data om lesebokforfattere og oppbyggingen av utdanningssystemet i Aserbajdsjan i bestemte historiske perioder. Men jeg må si at jeg som forskeren i oppgaven er til stede og har stor praksis fra Aserbajdsjan når det gjelder sosiokulturelle data, siden jeg har bodd i landet i hele mitt liv og studerte der før jeg kom til Norge. Barbara Gentikow tar også for seg forskeren når det gjelder reliabiliteten i kvalitative studier:

[...] det vesentlige måleinstrument her er forskeren selv. Og hun/han er feilbarlig, eller sagt annerledes: Dette instrumentet måler slett ikke. Det vurderer og fortolker, og disse fortolkningene er diskutabile (Gentikow, 2005, s. 58).

5. Analyse (oversikt)

Ifølge teorikapittelet i oppgaven er det tre dimensjoner av betydningskapningen i en tekst: sjanger, diskurs og stil. Dette var Faircloughs hovedpoeng i teorien om kritisk diskursanalyse. Her skal jeg ta for meg oversiktsanalyse av utvalgte lesebøker fra Norge og Aserbajdsjan ut fra dette hovedpoenget, men skal legge stor vekt på sjangeren, siden den er en utfordring for diskurs og stil.

I teorikapittelet har jeg referert til Fairclough at hver sjanger defineres ut fra hensikten med den sosiale aktiviteten som sjangeren er involvert i. Sjangervariasjon er avhengig av aktivitetens natur, og en og samme sjanger kan ha flere formål. I lesebokas kontekst kan denne sosiale aktiviteten defineres som både opplæring og engasjering av barn i sosialt liv på en måte som skaper interesser. Nettopp denne aktiviteten var avgjørende i utvalg og kategorisering av leseboktekstene.

5.1 Oversiktsanalysen av utvalgte lesebøker fra Norge

Her vil jeg ta for meg analyse (oversikt) av de tre utvalgte lesebøker fra Norge: Rolfsens *Lesebog for folkeskolen* fra 1892, Egners lesebøker for femte trinn fra 1964 og 1965 (begge bind: *Gode naboer* og *Mellom bakkar og berg*) og *Zeppelin* som er utgitt i 2006. Jeg legger stor vekt på sjangertilhørigheten av lesestykker fra disse lesebøkene ovenfor. For å få en bedre oversikt over disse lesestykkers sjangertilhørighet vil jeg bruke tabeller.

5.1.1 Rolfsens lesebok fra 1892

Nordahl Rolfsen har flere ganger påpekt sine formål med å lage en lesebok i forordet til sine lesebøker. I sin lesebok fra 1892 skriver han at ”Mit største maal har da været at skabe en bog, som de smaa kunde komme til at holde af.” (Rolfsen, 1892, forordet til boka). Med sine begrunnelser om litteraturvalget for leseboken sin definerer han liksom leseboksjangeren:

Det gjaldt alsaat hente stoffet fra en verden, hvorom barnets tanker kredser, eller hvorimod de ubevidst søger, og at give dette stof en form, der indtil de mindste detaljer var gjennemsigtig. [...] det gjaldt i endnu høiere grad at finde det stof og den fremstilling, hvor det barnlige og det poetiske mødtes (Rolfsen, 1892, forordet til boka).

For at ’det barnlige og det poetiske mødtes’ i leseboka hentet han masse lesestykker som tilhører skjønnlitterær sjanger. Dette handler om mer enn utvalg av det skjønnlitterære. Utvalg av disse tekster har også noe å gjøre med den sosiale aktiviteten som fikk en forskjellig form i

motsetning til den historiske perioden før Rolfsens lesebøker kom ut. Dette kommer jeg til å ta for meg litt senere i oppgaven. Men nå vil jeg påpeke at Rolfsen ikke begrenset sitt valg av tekster for leseboka bare med det skjønnlitterære, men han har også lagt vekt på kunnskapen på en annerledes måte som var typisk for leseboksjangeren. Han hevder at en lesebok som er egnet bare for å underholde barn kommer aldri til å bli en lesebok som de interesserer seg mest for. I stedet må denne boka være både underholdende og opplærende. Barn vil mer enn å underholdes. Han fremhever at barn vil vite, tenke, føle, vokse og utvikles i alle retninger og det er helt naturlig. Videre påpeker han at det ikke er lesebokas plikt og oppgave å innprente kunnskap, men å åpne alle dører for barn for at de skal kunne se hvor kunnskapen ligger (Rolfsen, 1892, forordet til boka). Så, ifølge disse beskrivelser av lesebokas innhold av Rolfsen, kan jeg si at han brukte både skjønnlitteratur og sakprosa i sine leseboktekster. Dette er et poeng som er gyldig og aktuelt for alle utvalgte lesebøker. Derfor vil jeg kategorisere leseboktekster som *skjønnlitterære* og *sakprosa* tekster der kommer også noen tekster som er blanding av disse to hovedsjangrer.

Her vil jeg ta for meg alle utvalgte lesebøker og kategorisere lesestykker ut fra disse to sjangerinndelinger. For å gi en ordentlig oversikt over lesestykkers sjangertilhørighet vil jeg først bruke tabeller, og deretter forklare og utdype det som står og hva slags mening de har for å forklare *det nasjonale*.

Tabell 1

Sjangertilhørighet av utvalgte norske lesebøker							
	Skjønnlitterære tekster (Fiksjon)			Blanding av sjangrer (Fakta og fiksjon)	Sakprosaetekster (Fakta)		
	Fortellinger	Kulturbærende fortellinger (eventyr og fabler)	Dikt	Andre fortellinger	Biografier	Implisitte dialoger, spørsmål og oppgaver	Fagtekster
Rolfsens lesebok, 1892 (2. og 3. del) 109 lesestykker	49	10	39	9			2
Egners lesebok for 5. trinn, 157 lesestykker (begge bind)	68 fra (begge bind)	3 (første bind)	70 (begge bind)		13 (begge bind)		3 (andre bind)
Zeppelin, 2006, 74 lesestykker	21	9	15		1	Hver eneste tekst i boka har spørsmål eller/og oppgaver til slutt	28

I boka *Bokspor. Norske bøker gjennom 350 år* (1993) hevder Egil Børre Johnsen, norsklærer og forfatter, at Nordahl Rolfsens lesebok fra 1892 ble ”den første norske bok som beveget seg i grenselandet mellom sakprosa og skjønnlitteratur på *barnets* premisser.” (Johnsen, 1993, s. 177). For å forklare bedre hva Rolfsen tok for seg i leseboken, refererer han til Rolfsens forgjengere og hevder at både Rolfsen og flere av hans forgjengere bruker samme prinsipper i oppbyggingen av lesebøker. Det vil si at de hadde valgt emner og satt dem sammen etter prinsipper som også Rolfsen brukte. Johnsen fremhever at forgjengere som for eksempel Jakob Løkke (1829-81) laget leseboktekster omtalt som ”selvstendig Bearbeidelse”. I tillegg refererer han til Chr. Molbechs store danske lesebok som hadde vært i bruk i en generasjon da Rolfsen ble født og kommer med et sitat fra Molbechs’ lesebok:

Det meste af Bogens Indhold bestaar af Stykker, som jeg selv dels har udarbeidet, dels saaledes oversat, at Sprogformen og Udtrykket tilhører mig (Johnsen, 1993, s. 186).

Dette gjelder også Rolfsens lesebøker. I motsetning til forgjengerne hevder Johnsen at først hos ham ble emne, bilde og komposisjon en kunstnerisk helhet. Rolfsen tok for seg både sitt eget stoff og bearbeiding av andres, alltid med kildeangivelse (Johnsen, 1993, s. 186).

I forordet til boka *Århundrets lesebok* påpeker Brikt Jensen også Rolfsens bearbeiding av lesebøkers innhold:

Planen, gjennomføringen og mye av innholdet var hans, og det han hentet fra andres verk, pusset og stelte han nesten alltid på, slik at det passet for barn (Jensen, 1993, forordet til boka).

Jeg må si at denne bearbeidelsen hos Rolfsen og de andre lesebokforfattere skapte likesom selve leseboksjangeren. Kanskje derfor har de fleste av lesestykkene i Rolfsens lesebok ikke en ren sjangertilhørighet, men i stedet fortelles kunnskapen på en narrativ måte. Nettopp derfor utgjør disse tekster leseboksjangeren og skaper en synlig grense mellom lesebøker og andre fag- eller lærebøker. Også i forordet til sin lesebok fra 1892 påpeker Rolfsen skillet mellom lesebøker og lærebøker, og hevder at lesebøker bare *representerer* kunnskapen i motsetning til lærebøker og dette er typisk for leseboksjangeren. Leseboken skal kun gi impulser, ikke noe annet (Rolfsen, 1892, forordet til boka). Hvis vi tar utgangspunkt i det som jeg nevnte sist, kan jeg si at bearbeidelse av tekster for lesebøker er rimelig. Man skal ta utgangspunkt i det som er viktig og typisk, og representere det på en fortellende måte som er lettere og typisk for barn når de selv presenterer verden. Ut fra disse forklaringer kan jeg si at lesestykkene i Rolfsens lesebok fra 1892 inneholder kunnskap som er fortalt på en

skjønnlitterær måte. De er korte, belærende og er fortalt på en måte som er lettere for barn å lese, og dette er typisk for lesebok.

'Kulturbærende fortellinger', og det nasjonale i Rolfsens lesebok fra 1892

Eventyr og fabler utgjør en viktig del av Rolfsens lesebok. Dette utvalget sier mye om *det nasjonale* i Rolfsens lesebok.

En forfatter som tar for seg eventyrsjangeren i en lesebok som er utgitt i 8 millioner eksemplarer helt frem til 1950 er ikke tilfeldig. I boka *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar* forklarer Mjør og Birkeland eventyret og denne sjangerens viktighet for oppbygging av *det nasjonale* som også er relevant for avklaring på hvorfor det ikke var et tilfeldig valg.

De påpeker at myter, bibelfortellinger, eventyr, legender, sagn og fabler ofte blir kalt *kulturbærende fortellinger* eller fortellinger fra den muntlige kulturen:

Kulturberande forteljingar er eit uttrykk for identiteten til ein kultur, eit uttrykk for verdiar og sjølvforståing. Dei tematiserer allmenn-menneskelege, eksistensielle vilkår. Mytane og bibelforteljingane fortel om korleis verda vart skapt og korleis mennesket kom inn i verda, eventyr og legender set opp ideal for menneskeleg samhandling (Birkeland og Mjør, 2012, s. 35).

Ut fra dette synspunktet er det interessant å se gjennom eventyr og fabler i Rolfsens lesebok fra 1892. Som jeg har påpekt i *Tabell 1* ovenfor, finnes det 10 eventyr og fabler i leseboka. De fleste av dem tar for seg dyrene, særlig husdyrene og dyrene som bor i skogen, og så prøver å forholde dem til barn på en slik måte at de identifiserer det gode og det onde gjennom disse dyrene og får kunnskap om dem. Han påpeker i forordet til boka at "Det blir ikke træt af at høre om de dyr, som det ser for sine øine hver dag" (Rolfsen, 1892, forordet til boka). Disse kulturbærende lesestykker i Rolfsens lesebok er: *Hvad gutten mente om hunden; En vise om haren; Dukken under tornerosen; Haren og ræven; Meisen; Ulvene og sauene; Hanen og ræven; Knut gaar i stak; Knut og prinsens; Araberen og nordmannen*. Som vi ser fra denne gjengivelsen, tar de fleste kulturbærende lesestykker for seg dyr fra vanlig liv.

Ifølge Birkeland og Mjør er fabel også kulturbærende på linje med eventyr. De fremhever at fabelen er en kort og belærende, ofte moraliserende fortelling der, dyr planter eller livløse ting opptrer som talende og handlende vesen. Videre hevder de at gjennom en fiktiv fortelling illustrerer fabelen en sannhet eller en moral (Birkeland og Mjør, 2012, s. 46). Dette kan forklare Rolfsens utvalg av denne sjangeren. Gjennom dyr og deres typiske trekk siktes til

menneskelige egenskaper og de presenteres enten som dårlige eller gode. Ut fra dette poenget virker fabler også oppdragende.

Her vil jeg ta for meg flere av dem og forklare hva de handler mest om. Hva sier sjangeren om disse tekster?

I eventyret *Hvad gutten mente om hunden* foregår en samtale mellom en liten gutt og hans barnepike om de to hundene som han møtte på gata der den ene var veldig trist, og den andre veldig glad. Barnepiken forklarer denne forskjellen med det at den første hunden er alene og derfor er han trist. Gjennom denne samtalen konfronteres dyrene og mennesker, og tydes på det menneskelige at de også blir trist om de er helt alene. Dette er moralen i eventyret.

Fabelen *En vise om haren* beskriver en samtale mellom harer der den ene hare har gjort noe vil. Med en kort samtale i fabelen eksemplifiseres det naturlige forholdet mellom dyrene på en måte som gjør at barn forstår det lett.

Ulvne og sauene er en fabel der pekes på det onde ved det menneskelige gjennom dyrenes oppførsel. Ulvene er slemme mot sauene og dette er ikke noe godt. Til slutt blir de alle dyrene enige i det at hvis ulvene gjør noe slemt mot sauene så får de bli straffet. Dette er tyding på det optimistiske. Som Birkeland og Mjør hevdet om eventyr, gjelder dette også denne fabelen og de andre kulturbærende lesestykker i leseboka: ”Det vonde trugar mennesket og det menneskelege, men eventyra er først og fremst optimistiske” (Birkeland og Mjør, 2012, s. 43) er det også her at eventyret peker på det onde og ikke lar det onde få vinne.

Som vi ser fra disse eksemplene ovenfor, er disse kulturbærende eventyr og fabler moraliserende og belærende. Men jeg må si at de er mer belærende enn moraliserende. Rolfsen prioriterer kunnskapen mer enn moraliserende innhold. Dette er relevant også for selve eventyrsjangeren i følge Birkeland og Mjør:

Desse eventyra er djupt moralske forteljingar, og for dei som høyrer på, fungerer dei på samme måten som likningane i *Bibelen*: Dei lærer menneska å gjere moralske val. Eventyret *fortel og eksemplifiserer*, og slik blir eventyret moralsk vegvisar for mennesket (Birkeland og Mjør, 2012, s. 42).

Man kan stille spørsmål om disse belærende fortellinger inneholder noen fakta, siden de er belærende og ikke bare moraliserende. Ja, det er det. Og hvis de også inneholder noen fakta, hvorfor jeg har en kategori med tittelen *andre fortellinger* i *Tabell 1* som inneholder både fakta og fiksjon. Er ikke de samme kategorier? Nei, fordi fortellinger som tilhører kategorien

under tittelen *andre fortellinger* setter synlige grenser mellom det som er fakta og det som er fiksjon i en og samme tekst som ikke er typisk for eventyr og fabler. Den sist nevnte kategoriens tekster inneholder en fakta fra vår verden, men man kan aldri få vite hvor fiksjonen slutter og hvor fakta begynner. Dette gjelder også lesebokas fortellinger.

Hva sier disse kulturbærende fortellinger om *det nasjonale*? Dette spørsmålet er også viktig hvis vi tar utgangspunkt i det som jeg allerede har påpekt i teorikapittelet at sjangervalget er betinget av hvilken form for sosial handling vi utfører. Her er den sosiale handlingen å moralisere og skape et felleskap gjennom sjangeren: *eventyr eller fabel*. Fordi dette er noe folkelig, tradisjonelt og belærende for barn. Men ikke alle de utvalgte eventyrene i Rolfsens Lesebok for folkeskolen er norsk eller har norsk opphav. Nettopp dette poenget er også interessant å diskutere når det gjelder spørsmålet om *det nasjonale* ved disse eventyrene. Ved å referere til Fairclough i teorikapittelet har jeg allerede påpekt at kritisk diskursanalyse av kommunikative begivenheter analyserer relasjoner mellom tre dimensjoner eller aspekter av begivenheten, som han kaller tekst, diskursiv praksis og sosiokulturell praksis. Det poenget at Rolfsens utvalgte eventyr i leseboka har forskjellig kulturelt opphav hører til en sosiokulturell ramme av kritisk diskursanalyse. Hvilken kulturell bakgrunn har utvalgte eventyrene i Rolfsens lesebok?

Rolfsen har selv henvist til bakgrunnen av eventyr og fablene i innholdet av boka. Disse henvisninger gjelder de eventyr og fabler (de 10 lesestykkene) som jeg allerede har nevnt her i oppgaven:

- *Ved udg. Med benyttelse af Brehm o. fl.:* (en tysk zoolog og forfatter)
- *Fra fransk. Frit ved udg.*
- *Af Jørgen Moe* (norsk forfatter som samlet norske eventyr)
- *Af Bjørnstjerne Bjørnson* (norsk forfatter)
- *Frit efter Krilow ved udg.* (Ivan Andreyevich Krylov, kjent russisk fabulist som levde i 1769-1844)
- *Af p. Chr. Asbjørnsen* (norsk forfatter som samlet norske eventyr)
- *Efter Zacharias Topelius* (finlandssvensk forfatter som levde i 1818-1898)

Det som står ovenfor kan oppsummeres slik at den kulturelle bakgrunnen for eventyrene i Rolfsens lesebok er både fra Skandinavia og Europa: Tyskland, Frankrike, Norge, Russland og Finland. Rolfsen selv påpeker utvalget av henvisninger i forordet til boka, og hevder at han

valgte lesestykkene til forfattere som er klassikere på det punktet der det barnlige og det poetiske møtes:

Derfor er selvfølgelig de digtere, der i større eller mindre grad kan siges at være klassiske netop i dette punkt, alle repræsenteret, [...] Jeg sigter til forfattere som Franzen, Runeberg, Topelius, Onkel Adam, Ingemann, Kaalund, Richardt, Wergeland, Asbjørnsen, Jørg. Moe og Bjørnstjerne Bjørnson (Rolfen, 1892, forordet til boka).

Denne flerkulturelle bakgrunnen til eventyrene og fablene i Rolfsens lesebok gir en mulighet for å få kunnskap om likheter og forskjeller med fremmede eller lignende kulturer. Birkeland og Mjør påpeker dette poenget: ”Når menneske utvekslar eventyr frå ulike delar av verda, blir vi merksame like mykje på likskap som på forskjellar.” Videre tar de for seg Asbjørnsens og Moes eventyr som typiske norske eventyr preget av det nasjonale. Da kan man si at Rolfsens eventyr utvalg for leseboka når det gjelder Norge slett ikke er tilfeldig:

Når mange opplever folkeeventyra frå Asbjørnsen og Moe som ”rotnorske”, heng det saman med at nedteikninga og kanoniseringa av dei skjedde på ei tid som har vore svært viktig for etableringa av ein norsk nasjonal identitet. Det norske bondesamfunnet var ein viktig byggjestein i denne identiteten, og eventyra teiknar eit populært bilde av dette samfunnet (Birkeland og Mjør, 2012, s. 37).

Jeg har allerede i Bakgrunnsdelen av oppgaven påpekt at et av de typiske trekkene ved Rolfsens lesebøker var at han tilpasset sine lesebøker til barnas behov og individuelle utvikling. Dette kan også sies ved hans utvalg av den kulturelle bakgrunnen for eventyr og fabler i leseboka. De fleste av disse diktere er veldig populære i sin egen kultur og barnelitteraturen. Deres lesestykker er veldig relevante ut fra Rolfsens prioritering.

Ifølge teorikapittelet mitt er sjanger en forutsetning for kommunikasjon. Dette gjelder også eventyr og fabel som sjanger. Det har en bestemt struktur og leseren forventer høydepunkter i bestemte deler av teksten. Birkeland og Mjør hevder at man ikke kan fortelle hva som helst under eventyrsjangeren. Ordet ”Det var en gang...” retter leseren til en bestemt situasjon, handling og personer, og skaper konkrete forventninger. Det vil si at sjangeren stiller strenge krav til struktur (Birkeland og Mjør, 2012, s. 37). I tillegg er det tretalsloven, gjentakingsloven, framvekstloven og bakvekstsloven som gjør lesningen enda mer strukturert og forstående. Dette gjør kommunikasjonen lettere, flytende og relevant for barnas lesning. Å gjøre lesebokas kommunikasjon med barn lettere og flytende var viktig for Rolfen. I sin lesebok der han inndeler bokas innhold i fire deler som han selv kaller disse delene ”afdeling”

presenterer han de meste av eventyrene i den første delen. Det vil si at han først prøver å bygge en ordentlig kommunikasjon med barn før han presenterer selve kunnskapen. Han selv beskriver den første delen av leseboka og hevder i forordet til boka at ”Det gjælder selvfølgelig i særlig grad læsebogens første del, barnebogen i egentlig forstand, at døren til kundskaben bare staar paa gløt.” (Rolfesen, 1892, forordet til boka).

Andre fortellinger – som inkluderer 9 tekster i Rolfsens lesebok, utgjør en viktig del av hans leseboksinhold. Disse tekstene har jeg kategorisert under tittelen *sjangerblanding* fordi de er bearbeidelse av fakta, det vil si at skjønnlitterær presentasjon eller fortelling av fakta. Rolfesen har selv begrunnet hvorfor han bruker fakta og hevder dette i forordet til leseboka: ” Fordi de faktiske opplysninger her giver overraskelse paa overraskelse, der interesserer det opvakte barn ligesaa sterkt som en spændende historie.” (Rolfesen, 1892, forordet til boka). Med andre ord, er det flere *teksttyper* som inngår i denne sjanger kategorien. Med begrepet *teksttype* refererer jeg til Dagrun Skjelbred, professor og lærebokforsker, der hun gir en oversiktlig avklaring og presentasjon av *skolens sjangrer og teksttyper* i boka *Å lese i alle fag* (2006). Ved å påpeke forskjellen mellom sjanger og teksttype hevder hun at teksttypene er stabile, mens sjangrene er relatert til en sosial og kulturell kontekst og kan endre seg over tid. Disse sjangerforandringer over tid hevdes også av Fairclough som jeg allerede har påpekt i teorikapittelet i oppgaven. Videre hevder Skjelbred at teksttypene er beskrevet ved hjelp av tekstinterne kriterier og de inngår i ulike sjangrer. Hun påpeker fem forskjellige teksttyper: narrasjon, beskrivelse, instruksjon, argumentasjon og utgreiing (Skjelbred, 2006, s.38). Jeg må si at det er nettopp noen av disse teksttypene som inngår i skjønnlitterær sjanger i lesebokas 9 lesestykker. De fleste av tekstene benytter *den beskrivende og narrative teksttypen*. Ifølge Skjelbred er den beskrivende teksttypen orientert mot sted og rom. Den er kumulativ og gir flere informasjonen som bygger på hverandre (Skjelbred, 2006, s. 38).

De fleste av disse lesestykkene tar for seg dyr som hovedtema. Forskjellige dyr beskrives, det gis informasjon om dem og deres nytte for mennesker forklares. Alt dette som er fakta fortelles på en skjønnlitterær måte. Det vil si at den beskrivende teksttypen har inngått i den skjønnlitterære sjangeren. Disse dyrene er igjen husdyrene som for eksempel, katt, sauer, kuer og fisk som er ”nasjonale”.

Dikt i leseboka – dikt utgjør den andre store kategorien av leseboka etter fortellinger. Dette handler om denne sjangerens viktighet for Rolfsens mål med leseboka: ”at skabe en bog, som de smaa kunde komme til at holde af.” Diktet er korte og har klart og fint språk. Barn gleder

seg over rim og rytme, og leker med språket idet de lærer seg kunnskap. Birkeland og Mjør påpeker at språkleken og de poetiske virkemidlene er av de fremste kjennetegnene ved barns muntlige kulturtradisjon (Birkeland og Mjør, 2012, s. 102). De fleste av diktene i leseboka tar for seg dyrene sånn som eventyr og fortellinger. Men det finnes også flere religiøse dikt i leseboka som er salmer. Alle de fire delene i leseboka begynner og slutter med dem.

Fagtekster i boka – det finnes 2 lesestykker i leseboka som inneholder saklig informasjon der det argumenteres og pekes på årsaksforhold. Lesestykkene tar for seg flere faglige teksttyper. Disse lesestykkene er plassert i de siste delene av leseboka, og de tar for seg mest dyr, særlig fisk.

Som vi ser fra *Tabell 1* utgjør disse lesestykker den minst utbredte kategorien i leseboka. Dette kan igjen forklares med Rolfsens hovedformål med Leseboka. I boka *Det nasjonale i norske, tyske og franske skolebøker fra 1860-1905. To sammenlignende studier* hevdes det at ”Rolfsen mente at boken skulle inneholde mer enn bare litterære lesestykker, men samtidig skulle det ikke være en ren fagbok.” (Sigurdson og Kjølberg, 1998, s. 54).

5.1.2 Egners lesebøker for femte trinn

Thorbjørn Egners lesebøker for 5. trinn inkluderer to lesebøker der en er bind 7. av de 16 lesebøker og heter *Gode naboer*, og den andre er bind 8. av de 16 bind som heter *Mellom bakkar og berg*. For min oppgave er det første bindet for 5. trinn, *Gode naboer*, aktuell fordi han tok for seg *det nasjonale* i forhold til *det internasjonale*. Når det gjelder sjangerkategorisering av boka vil jeg først referere til Egners egne notater om bokas sjangerinnhold der han hevder: ”vers og prosa fra andre land” (Egner, 1964, s. 1). Boka inneholder både narrative tekster og dikt. I forordet til leseboka *Gode naboer* (1964) beskriver han også bokas innhold og begrunner sitt valg:

Dette bind av lesebøkene har som hovedemne dikt og prosa av forfattere i våre naboland. Det har også stoff fra andre steder i Europa, og avsluttes med en skildring av ville dyr i Afrika. [...] Når Danmark har fått en så stor del av plassen, skyldes det, som rimelig er, H. C. Andersen. De andre nordiske land vil få en forholdsvis bredere plass i kommende bøker, det samme gjelder flere land i og utenfor Europa (Egner, 1964, s. 2).

Som vi ser fra sitatet ovenfor er denne boka nesten begynnelsen av Egners prosjekt om å skape broer mellom *det nasjonale* og *det internasjonale*. Han bygger denne broen både innenfor landet i det andre bindet av 5. trinn som heter *Mellom bakkar og berg* (1965), og

mellom Norge og andre skandinaviske og verdens land i det første bindet som heter *Gode naboer* (1964). Egner inndeler innholdet av boka slik:

- *Til H. C. Andersens land* som er det største kapittelet i boka der Egner selv påpekte dette i forordet til boka
- *Gode venner i Sverige*
- *God dag til Finland*
- *Spøk og alvor fra mange land*

Sånn som Rolfsen, bruker Egner også mest fortelling og dikt i leseboken sin. Den skjønnlitterære sjangeren dominerer igjen i leseboka. Tekster under disse sjangrer utgjør den største delen av bokas innhold. Men Egners utvalgte lesestykker har flere forskjeller fra Rolfsens leseboktekster.

Diktene som Egner bruker i sin lesebok er mer episke. Birkeland og Mjør definerer dette begrepet som følgende:

Det *episke* diktet representerer ein viktig tradisjon, både som regle og song. Diktet er då bygd opp rundt ein eller fleire hovudpersonar, utvalde hendingar, eit høgde- eller vendepunkt og ei avslutning (Birkeland og Mjør, 2012, s. 109).

Disse viktige tradisjoner er fra de skandinaviske landene. I tillegg handler Egners utvalgte dikt om Skandinaviske byer og land, dyr, julesanger og juletradisjoner. Både Rolfsen og Egner inkluderte også vuggeviser i sine lesebøker.

I motsetning til Rolfsen er Egners utvalgte dikt mer *moderne*. Ifølge Birkeland og Mjør er den modernistiske kunstpoesien for barn en optimistisk, leken og humoristisk litteratur. Disse diktene inneholder frie vers og er mindre romantiske. Skillet mellom tanke og følelse blir mindre skarpt og refleksjonen blir større. Videre hevder de at Inger Hagerup er en tidlig representant for den nye barnelyrikken og at hun fornyer tradisjonen med korte, åpne tekster om refleksjon og undring (Birkeland og Mjør, 2012, s. 111). Leseboka *Gode naboer* begynner også med et dikt av Inger Hagerup som heter *Kjenner du Danmark*. Jeg må si at denne lille sjangerforandringen har noe å gjøre både med tid og sosial aktivitet ifølge Fairclough som jeg påpekte i teorikapittelet mitt i oppgaven. Dette handler om forandring i den sosiale aktiviteten som følger med forandring i sjanger. Her er den sosiale aktiviteten å skrive nær til barnas språk. I bakgrunnsdelen av oppgaven har jeg fremhevet dette som infantilisering som er til stede både i Rolfsens og i Egners lesebøker. Så dette handler ikke helt om forandring, men

poenget er at i motsetning til Rolfsen, gjorde Egner dette også i sine utvalgte dikt i tillegg til fortellingene. Birkeland og Mjør hevder også at med modernismen blir deler av lyrikken mer hverdagslig og mindre romantisk. I tillegg blir språket mer hverdagslig og talemålsnært (Birkeland og Mjør, 2012, s. 111).

Det skaper en forskjell fra Rolfsens lesebok at Egners utvalgte lesebok inkluderer mer tekst relatert til Danmark. Det finnes ingen eventyr av H. C. Andersen i Rolfsens lesebok fra 1892. Som i Rolfsens lesebok finnes det ikke noen didaktiske spørsmål etter tekster her heller. Dette er en forskjell som skiller Rolfsens og Egners lesebøker fra den moderne norske leseboka Zeppelin som er utgitt i 2006 og inneholder masse spørsmål som står etter tekstene. Men selv om de ikke har spørsmål etter tekstene, bruker både Rolfsen og Egner noen didaktiske spørsmål inne i lesestykkene. Det vil si at i utvalgte belærende fortellingene stiller begge forfattere først et eller flere didaktiske spørsmål, prøver å rette barnas oppmerksomhet til en bestemt situasjon eller ting, deretter beskriver og forklarer relevante fakta på en fortellende måte.

Når det gjelder Egners utvalg av fortellinger og eventyr i leseboka er de mest reise- og historiske fortellinger. Egners forteller reiser rundt i verden, blir kjent med folk, deres historie, geografi og forskjellige dyr. Hans forteller «reiser» først til nabolandene som Danmark, Sverige, Finland og Island, og så til andre deler av verden som for eksempel ville Afrika. Dette stemmer med det punktet jeg allerede har påpekt i bakgrunnsdelen av oppgaven at Egner bygger broer mellom Norge og de andre landene.

Egner inkluderer 7 biografier i sin lesebok *Gode naboer: Besøk hos en dansk dikter* som forteller om den danske forfatteren Halfdan Rasmussen. De andre 6 biografier er ikke frie tekster, men deler av andre tekster. Disse biografiene er veldig korte og kommer alltid etter det lesestykket som tilhører den forfatteren som biografien handler om. Biografiene handler om kjent dansk forfatter H. C. Andersen, svensk dikter Bertil Malmberg, Sveriges mest kjente barnebokforfatter Astrid Lindgren, Finlands mest kjente dikter Zakarias Topelius, islandsk forfatter Stefan Jonsson og en engelsk forfatter H. G. Wells. Ut fra det teoretiske perspektivet jeg valgte for oppgaven er disse personer også sosiale aktører. Med hensyn til deres nasjonalt og sosialt bakgrunn er det ikke tilfeldig at Egner tok dem for seg i leseboken sin.

5.1.3 Zeppelin

Zeppelin (2006) er en lesebok for 5. trinn. Forfattere til boka, Dagny Holm og Bjørg Gilleberg Løkken peker på innholdet i leseboka under tittelen Litteraturutvalg som er oppsummert som følgende (Holm og Løkken, 2006, s. 186):

- *På biblioteket*
- *Lesekurs*
- *Snakk om bøker*
- *Spøk og spenning (litteratur)*
- *Eventyr*
- *Ut i naturen (litteratur)*
- *Dikt*
- *Ut i verden (litteratur)*

Lesebokas innhold skiller seg ikke så mye fra de lesebøkene som jeg allerede har diskutert ovenfor. Dette kan jeg forklare med det at den vellykkede nasjonsbyggingen som er dannet på 1800-tallet er fremdeles mer eller mindre synlig. Det vil si at balansen mellom det nasjonale og det internasjonale er fremdeles godt beholdt. Bevaring av det norske ved siden av moderniteten og det internasjonale er fremdeles en viktig målsetting. Men dette kan jeg ikke si om lesestykkenes sjangertilhørighet.

Som vi ser fra tabellen har leseboka helt forskjellig sjangerinndelingen i motsetning til de to andre lesebøker. Det finnes ingen tekst som inneholder både fakta og fiksjon med sine synlige grenser mellom dem i en og samme tekst. Lesestykkene er enten fakta eller fiksjon. Men fortellingene og eventyrene har fremdeles det moraliserende og belærende trekk sånn som Rolfsens og Egners utvalgte fortelling og eventyr i sine lesebøker.

I motsetning til Rolfsens og Egners lesebøker inneholder Zeppelin masse spørsmål og oppgaver etter hvert eneste lesestykke. Dette er et nytt sjangertrekk som stammer fra sosiale aktiviteten. Denne sosiale aktiviteten er at spørsmål og oppgaver i leseboka inviterer leseren eller barn til en dialog der aktuelle sosiale begivenheter diskuteres og argumenteres. Med denne sosiale aktiviteten integreres barn i samfunnet og dets aktuelle sosiale begivenheter som er både politisk, økonomisk og sosialt.

I boka *Å lese i alle fag* påpeker Dagrun Skjelbred hvor viktig det er å studere disse spørsmålene og oppgavene i skolens lærebøker siden de benyttes i stor grad i det daglige

arbeidet i skolen. I tillegg er disse spørsmålene og oppgavene viktige ved at de hjelper eleven til å repetere og finne ut hva som er viktig kunnskap i et kapittel. Hun hevder at de inviterer leseren til en lese måte som er interessant å studere og stiller følgende spørsmål:

Er oppgavene åpne og inviterer til refleksjon, undring og nye spørsmål, eller er de utformet slik at det gjelder å finne rette svar? (Skjelbred, 2006, s. 42)

Dette spørsmålet er viktig også for min undersøkelse av lesebøkers spørsmål og oppgaver. De hjelper for å finne hva det er som presenteres og legges stor vekt på både nasjonalt og internasjonalt.

En annen sjangerforskjell av Zeppelin fra de to lesebøkene av Rolfsen og Egner er at den inneholder mer lesestykker der flere faglige teksttyper inngår i. Jeg har allerede påpekt disse teksttypene av Dagrud Skjelbred ovenfor i dette kapittelet. Disse 28 lesestykker som inneholder *den utgreiende* eller *forklarende teksttypen*, forklarer og formidler fakta for barn. I tillegg til lesestykker som inneholder flere faglige teksttyper er det også noen oppskrifter i leseboka som tilhører sakprosasjangeren.

Bruk av nye sjangertrekk i Zeppelin kan også forklares med det at institusjonalisering av barndommen er mer utviklet nå i motsetning til Rolfsens og Egners tid. Utenfor leseboka finnes det masse lærebøker som trekker flere temaer fra leseboka og videre utvikler dem i relevante lærebøker. Lesebokas tradisjonelle funksjoner svekkes, og i stedet får den flere andre funksjoner. Det vil si at nye betydninger dukker opp som realiseres i nye form. Ifølge teorikapittelet mitt kan det sies at nye sosiale aktiviteter trenger nye form og sjanger. Spørsmål og oppgaver som implisitte dialoger er slike sjangrer.

Lesestykkene i boka er multimodale. I tillegg til tekster finnes det masse bilder, bokser som har tekst inn i. Bevaring av det norske realiseres også gjennom Asbjørnsens og Moes eventyr og fortellinger.

5.2 Oversiktsanalysen av aserbajdsjanske lesebøker

Her vil jeg ta for meg analyse (oversikt) av de utvalgte aserbajdsjanske lesebøker: Lesebok fra 1994, Lesebok fra 2001 og Lesebok fra 2008. Strukturen av denne delen er det samme som den foregående delen. Deretter vil jeg gi en oversikt sammenligning mellom de to landenes utvalgte lesebøkene og oppsummere til slutt.

Tabell 2

Sjangertilhørighet av utvalgte aserbajdsjanske lesebøker							
	Skjønnlitterære tekster (Fiksjon)			Blanding av sjangrer (Fakta og fiksjon)	Sakprosaetekster (Fakta)		
	Fortellinger	Kulturbærende fortellinger (eventyr og fabler)	Dikt	Andre fortellinger	Biografier	Implisitte dialoger, spørsmål og oppgaver	Fagtekster
Leseboka fra 1994, 116 lesestykker	48	14	34	7	13	Nesten hver eneste tekst i boka har spørsmål eller/og oppgaver til slutt	
Leseboka fra 2001, 126 lesestykker	53	16	47	9	1	Nesten hver eneste tekst i boka har spørsmål eller/og oppgaver til slutt	
Leseboka fra 2008, 104 lesestykker	40	12	39	11	2	Nesten hver eneste tekst i boka har spørsmål eller/og oppgaver til slutt	

5.2.1 Lesebok fra 1994

Forfatteren til Leseboka fra 1994 er Nəriman Abdullayev. Lesebokas innhold er delt inn i 12 tematiske deler. Disse delene tar for seg natur og årstider, landets historie, religion og moraliserende tekster, tradisjoner og vaner. To av lesebokas deler begynner med religiøse tekster som er enten om Koranen eller fra den (Omtrent 90 % av aserbajdsjanere er muslimer). Dette skaper en likhet med Rolfsens lesebok fra 1892 der hver eneste del av leseboka begynner og slutter med salmer. Men i motsetning til Rolfsens lesebok slutter delene i denne leseboka med oppgaver som er strukturert i en testform. Dette utgjør lesebokas oppgavedeler. I tillegg til disse oppgaver inneholder boka fire bilder uten noe tekst der barna skulle beskrive disse bilder med sine egne ord og skrive ned. Dette er en likhet med Egners lesebok fra 1964.

De fleste tekster er mer moraliserende enn belærende. De som er belærende tar for seg mest historisk og politisk eller geografisk informasjon om landet. Det nasjonale er hovedemne. Det finnes nesten ingen tekst som handler om det internasjonale.

Når det gjelder lesebokas *belærende tekster* finnes det også noen lesestykker som inneholder fakta om natur, dyr og årstider. Her beskrives og forklares årstider, naturens endringer i hver eneste årstid. Lesestykker beskriver typiske jordbruksaktiviteter i disse årstider. Hver gang forklares begivenheter ut fra landets geografi, men ikke generelt.

Eventyr og fabler i leseboka handler mest om det som er godt og dårlig for livet. Gjennom disse tekstene påpekes både de gode og det onde sider ved det menneskelige, og det onde kritiseres. Dette moraliserende motivet kan man også finne i lesebokas religiøse tekster og ordtak.

Tekstene som inneholder både fakta og fiksjon er bearbeidelse av historiske og politiske fakta. De historiske og politiske fakta er fra 1920 og 1990-tallene. Begge de historiske perioder er knyttet til landets selvstendighet og dannelse.

Diktene i leseboka handler mest om fedrelandet. Kjærlighet til fedrelandet er det største målet med lesebokas utvalgte dikt. Landets historie og geografi tas opp igjen i disse lesestykker. De fleste av dem har fast rim og rytme. Men det finnes også flere episke dikt og dikt som har fritt rim. Forfattere til lesebokas dikt er mest aserbajdsjanske klassikere.

Biografier og også heltefortellinger utgjør en viktig del av den aserbajdsjanske leseboka fra 1994. Ifølge Birkeland og Mjør sier dette noe om *det nasjonale*. Selv om Rolfsens lesebok fra 1892 (hans lesebok fra 1928 inneholder flere biografier) ikke inneholder noen biografier, spilte denne sjangeren en viktig rolle for nasjonsbyggingen i Norge. De hevder at ”Tidlege norske biografier underordna seg ei nasjonsbyggande målsetjing.” (Birkeland og Mjør, 2012, s. 118). Videre påpeker de at fortellingene om livet til kjente nordmenn ble sett på som viktige bidrag til å styrke norsk identitet og selvforståelse (Birkeland og Mjør, 2012, s. 118). Men det finnes også en negativ side ved biografisjangeren ifølge boka *Barnelitteratur- sjangrar og tekstypar*. I boka refereres til Nina Goga at biografier som er heltefortellinger har en fare for forenkling og idealisering.

De fleste av biografiene i leseboka fra 1994 handler om aserbajdsjanske forfattere. Disse forfatterne er klassikere fra aserbajdsjansk litteratur. Blant forfatterbiografier er det også flere biografier som handler om helter og politikere. De fleste av dem spilte en viktig rolle i dannelses- og selvstendighetshistorie til Aserbajdsjan. Alle disse biografier tar for seg personer som har aserbajdsjansk bakgrunn unntatt en som handler om Mustafa Kemal Atatürk. Han har tyrkisk bakgrunn og spilte en viktig rolle da Tyrkia ble en fri stat på 1920-tallene. Jeg må også si at det finnes flere tekster i leseboka som skaper gode stemning mellom aserbajdsjanere og tyrkere, mens armenere presenteres som fiender. Og disse to nasjoner er de eneste fremmede nasjoner i leseboka. Dette forholdet kommer jeg til å forklare ut fra sosiokulturelt bakgrunn senere i oppgaven.

Som vi ser fra *Tabell 2* finnes det ingen tekst i leseboka fra 1994 som er rene fagtekster. Forfatteren til leseboka fokuserte på landets historie og kultur mer enn det internasjonale eller det som er selve kunnskapen. Det vil si at i stedet for å gi barn et kunnskap for å tenke kritisk, har forfatteren selv gjort det og presentert selve kritikken i lesestykkene. Tekstene som handler om historie og politikk i landet baserer seg mer på holdninger enn fakta.

5.2.2 Lesebøker fra 2001 og 2008

Jeg kommer til å analysere og forklare disse to lesebøkene under en og samme delkapittel fordi de har nesten det samme innhold, og begge lesebøkene er skrevet av samme forfatter som heter Nurəddin Kazımov. Forskjellen mellom disse to lesebøkene er at noen tekster som står i Leseboka fra 2001 er utelatt i Leseboka fra 2008 eller erstattet med andre tekster. Nettopp dette poenget som jeg kommer til å ta for meg litt senere i oppgaven, er interessant å forklare.

Lesebøkene har samme innholdsinndeling. Bøkens innhold er delt inn i 16 deler. Disse deler er kategorisert som følgende:

- *Barn er vår fremtid;*
- *Høst;*
- *Fra urgamle tider;*
- *Aserbajdsjan på vei til selvstendighet og territorial integritet;*
- *Våre nasjonale ressurser;*
- *Vinterfortellingene;*
- *Hva er godt og ondt;*
- *Nestekjærligheten vår stammer fra våre fedre;*
- *Det å være ærlig mot sin ed;*
- *Mora og fedrelandet;*
- *Vårens skjønnhet;*
- *Selvstendighet og frihet;*
- *Ordets kraft;*
- *Aserbajdsjan- fedrelandet mitt;*
- *Fred og solidaritet;*
- *Sommeren venter på oss.*

Som vi ser fra denne innholdsinndelingen er det fedrelandet og dets historie som står sentralt i Leseboka. Største av disse kapitlene er det syvende kapitlet, *Hva er godt og ondt* som inkluderer 20 lesestykker. Men kapitlene som handler om fedrelandet inneholder de meste av lesestykkene og utgjør den største delen av boka. Denne innholdsinndelingen gjelder for begge Lesebøkene.

Sammenligning av innholdet i disse to lesebøkene viser at 30 lesestykker som står i Leseboka fra 2001 er utelatt eller erstattet i Leseboka fra 2008. De fleste av lesestykkene som er utelatt er eventyr og fortellinger. De andre tekstene som er utelatt er dikt. Det er 3 nye tekster som står i Leseboka fra 2008 som ikke finnes i Leseboka fra 2001. To av disse lesestykkene har jeg kategorisert under andre fortellinger i *Tabell 2* og en av dem tilhører biografikategorien. Den ene av disse to lesestykkene handler om en ung student som ble drept under demonstrasjoner i Baku den 20. januar, 1990. Teksten inneholder både fakta og fiksjon. Den andre teksten handler om folkemordet som skjedde i Khojaly den 26. februar i 1992.

Biografien tar for seg livet og det politiske engasjementet til politiker og eks presidenten til landet, Heydar Aliyev.

I slutten av begge lesebøker står det en tekst fra forfatteren som merknad til lærere der han påpeker sitt formål ved Leseboka og ber om hjelp fra dem for å realisere dette formålet. Han hevder at hans hovedformål i Leseboka ikke er å gi ren fakta, men å skape en bakgrunn for å forstå forholdet mellom natur og samfunn. Med begrepet natur mener han mest årstider, forholdet mellom dem, fugler og andre dyr, og hvordan man kan beskytte naturen. Når det gjelder samfunn og sosiale begivenheter, peker han på fedrelandet som står på samme nivå som mor, krig og fred, fedrelandets helter og militære, politiske personer, gjestfrihet og nestekjærlighet, selvstendighet, vennskap, kultur, folk og tradisjoner, visdom og arbeid, det armenske svik og de onde og gode sider ved menneskelighet (Kazimov, 2008, s. 193).

Oversiktssammenligning og oppsummering

Sjangertilhørighet av utvalgte norske og aserbajdsjanske lesebøker sier mye om det nasjonale i disse to landene. Først og fremst er sjangeren en forutsetning både for kommunikasjon og de to andre betydningsskapende dimensjoner som diskurs og stil. Derfor bidrar sjangeren både til forståelse av det nasjonale og diskursive og sosiokulturelle praksisser. Her i oversiktsanalysen av utvalgte lesebøker har jeg hovedsakelig tatt for meg sjangeren, mens lesestykkers diskursive og sosiokulturelle praksis kommer jeg til å ta for meg mer i den neste delen av oppgaven, nemlig i næranalysen.

Jeg må si at oversiktsanalysen av utvalgte norske og aserbajdsjanske lesebøker viser at oppbyggingen av disse bøker ble sterkt preget av sin egen samtid. Alle lesebøkene står i samsvar med sin egen historiske periode. Det vil si at det nasjonale i lesebøkene ble påvirket av omgivelsene rundt og skapte forskjeller mellom dem som er interessant å forklare. Men spørsmålet mitt handler ikke om hvilke preg det nasjonale som står i lesebøkene fikk, men hvordan *det nasjonale* ble koblet til barnas verden gjennom disse lesebøkene. Er det barns eller andres behov som står sentralt i lesebokas nasjonale diskurs? Hvor settes barn i *det nasjonale*?

Som vi ser fra Tabell 1 og 2 inneholder lesebøkene mer eventyr og fortellinger, og dikt enn andre sjangrer. I begge lands utvalgte lesebøker er kulturbærende lesestykker, dikt og fortellinger de dominerende sjangrene og lesestykker som tilhører denne sjangeren utgjør det største delen av lesebøkene. Det vil si at den kulturbærende og didaktiske sjangeren bidrar til

å representere *det nasjonale* samtidig som hjelper kommunikasjonen mellom barn og samfunnet. Dette er et felles trekk for lesebøkene fra de to landene. Hvis vi tar utgangspunkt i det, kan jeg si at begge lands utvalgte lesebøker legger stor vekt på barnas behov i oppbyggingen av lesebøker. Men dette kan jeg ikke si om lesestykkenes innhold som jeg kommer til ta for meg mer detaljert i næranalysen. Her kan vi også se det generelt fra lesebøkers innholdsinndelinger.

For å se sjangerutviklingen bedre i utvalgte lesebøker vil jeg ta utgangspunkt i tabellene i oppgaven. Ifølge Tabell 1 er utvalgte norske lesebøker mer skjønnlitterære enn faglig. Kulturbærende fortellinger, dikt og fortellende sjangrene er de eneste som finnes i alle utvalgte norske lesebøker. Biografier er de eneste fagtekstene som finnes i Egners lesebok fra 1964, mens Rolfsens lesebok fra 1892 har ingen biografi. I forhold til disse to lesebøker er Zeppelin mer variert når det gjelder sjangertilhørighet av lesestykker.

Lesestykkers antall synker fra Rolfsen til Zeppelin: den andre og tredje delen av Rolfsens lesebok fra 1892 inneholder 109 tekster, mens Zeppelin har 74 tekster. Dette kan jeg forklare med lærebøkers utvikling og at de trekker flere spesifikke fagtekster fra lesebøker og kategoriserer dem i gjeldende fagbøker. Jeg har allerede påpekt at ifølge Birkeland og Mjør møtte de fleste barn litteraturen bare gjennom lesebøkene på 1800-tallet. På den tiden var leseboka en viktig læremiddel som inneholdt flere faglige tekster. Men her er det viktig å fokusere på det at hvilke type tekster minker mest. Og hvilke nye sjangrer dukker opp? Når det gjelder første spørsmålet, kan man si at det er mest fabler, dikt og biografier, mens fagtekster stiger. De nye sjangrene er oppgaver og spørsmål til tekster. Dette betyr at kunnskapen dominerer i lesebøkene som det nasjonale.

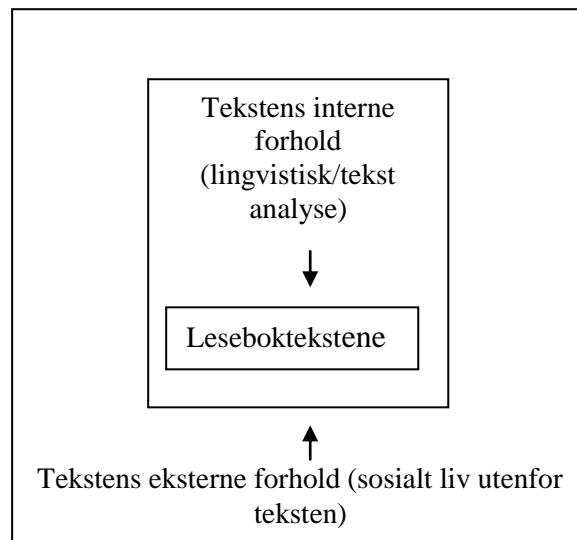
Tabell 1 viser at Egners lesebok skiller seg mye fra de to andre lesebøkene. Hvis man ser på innholdet i lesestykkene kan man si at hans lesebok er kunnskapsrik på en annerledes måte. Egners små lesere får kunnskap om Norge, regionen og om verden gjennom reisefortellinger og hans språk som er veldig nær til barnas talemål, mens det realiseres i Zeppelin gjennom fagtekster.

Tabellen over sjangertilhørigheten til utvalgte aserbajdsjanske lesebøker viser også at fiksjonen, nemlig fortellinger og dikt er dominerende i lesebøkene. Den største forskjellen fra Tabell 1 er at det finnes ingen fagtekster her og alle tre lesebøker inneholder spørsmål og oppgaver. Lesestykker som inneholder både fakta og fiksjon handler mest om landets historie og historiske personer.

Tabellene i oppgaven viser at begge lands utvalgte lesebøker utnytter mest det samme sjangeren for å presentere *det nasjonale*. Det vil si at barnas behov står sentralt når formen for kommunikasjonen velges. Men hva det er som presenteres som *det nasjonale* gjennom denne fortellende måten kommer jeg til å ta for meg i næranalysen mer utvidet der jeg utnytter begreper diskurs og stil som Fairclough har presentert.

6. Næranalyse

Som jeg allerede har påpekt i teorikapittelet kan man se på relasjonen mellom barn og samfunnet eller sosiale institusjoner som noe som konstitueres av diskurs, ifølge Fairclough. Den indirekte forbindelsen mellom det sosiokulturelle og det tekstuelle som kommer i stand gjennom den diskursive praksisen gjør den diskursive praksisen viktig å forklare.



Figur, 1c

Figuren ovenfor peker på det som jeg kommer til å gjøre her i oppgaven. Det vil si at for å finne det nasjonale skal jeg ta for meg lingvistisk analyse av utvalgte lesestykker siden diskursanalysen hovedsakelig baserer seg på lingvistisk analyse av tekster. Men tillegg til lingvistisk analyse av tekster som utgjør tekstens interne forhold, inkluderer diskursanalyse også tekstens eksterne forhold. Det første forholdet inneholder semantiske, grammatiske analyse og vokabular, mens det andre forholdet av tekster inneholder sosialt liv utenfor teksten, sosiale strukturer, praksiser og begivenheter. Jeg kommer ikke til å ta for meg alle sider av lingvistisk analyse, men bare noen av dem.

6.1 Næranalysen av lesestykker fra utvalgte norske lesebøker

Her i denne oppgaven vil jeg hovedsakelig ta for meg noen begreper fra diskurs og stil av Faircloughs teori om kritisk diskursanalyse når jeg næranalyserer interne forhold i utvalgte leseboktekster og peker på forholdet mellom det interne og det eksterne, mens jeg også påpeker det nasjonale ved disse tekstene. Først kommer jeg til å næranalysere utvalgte norske tekster fra Rolfsen til Zeppelin, og deretter utvalgte aserbajdsjanske tekster fra Leseboka som

er utgitt i 1994 til den som er utgitt i 2008. Jeg har valgt en tekst fra hver sjanger som står i tabellene til å representere de mest dominerende sjangrene i de utvalgte lesebøkene.

6.1.1 Kulturbærende fortellinger (eventyr): «Hanen og ræven» fra Rolfsens lesebok

Eventyret Hanen og ræven er fra andre delen av Rolfsens lesebok. De fleste andre kulturbærende fortellinger i leseboka er mest belærende og moraliserende, som jeg allerede har påpekt i oversikts-analysen. Dette gjelder også Hanen og ræven. Men selve tekstens struktur og dens supplering med en illustrasjon som passer veldig godt for temaet i eventyret, setter moraliserende og belærende trekk i bakgrunnen. Som alle andre lesestykker i boka følger dette eventyret også Rolfsens hovedpoeng med leseboka, altså å fengsle barn og skape leselyst. I forordet til boka *Asbjørnsen og Moe, for barn* reflekterer Jo Tenfjord, som er kjent for sin formidling av eventyr og myter, hva som er fengslende ved eventyr og definerer disse eventyrene. Hun fremhever at i disse eventyrene er lyd, rytme og gjentakelser hovedsak som i de fleste av Asbjørnsen og Moes eventyr. Dette gjelder også Rolfsens utvalgte eventyr Hanen og ræven, for eksempel: ”staa paa ett ben og gale og blunde; Hanen kikket og kikket efter” (Rolfsen, 1892, s. 84, 85) Videre påpeker hun at dyrelydene i eventyret er fengslende i en alder der lydhørheten ennå er sterk, og de korte dyreeventyrene har en lettfattelig, men slående humor som taler til mange av de små. De tenker neppe over elementer av protest, anklage og sosialt opprør, men handlingen fengsler og setter tanker i sving (Tenfjord, 1995, s. 7). Her er det viktig å si at det nasjonale for Rolfsen var mer å skape leselyst hos barn og oppdra dem til å lese bøker enn moralisere for dem.

Som jeg allerede har påpekt, er teksten supplert med Erik Werenskiolds illustrasjon. Rolfsens utvalg av både illustrasjon og tekst peker på det nasjonale: Asbjørnsen og Werenskiold, to kjente navn fra Norge. Deres tekst og tegning utfyller hverandre godt og fengsler leserne. Tenfjord har også påpekt dette poenget:

Men det er jo ikke bare eventyrenes tekst som gir gleder- illustrasjonene yter dem all rettferdighet. Kunstnerutgaven fra 1879 og det følgende utvalget som kom 1883-87 ble skjellsettende for norsk illustrasjonskunst. Det første bindet viste at Erik Werenskiold, den gang knapt tyve år gammel, var en mester til å portrettere eventyrskikkelsene (Tenfjord, 1995, s. 8).

Eventyret er kort og har en lettlest stil. Hovedaktørene er dyr fra skogen og hverdagen som er kjent for lesere. Selv om reven og hanen som er hovedaktørene i teksten ikke er sosiale aktører, beskrives de som sosiale ved å involvere dem i en handling med menneskelige

egenskaper. Den ene er en luring og den andre er klok. Gjennom handlingen i eventyret belæres barn om viktige sosiale forholdene i samfunnet. Eventyret har liksom 'du er dyr' stemmen. Det er en fortellerposisjon som inviterer barneleseren til innlevelse.

6.1.2 Dikt: «Vild i skogen» fra Rolfsens lesebok

Som de fleste diktene i andre og tredje del av Rolfsens lesebok fra 1892 handler diktet *Vild i skogen* om norsk natur også. Forfatteren til diktet er Carl Anton Wetterbergh, svensk forfatter som levde i 1804-1889 og kjent med pseudonymet Onkel Adam. Rolfsen hadde selv påpekt denne referansen i innholdet til leseboka: *Efter Onkel Adam ved udg.* Det er ikke tilfeldig at Rolfsen velger ut et dikt fra et skandinavisk land når han vil presentere norsk natur og menneskenes forhold til naturen. Diktet har fast enderim som skaper et flytende, lett og humoristisk språk som igjen fengsler barn. Som i alle de andre lesestykkene hadde Rolfsen også her gjennomført sitt hovedpoeng om å skape en lesebok som barn gleder seg over. I tillegg til flytende språk har han brukt kjente aktører som mor, far, bygdefolk og Tulla:

Og far min leder saa trut og traat,

Og bygdefolket kan ei mig finde;

[...]

Du morgensol mellem skogens træer,

Aa sig dem hjemme, hvor Tulla er. (Rolfsen, 1892, s. 168)

I tillegg til dette diktet finnes Tulla også i fortellingene som reiser rundt og opplever verden. Men her i dette diktet er stedet veldig nasjonalt: *skog*. Skogen og livet nær til naturen beskrives som det nasjonale. Man føler stemningen der skogen er hjemme:

Jeg gik mig vild, og jeg fandt ei frem;

af elven drak jeg, og bær jeg gnaged

ved fururoden der var mit hjem,

[...]

Hvor kan de greie sig hjemme nu?

Hvem gi'r vel bukken lidt salt paa hellen?

Og hvem skal kjæle for kalv og ku

og stænge hønsene ind om kvelden? (Rolfsen, 1892, s. 168)

I tillegg til opplevelser av natur og skog finnes det også en liten religiøs del inn i diktet.

Denne delen kommer i slutten av diktet:

*Han stod paa stolen, den gamle prest,
og bad for barnet i vilde heien;
men barnet stævned til søndags-fest
i hverdags-kjolen, paa kirkeveien.
Nu kan hun takke og love Gud,
Som ringte hende af skogen ud. (Rølfesen, 1892, s. 169)*

Som jeg allerede har påpekt i oppgaven begynner Rølfesen hver del av leseboka med salmer og slutter med dem. Bortsett fra salmer er det også noen lesestykker som inneholder religiøse tema. Dette gjelder også *Vild i skogen*. Jeg kan si at Rølfesen bruker religion og kirke som det nasjonale som er felles. Han peker på en felleskultur og identitet gjennom bordbønn og kirken ved å peke på den kirkeklokken som ringer på søndag, og det evalueres som *pent*:

*Hvem læser bordbøn for far og mor?
Han ka jo ingenting, lillebror. (Rølfesen, 1892, s. 168)*

*Men hvad var det? – Aa, det var saa pent! –
Det er jo klokken, som sammen ringer!
Det er jo søndag, - jeg glemte rent! (Rølfesen, 1892, s. 169)*

6.1.3 Andre fortellinger- fakta og fiksjon: «Hundrede aar» fra Rølfesens lesebok

Under kategorien *andre fortellinger* har jeg samlet lesestykker som inneholder både fakta og fiksjon der man lett kan finne grenser mellom tekstens fakta og fiksjonsdel. Rølfesens lesebok er den eneste utvalgte norske lesebok som inneholder lesestykker som tilhører denne kategorien. Teksten er belærende og inneholder flere spørsmål som styrer lesingen. Lesestykket er også interessant å næranalysere ut fra det sistnevnte poenget. Som jeg allerede har påpekt inneholder flere lesestykker i Rølfesens lesebok noen spørsmål som gjelder selve teksten, selv om denne leseboka ikke har spørsmål og oppgaver etter teksten.

Teksten er en samtale mellom en far og hans sønn, Øivind, og den begynner med et spørsmål:

"Ved du, hvad et aar er, Øivind?" sagde hans far en dag. (Rølfesen, 1892, s. 75).

Deretter kommer flere andre spørsmål om et hundre år og svar. Disse spørsmålene utgjør en viktig del av tekstens modalitet. Det vil si at Faircloughs "Speech functions" der spørsmål utgjør en viktig del dominerer i teksten. Som jeg allerede har påpekt i teorikapittelet knytter Fairclough to av disse funksjonene (Statement and Questions) til "Knowledge Exchange". Og den epistemiske modaliteten baserer seg på Faircloughs "Knowledge exchange". Denne forklaringen fremhever at teksten "Hundrede aar" har en faglig eller belærende funksjon som de fleste i kategorien *andre fortellinger* i Rolfsens lesebok. Men jeg kan ikke si at dette er helt en faglig tekst siden den også inneholder fiksjon. Det som utgjør en fiksjonsdel i teksten er mest de sosiale aktørene: far, mor og sønnen, Øyvind. De er fiktive skikkelser og Rolfsen benytter dem for å gjøre teksten mer fengslende og forståelig for barn der han igjen gjennomfører sitt hovedformål ved leseboka.

Teksten inneholder flere tall og dette skaper en synlig grense mellom tekstens fakta og fiksjonsdeler. Man kan igjen si at det nasjonale tema dominerer som belærende. Men i tillegg til det belærende er det også kirken som en del av hovedtemaet i teksten. Den beskrives som en felles identitet for hele landet. Rolfsens dyktighet i bearbeidelse av tekster for leseboka er at han skapte en ordentlig helhet der han satte barn i sentrum. I teksten prøver faren å forklare til sønnen hvor lenge ett hundre år er. Da kommer han med flere eksempler fra det vanlige livet som har stått i lengre perioder som kan være eldre eller yngre enn et hundrede år. Gjennom denne kontrasten forklarer han hvor lenge ett hundre år er. Et av disse eksemplene blir Nidarosdomen kirken i Trondheim:

Og vi har kirker, som er endda ældre. Oppe i Trondhjem er der en stor stenkirke, som er mange hundrede aar. Det er den vakreste kirken i Norge og en af de vakreste kirker i hele verden. Den blir gjort i stand nu, og saa kan den godt staa i mange hundrede aar til
(Rolfsen, 1892, s. 76).

Hvis vi tar hensyn til denne teksten er bearbeidet fra en fransk tekst er det lett å finne det nasjonale. Trondheim er et sted i Norge, men ikke i Frankrike og denne kirken ligger i Trondheim. I tillegg er det et norsk navn i teksten, *Øyvind*. Men man får ikke vite hvilken del av teksten det er som er hentet fra fransk eller hvilken forfatter som står bak den originale teksten. Referansen til teksten står sånn i innholdet til leseboka: *Fra fransk. Fritt ved udg.* I tillegg til kirken er det en annen ting som Rolfsen retter lesernes oppmerksomhet mot *arbeid*. Det som er interessant her er hvordan Rolfsen kobler forskjellige tema til hverandre i en kort tekst. Når faren prøver å forklare om kirken eller steinen som kirken er bygd opp av, sier han

at de kan stå i lengre tider, mens mennesker ikke er av stein og de kan ikke leve så lenge. I tillegg arbeider mennesker og blir trøtte av det. Med denne forklaringen kommer et tema om arbeid. Dette evalueres som en stor verdi i samfunnet:

Men menneskene er ikke saa sterke som sten. [...] de arbeider; det er derfor, de er paa jorden. Og naar de har strævet saa længe som farfar og farmor, saa vil de gjerne have ro. Det skjønner du ikke nu. Men snart skal du ogsaa begynde at arbeide saa smaat, og gid du maatte faa lov til at arbeide mange, mange aar, min gut. Det er saa godt. Det er ingen glæde uden arbeide (Rølfsen, 1892, s. 76)

Som vi ser fra teksten ovenfor stiger modaliteten når han snakker om arbeid. Dette vurderes veldig høyt. Jeg må si at Rølfsens fokusering på arbeid ikke er tilfeldig. Dette kan godt forklares som en av de nasjonale verdiene for Norge.

6.1.4 Biografi: ”Besøk hos en dansk dikter” fra Gode naboer

Selv om Norge var under Danmark i mer enn 400 år, fremheves en del av dansk kultur i Egners lesebok *Gode naboer* gjennom en biografi som handler om en dansk forfatter, Halfdan Rasmussen. Siden biografisjangeren sier mye om nasjonsbygging ifølge Birkeland og Mjør som jeg har påpekt tidligere i oppgaven, er det ikke et tilfeldig valg.

De fleste biografier i Egners utvalgte lesebøker er ikke frie tekster, men i stedet har de en supplerende funksjon og står etter tekster av forfatteren som omtales. Dette gjelder ikke denne utvalgte biografien. Besøk hos en dansk dikter er en fortelling der Egner tar for seg Halfdan Rasmussens liv og hans litterære verk. I fortellingen beskrives han som en barnedikter som skriver mange vers for barn.

Men hvorfor Halfdan Rasmussen? Hvem var han egentlig og hva sier valget av hans biografi for Egners lesebok? Hvilken sosiokulturell kontekst og bakgrunn forklarer dette valget? Næranalyse av denne teksten vil basere seg på Faircloughs begreper (som jeg allerede har presentert i teoridelen) om ’exclusion’ og ’inclusion’ der han fremhever at ikke alle aspekter av den sosiale verden som skjer utenfor teksten og påvirker den, representeres i teksten. Det som representeres sier mye om det nasjonale.

Halfdan Rasmussen er en dansk forfatter som levde mellom 1915-2002 og med sine dikt var han aktiv i motstandskampen mot den tyske okkupasjonsmakten under andre verdenskrig. Slike fakta tok Egner med i biografien:

Da krigen kom i 1940, og tyskerne tok Danmark, ble han med i motstandsbevegelsen og skrev også illegale dikt i hemmelige aviser for å oppmuntre til motstand mot overfallsmennene (Egner, 1964, s. 68)

Sett med ettertidens øyne kan man også være kritisk til rasebegrepet. I boka *Årboka. Litteratur for barn og unge 2010* kommer Tonje Vold, forsker i litteraturvitenskap, med en artikkel «Barnelitteraturens fortellinger om hvithet», der hun ser nærmere på hvordan man kan forstå barnelitteraturens skildringer av kulturmøter ut fra en økt forståelse av ”hvithet” slik kritiske hvithetsstudier formidler det. Hun hevder at forestillinger om hvithet er knyttet til forestillinger om rase og den er et sosialt og politisk konstruert fenomen som opprettholdes av ideologi ifølge den engelske sosiologen Paul Gilroy (Vold, 2010, s. 71). Hun påpeker at svarte mennesker opptrådte i barnesanger, viser og regler før innvandringen tok til i Skandinavia og skandinaver for alvor begynte å bevege seg ut i verden. Og når det gjelder hvordan disse tekstene formulerer fortellinger om hvithet, tar hun for seg Halfdan Rasmussen. Hun hevder at seks av hans 150 vers som er gjengitt i *Børnerim* fra 1964 handler om det vi kan kalle møter mellom svarte og hvite kulturer. I halvparten av versene som skildrer svarte, opptrer de svarte som dukker, ”negerdukker”, mens de hvite barna blir konstruert som de normale og har det privilegium at de får lov til å snakke. Hun fremhever at Rasmussens vers spiller på kontrastene svart og hvit, og avslører ofte rasemessige stereotypier (Vold, 2010, s. 74)

Både Egner og Rasmussen tar for seg kontrasten mellom det nasjonale og det internasjonale når de presenterer disse to fenomenene for barn. I tillegg legger Egner vekt på kunnskapen sånn som Rolfsen. Og Halfdan Rasmussen er en person som han velger å gi kunnskap om. I teksten kommer han med de dataene som kan være nær til barn, men ikke med fakta som er politisk og sosialt viktig. Det er det som kan være det nasjonale:

Her kan en dikter sitte og se utover havet og lage vers: ”I den fine, hvite sand-sitter lille Hansemann...” [...] Halfdan Rasmussen har skrevet mange bøker alt. Han alene er på en måte to – en som skriver alvorlige, vanskelige dikt, og en som skriver muntre ”tosserier” og lette barneverv (Egner, 1964, s. 67, 68).

Det er også interessant å påpeke at Tonje Vold videre tar for seg en forfatter, Roald Dahl, som kom med endringer til holdninger om hvithet i diktningen, der han beskriver en hvit gutt som har en svart venn som trenger hjelp. Og denne forfatterens biografi er den eneste biografien som opptrer senere i *Zeppelin*.

6.1.5 Fortellinger: «Ein fisketur» fra Mellom bakkar og berg

Når jeg gir en næranalyse av utvalgte leseboktekster, kommer jeg til å ta for meg tekstene ifølge sjangerinndelingen som jeg allerede har påvist i tabellene. For eksempel, først er det fortellinger, og utvalgte fortelling for næranalyse er *Ein fisketur* fra Egners lesebok for 5.trinn (andre bind) som heter *Mellom bakkar og berg*.

Lesestykket *Ein fisketur* av Rasmus Løland står i annen halvdel av Egners lesebok for 5.trinn der lesestykkene hovedsakelig handler om det nasjonale og det typiske for Norge i forhold til det internasjonale. Det vil si at Egners egen beskrivelse for lesebokas annen halvdel gjelder også for denne teksten: ”Åttende bok har Vestlandet som hovedemne, og i vers og fortellinger blir leserne kjent med ulike miljøer i denne delen av landet.” (Egner, 1965, s. 2). Lesestykket handler om fire gutter som skal på fisketur i en fjord:

Det var ein dag utpå hausten. Dei fire gutane hadde rømt innanfor ein haug aust på bøkane, og dei var ikkje blide der dei stod. [...] Dei skulle ned på fjorden og fiska (Egner, 1965, s. 47).

I dette lesestykket forklarer forfatteren til leserne hvor farlig det kan være å gå på en fisketur ut på fjorden og hvor galt det kan gå uten noen voksne mennesker. For å vise denne farlige situasjonen og forklare den til barn bruker Egner en fortelling som tar for seg et veldig kjent tema der det inkluderes kjente nasjonale objekter som fisk, båt, fjord osv. Forenklet sagt benytter Egner en nasjonal kontekst for å informere og belære sine lesere.

Fortellingen er på nynorsk. Dette passer veldig godt med det at handlingen i fortellingen skjer på et sted på Vestlandet som heter Vika. I forordet til leseboka *Mellom bakkar og berg* forklarer Egner sin bruk av nynorsk med det at han skaper en helhet og sammenheng gjennom språk, og at nynorske tekster utgjør en stor del i leseboka i forhold til det første bindet som mest tar for seg det internasjonale:

Enkelte av fortellingene er svært lange og med mange kapitler. Dette er gjort med megen omtanke for å gi stoffet helhet og detaljrikdom, og for å oppmuntre til sammenhengende lesning. Det gjelder ikke minst nynorskstoffet, som her har fått en forholdsvis stor plass etter som foregående bind hadde få sider med sidemålstekster (Egner, 1965, s. 2).

Tekstens modalitet er ikke så høy siden det brukes modalverb som uttrykker mulighet og nødvendighet. Dette sammenfaller med Faircloughs begrep «epistemisk» modalitet. De fleste av modalverb som ble brukt i teksten er: *skulle, skal, kunne*. For eksempel, ”Dei tenkte fyrst

dei skulle gå opp i urene og sjå etter bringebær; Dei skulle ned på fjorden og fiska; Skal vi ta dei `og?; Dei kunne ikkje eingong sjå inn att til gardene” (Egner, 1965, s. 47,48, 49).

Ifølge Fairclough representeres det gode og det onde gjennom modalverb og evaluerende uttrykk som jeg har allerede påpekt i teorikapittelet. Dette gjelder også teksten ”Ein fisketur”. Men modaliteten er ikke så høy når forfatteren peker på nødvendigheten. Dette høres mest ut som om Løland ikke vil skuffe sine modige lesere og ødelegge deres nysgjerrighet til å oppleve naturen uten voksnes tilsyn. Gjennom distansert fortellerholdning peker forfatteren til det gode:

Det var ikkje lenge før dei ropa og gret alle, og dei kom i hug kor godt dei no kunne hatt det, hadde dei lydd dei vaksne og ikkje våga seg på fjorden åleine (Egner, 1965, s. 49).

I tillegg til modalverb inneholder teksten flere evaluerende uttrykk som sier mye om tekstens modalitet og stil. Her i teksten brukes evaluerende uttrykk for å konfrontere de voksne med barn. De fire guttene tenker at de voksne er urimelige, men til slutt skjønner de at det var feil tenkt: ”Det var dei vaksne dei var vonde på; for meir urimelige og vrange folk fanst ikkje.” (Egner, 1965, s. 47). De fleste andre evaluerende uttrykk benyttes for å beskrive situasjonen ved båten og de fire guttene i fjorden, for eksempel: ”Det var underleg å gli utover vatnet. Men det var blikende stilt, og båten var god, så det aldri kunne vera farleg.” (Egner, 1965, s. 47). ”Men då han⁵ fekk vita kor ille dei hadde vore uti det, blidna han seg straks, og då dei fortalde om det store sjøtrollet, lo han.” (Egner, 1965, s. 50).

Ifølge Fairclough, som jeg allerede har påpekt i teorikapittelet, peker evaluative påstander på verdier ved å vise hvordan det er ønsket eller godt å oppføre seg gjennom å vise til det som er ønsket og det som ikke er. Dette gjelder også de fleste lesestykkene som Egner valgte ut til sin lesebok *Mellom bakkar og berg*.

Sosiale aktører, deltakere i setninger eller i tekst, spiller en viktig rolle når en tekst skal presenteres. Deres varierende representasjon sier mye om hvordan og hvor mye teksten ble påvirket av de sosiale begivenheter rundt, ifølge Fairclough som jeg allerede har påpekt i teorikapittelet. Og når konteksten er nasjonsbygging er det interessant å finne sosiale aktører i leseboktekster som sier noe om det nasjonale.

⁵ En av fire guttene i fortellingen.

Sentrale sosiale aktørene i teksten "Ein fisketur" er de fire guttene og de voksne. Disse fire guttene heter Gunnar, Velom⁶, Pål og Kolbein som er veldig typiske norske navn. Det er interessant at Egner har valgt ut en tekst for sin lesebok der forfatteren bruker de navnene som er vidt spredte i Norge. Det er ofte disse fire guttene som nevnes i teksten og om dem brukes det personlige pronomenet "Dei". De andre aktørene som ikke er sosiale, er tingene som man behøver for en fisketur, for eksempel: båt, fiskekrok osv.

Ifølge teorikapittelet i oppgaven hevder Fairclough at det er verdt å følge pronomener i en tekst der skillet mellom 'oss' og 'dem' er veldig viktig når man identifiserer meningen. Men i denne utvalgte teksten skiller ikke forfatteren mellom 'dem' og 'oss'. Dette kan godt forklares med det at Løland allerede har skilt mellom 'dem' og 'oss' ved å utgi to bind av leseboka for 5. trinn der det ene handler om 'dem' (*Gode naboer*) og den andre om 'oss' (*Mellom bakkar og berg*).

Siden de fleste av lesestykkene i boka er utvalgte tekster av andre norske forfattere, er det viktig å undersøke bakgrunnen for den. Teksten er skrevet av Rasmus Løland og ved slutten av teksten er det en bitte liten biografi som handler om forfatteren. Som alle andre biografier i leseboka tar denne også for seg en norsk forfatter. I biografien viser Egner at Løland selv er født og oppvokst på Sand i Ryfylke som ligger på Vestlandet. Siden handlingene i teksten også skjer i et sted i Vestlandet, styrker biografien tekstens troverdighet.

6.1.6 Fagtekst: "Hvordan finne fram på biblioteket" fra Zeppelin

Zeppelin er en lesebok der fagtekster dominerer mer enn de andre utvalgte norske lesebøkene. Derfor har jeg valgt et lesestykke som har faglig innhold og der flere teksttyper inngår. Dette lesestykket er også relevant for næranalysen siden tema om bøker, lese måter og biblioteket er dominerende i leseboka.

På samme måte som andre utvalgte norske lesebøker er Zeppelin også bygd opp av bearbeidelse til lesestykker som ble skrevet av andre forfattere. Hvert lesestykkets referanse står etter teksten, for eksempel: "Fra Arne Svingen: *Flekken*" (Zeppelin, 2006, s. 57). Men det står ingen referanse for utvalgte lesestykket "Hvordan finne fram på biblioteket". Teksten har heller ikke spørsmål og oppgaver som de fleste andre lesestykker i boka. Dette kan jeg godt forklare med det at teksten har en supplerende funksjon i leseboka. Den er plassert mellom to skjønnlitterære lesestykker, det vil si at før og etter denne teksten står lesestykker som er helt

⁶ Bare dette navnet er ikke så vanlig, men ikke utenlandsk heller

skjønnlitterær. Og denne teksten forklarer først hvordan man kan finne en bok på biblioteket, og så forklarer skjønnlitteratur.

Som de fleste andre faglige lesestykker i Zeppelin har ikke denne teksten heller en fengslende stil siden den er en ren fagtekst. Men boka ser veldig fargerik og interessant ut takket være tegninger og bilder. Disse bildene gir en skjønnlitterær stemning til leseboka. Teksten *Hvordan finne fram på biblioteket* inneholder også et bilde der en gutt står og kikker på bøker i hyllen. Forfattere til bøkene som står i hyllen er tegnet veldig tydelig, og disse forfatterne er: Ingvar Ambjørnsen, Vidar Aspeli, Rune Belsvik, Trond Brønne, Roald Dahl, Daniel Defoe og Aleksander Dumas. Som nevnt inneholder hyllen bøker som er skrevet av både norske og utenlandske forfattere.

Modaliteten i teksten varierer avhengig av hva det er som forklares. Hvis strukturen på biblioteket forklares, er modaliteten veldig høy:

På biblioteket finner vi bøker, aviser, blader, tegneserier, musikk, filmer og spill. [...] På biblioteket arbeider bibliotekarer. [...] Bøkene i biblioteket deler vi inn i to hovedgrupper. [...] Bøker med fortellinger som forfattere har diktet opp, kaller vi skjønnlitteratur (Holm og Løkken, 2006, s. 8).

Men når det er alternativer for barn der de har mulighet til å velge, synker tekstens modalitet. Dette kan godt forklares med det at de utvalgte norske lesebøkene setter barn i sentrum. I tillegg styres tekstens modalitet gjennom spørsmål:

[...], og de kan hjelpe deg hvis det er noe du leter etter. Men du kan også finne fram på egen hånd hvis du lærer deg litt om hvordan bøkene er ordnet på hyllene. [...] Mens du leser, kan du prøve å tenke på hvordan boka er. Er boka trist? Er den morsom? Er den spennende? Eller...? (Holm og Løkken, 2006, s. 8).

6.1.7 Spørsmål og oppgaver fra Zeppelin

Som jeg allerede har påpekt i tabellene i oversiktsanalysen står lesebøkers spørsmål og oppgaver under en kategori som heter implisitte dialoger, fordi disse spørsmål og oppgavene inviterer leseren til en samtale. I boka *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* hevder Dagrun Skjelbred også om samtalefunksjonen til spørsmål og oppgaver i lærebøker og fremhever at oppgaver og oppgaveløsning kan ses som del av en større samtale som foregår i klasserommet (Skjelbred, 2012, s. 175). Men det som er interessant er at de utvalgte norske lesebøkene av Rolfsen og Egner ikke inneholder spørsmål

eller oppgaver til tekstene i motsetning til Zeppelin. Som vi ser fra tabellen dukker disse spørsmål og oppgaver opp første gang i Zeppelin som er utgitt i 2006. Hvis vi tar hensyn til Faircloughs teori og spesielt figurene som beskriver forholdene mellom diskurs, tekst og sosiokulturelle praksiser, kan man si at noen forandringer i sosiokulturelle praksiser i en periode etter Rolfsen og Egner har påvirket og endret tekstproduksjonen, og dette gjenspeiles hos Zeppelin i form av spørsmål og oppgaver. Det vil si at nye betydninger ble realisert i nye former, som for eksempel spørsmål og oppgaver. Men hvilken forandring var det i sosiokulturelle praksiser som påvirket tekstproduksjon, vil jeg igjen referere til Skjelbred der hun forklarer hvorfor disse nye formene som spørsmål og oppgaver kom inn i norske lærebøker. Hun fremhever at det er rimelig å se oppgavenes fremmarsj i skolens lærebøker i sammenheng med at aktivitetspedagogikk og arbeidsskoleprinsipp ble velkjent i Norge utover på 1900-tallet. Videre påpeker hun at denne pedagogiske tenkningen er svært tydelig i Normalplanen av 1939, hvor det etableres et skille mellom ”den gamle” og ”den nye” skolen. Hun hevder at den gamle skolen hadde ”i regelen lagt hovedvekt på kunnskapstilegnelsen i og for seg” heter det i planen, og ”[I]nnprenting av lærestoffet er i stor utstrekning skjedd ved leksegjennomgåing, lekselæring og leksehøring”. Dette har imidlertid vist seg som en lite hensiktsmessig arbeidsmåte, og derfor legger planen for ”den nye skolen” opp til at hovedvekten i arbeidet ikke skal ligge på ”elevens hukommelsesarbeid, men på deres mer allsidige selvstendige arbeid med stoffet” (Skjelbred, 2012, s. 177). Videre i artikkelen klargjør Skjelbred at disse oppgavene og spørsmål kan ha flere forskjellige funksjoner ut fra lærebokas tekstkonvensjoner. For eksempel kan de ha en funksjon som styrer leserens lese-måte, de kan lede leseren både mot å finne informasjon i en tekst, tolke og trekke slutninger og reflektere over innhold og form i det som er lest, eller de kan ha en funksjon som formidler hva som er sentral kunnskap i et fag, det vil si at forfatteren kan bruke oppgaven til å lede elevens oppmerksomhet mot hva som er vesentlig, og hva eleven bør legge merke til i en fagtekst (Skjelbred, 2012, s. 176). Forenklet sagt skaper de en kontekst for å forstå teksten.

Men hvilke funksjoner gjennomfører spørsmål og oppgaver i Zeppelin? Her er det interessant å påpeke et sitat av Anne-Beathe Mortensen-Buan og Trine Solstad (begge forfattere er høyskolelektorer i norsk) fra en artikkel, *Med lesebøker skal landet bygges. Gjennom leseboka skal leseren dannes. Om leserinstansen i Thorbjørn Egners lesebøker log 2*, som står i boka *Norsk lærebokhistorie – en kultur- og dannelseshistorie* (2008): ”ber spørsmålene om kunnskap som er gitt i teksten, eller stimulerer de til at leseren selv skal søke kunnskap

utenfor teksten? Stimulerer spørsmålene til nysgjerrighet, og gir de rom for at eleven selv skal undre seg og stille spørsmål?” (Buan og Solstad, 2008, s. 94). Her vil jeg konsentrere meg om spørsmål og oppgaver til en tekst, *Historien om Potet-Isaksen* fra Zeppelin og finne ut hvilke funksjoner de har.

Teksten er skjønnlitterær og handler om Tobben og Alex som ikke vil ha noen lærerike hobbyer. Mor og far bestemmer seg for å sende dem til biblioteket, men Tobben og Alex vil ikke gå til biblioteket på grunn av bibliotekaren, fru Isaksen, som ikke gidder å oppføre seg bra mot barn som de fleste voksne, ifølge Tobben og Alex. På slutten av teksten kommer en referanse som teksten er hentet fra og spørsmål og oppgaver til teksten. De er plassert i en boks der til venstre hjørnet til boksen står tre smilefjes i tre forskjellige farger. Boksen har tittelen ”Oppgaver” og inneholder følgende:

Hvorfor ville foreldrene sende Tobben og Alex på biblioteket?

Hvordan reagerte guttene da pappa foreslo at de kunne være på biblioteket?

Hva tror du mamma mente med å si: ”Noen ganger er det sunt å ri inne i hodet sitt”?

Hvordan tror du det går med guttene på biblioteket?

Liker du å lese bøker? Hvorfor? Hvorfor ikke?

Skriv en tekst om hvorfor du liker eller ikke liker å lese bøker. Legg teksten i mappa di.

(Holm og Løkken, 2006, s. 7).

Det første spørsmålet har et svar i teksten, men dette svaret er ikke et klipp og lim svar. Spørsmålet krever at eleven leser og forstår teksten, deretter skriver svaret med sine egne ord ifølge teksten. Det andre spørsmålet krever den samme aktiviteten som det første spørsmålet: man skal svare på spørsmålet ifølge teksten, men med sine egne ord, det vil si at det finnes ingen klipp og lim svar. Og så kommer et spørsmål, det tredje spørsmålet, som oppfordrer leseren til å finne et svar ut fra deres egne erfaringer. Teksten sier presis at den ikke kan være en kilde for å svare på det tredje spørsmålet:

Mamma klappet meg på hodet.

-Noen ganger er det sunt å ri inne i hodet sitt, Alex. Jeg skjønnte ikke hva hun mente

(Holm og Løkken, 2006, s. 6, min utheving).

Neste, de fjerde og femte spørsmålene, appellerer igjen til lesernes egne erfaringer. Leseren skal selv resonnerer ifølge sine erfaringer. Og oppgaven er at leseren skriver en tekst om svarene som baserer seg på hans eller hennes egne erfaringer.

Analysen ovenfor viser at to av fem forskjellige spørsmål og oppgaver til teksten krever en aktivitet med teksten, mens tre av dem appellerer til lesernes aktivitet utenfor teksten. Ingen av dem krever et klipp og lim svar. Ut fra dette kan jeg si at det nasjonale ved didaktikken i Zeppelins spørsmål og oppgaver er at leseren stimuleres til å søke kunnskapen selv både i teksten og utenfor teksten.

Oppsummering

Kort sagt forsøker utvalgte lesestykker i utvalgte norske lesebøker å være nær til barn og å sette barn i sentrum i didaktiske tekster som det typiske eller det nasjonale. Dette er også et svar på det spørsmålet som ble stilt i en del (*Barnelitteraturens sosiale funksjon*) i teorikapittelet mitt: Hvilke sosiale funksjoner og retninger fremstilles for barn i lesebøker? Jeg kan si at utvalgte norske lesebøker fremstiller sine lesere som aktive og oppmuntrer dem til å tenke kritisk og fritt. I tillegg dominerer kunnskapen fremfor alt, men denne kunnskapen gis ikke ferdiggjort. Barn stimuleres til å formidle kunnskapen gjennom å påpeke den. Sosiale institusjoner framhevet dette hovedprinsippet alt når de produserte tekster for dem. Jeg vil også påpeke det som jeg allerede har fremhevet i en del i teorikapittelet at skolebøker er normative og derfor et uttrykk for hvordan samfunnet bør eller skal være, og at historie- og lesebøker er de mest utbredte og disse bøkene nådde ut til et stort publikum. Ut fra dette kan jeg si at utvalgte norske lesebøker presenterer et samfunn der barnas intellektuelle utvikling tillegges hovedvekt.

6.2 Næranalysen av lesestykker fra utvalgte aserbajdsjanske lesebøker

Prinsippet i utvalg av norske tekster for næranalyse gjelder også utvalg av aserbajdsjanske lesestykker. Det vil si at jeg har valgt en tekst fra hver sjanger som står i tabellen over sjangertilhørighet til utvalgte aserbajdsjanske lesebøker. Tekstene for næranalyse har et innhold som dominerer mest i utvalgte aserbajdsjanske lesebøker.

6.2.1 Andre fortellinger (fakta og fiksjon): ”1920-ci il aprelin 27-si” fra Leseboka 1994

(Se på edlegg 1)

Fortellingen tar for seg en historisk periode og en viktig hendelse som skjedde i landet i 1918-1920- årene. Det er en periode med selvstendighet som varte i to år før Sovjetunionen ble opprettet og Aserbajdsjan også ble en del av denne unionen. For å forstå teksten trenger man å vite den historiske konteksten bak lesestykkets tema:

Azerbaijani political life, which experienced its culmination in 1918 with the establishment of the Muslim world's first secular and democratic republic, saw a generally cordial atmosphere-especially for the time- develop between its socialist and nationalist components that generated a culture of compromise and gradualism. [...] On May 26, the Seim dissolved itself; [...] Armenia and Azerbaijan both declared independence – in Tiflis – two days later. [...] The Azerbaijani People's Republic may have lasted only twenty-three months, but it left a crucial mark on Azerbaijani and Caucasian history (Cornell, 2011, s. 14).

Men teksten gir ikke så mye informasjon om den historiske perioden som er en kontekst for å forstå hele lesestykket. Det er bare de to første setningene som viser til den perioden som teksten handler om. Dette avsnittet utgjør også faktadelen av teksten:

1920-ci il aprelin 27-si idi. Xalq 1918-ci il mayın 28-də yaradılmış Azərbaycan Demokratik Cümhuriyyətinin 2-ci ildönümünü bayram etməyə hazırlaşırdı. (Abdullayev, 1994, s. 172)
(Det var den 27. april, 1920. Folk forberedte seg til å feire to års markering av Den demokratiske republikken i Aserbajdsjan som ble opprettet den 28. mai, 1918).

Når det gjelder analyse av interne forhold eller lingvistisk analyse av teksten er det interessant å legge vekt på de sosiale aktørene og evaluerende ord og uttrykk i teksten. Jeg må si at det finnes flere historiske personer i teksten som bare er nevnt men det gis ikke noe informasjon om dem. De presenteres som 'dem' og 'oss', og brukes ofte ord som 'fiender' og 'folkets fiender'. Teksten nevner flere historiske personer som hadde indirekte og direkte kontakt med den historiske perioden og den hendelsen som lesestykket tar for seg. De som hadde indirekte forhold til denne perioden bare nevnes i teksten:

Xalq bu gün üçün canlarından keçmiş oğullarını da unutmur, Mirzə Məhəmməd xanı, Hüseynqulu xanı, Cavad xanı məhəbbətlə yad edirdi (Abdullayev, 1994, s. 172). (Folk skal aldri glemme sine helter som ofret sine liv for i dag, og vi vil alltid minne Mirzə Məhəmməd xan, Hüseynqulu xan, Cavad xan med stor kjærlighet).

Disse historiske personer bare nevnes i lesestykket, men det gis ingen informasjon om hvorfor det er så viktig for folk å bli husket med stor kjærlighet. Dette gjør teksten vanskelig å forstå for leseren. Og den historiske personen som hadde direkte forhold til den gjeldende historiske perioden nevnes veldig kort at han var grunnleggeren selve republikken i 1918:

Bu xoşbəxt günlərdə Azərbaycan hökumətinin başçısı Məmmədamin Rəsulzadənin həm sevinc, həm də həyəcan dolu sözlərini unutmaq mümkün deyildi (Abdullayev, 1994, s. 172). I

disse lykkelige dager kunne man ikke glemme ordene til Məmmədəmin Rəsulzadə, grunnleggeren til republikken i Aserbajdsjan, som var fulle av både gøy og spenning.

De som presenteres som fiender til folket er Lenin, hans tilhengere blant folk, armenere og Anastas Mikoyan. Alle disse er sosiale aktører, men det sies ikke hvem de egentlig er eller hvorfor man kaller dem for fiender. Det som er interessant er at det finnes også et spørsmål til teksten som fokuserer spesielt på denne delen av lesestykket. Det vil si at forfatteren til leseboka styrer leseren til å kjenne fiendene til folket gjennom å lese teksten, selv om den ikke gir noe objektiv eller ordentlig informasjon om dem. Her er spørsmål og oppgaver⁷ til teksten, og alle krever et svar fra selve teksten:

Hvorfor har folk forberedt seg til å feire den 28. mai?

Hvilket mål hadde Lenin med å okkupere Baku?

Hva har du lært seg om fiendene til Aserbajdsjan fra denne fortellingen? Hvem var de?

6.2.2 Fortellinger: ”Gedənlər qayıtmadı” fra Leseboka, 2001

(Se på vedlegg 2)

De fleste fortellinger i utvalgte aserbajdsjanske lesebøker tar for seg et historisk tema. Konfliktene under Sovjettiden og konfliktene med armenere dominerer mest. Det vil si at historiske og politiske hendelser i landet har formet innholdet til lesestykkene i lesebøker i 1990-årene. Dette gjelder også lesestykket *Gedənlər qayıtmadı*. Navnet til teksten bokstavelig betyr at de som er gått, kom aldri tilbake, og dette peker på den historiske perioden i landet da alle viktige aserbajdsjanske vitenskapsmennene, politikere og forfattere ble tatt bort av Bolsjevikere uten noen forklaringer og drept i mer enn 30 år:

The first stage of the liquidation of the opposition took place in the early 1920s in the wake of the Bolshevik conquest. Thousands affiliated with the ancient regime, including former Musavat Party members as well as many no involvement in pre-Bolshevik era politics, were exiled, imprisoned or summarily executed on trumped-up charges. [...] The second stage in the purges came in the latter half of the 1920s and the early 1930s when many intellectuals and native communists were purged. [...] The third stage took place in the second half of the 1930s and was the longest, the bloodiest and in terms of its consequences, the most wide ranging (Bolukbasi, 2011, s. 46).

⁷ Her er det den oversatte versjonen

Teksten har en stemning som ‘dem’ og ‘oss’. De som presenteres som ‘dem’ er Bolsjeviker og sovjetiske myndigheter. Og det som presenteres som ‘oss’ er vanlig folk blant annet Cahan, hennes far og mor, tante Məsmə og hennes sønn. De er også hovedaktørene i teksten. Hele teksten presenterer Bolsjeviker som fiender, men ordet Bolsjevik nevnes ikke. I stedet nevnes ordet ‘myndighet’:

Cahan xanım atasının yazı stolu qoyulan yuxarı başa getdi. Otaqda heç nə qalmamışdı. Hamısını dövlət müsadirə etmişdi. (Kazimov, 2001, s. 52). (Fru Cahan nærmet seg til farens skrivebord. Det var nesten ingenting igjen inn i rommet. Staten konfiskerte all eiendommen hans).

Som alle andre tekster i leseboka inneholder dette lesestykket også flere spørsmål:

Hvem var Həsən Cahid?

Hvorfor ble han arrestert?

Hvorfor lettet fru Cahan etter tante Məsmə?

Hvilke opplevelser fikk fru Cahan da hun kom tilbake til sitt gamle hus?

Hva er det som tyder på et godt forhold mellom far og hans datter?

Hvilke av de personene kjenner dere som ble urettmessig arrestert i 1937?

5 av disse 6 spørsmålene ovenfor kan svares ifølge teksten. Leseren kreves å lese teksten nøyaktig og finne svar på spørsmålene ifølge teksten. Men dette gjelder ikke det siste spørsmålet der leseren kreves å søke svaret utenfor teksten. For avslutning kan jeg si at teksten peker på en historisk periode, nemlig 1930-årene, og denne perioden omhandles som undertrykkelsesperiode i landets historie.

6.2.3 Kulturbærende fortellinger (fabel): ”Ağacların bəhsi” fra Leseboka, 2001

(Se på vedlegg 3)

De fleste av kulturbærende lesestykker i utvalgte aserbajdsjanske lesebøker er både moraliserende og belærende. Dette gjelder også fabelen ”Ağacların bəhsi” (Samtale mellom trærne). Fabelen er skrevet av en aserbajdsjansk forfatter Mirzə Ələkbər Sabir som er veldig kjent for sine fabler og barnevern med fast rim og rytme og flytende språk som er nær til barn.

Modaliteten er veldig høy i teksten når trærne begynner å skryte av sine egenskaper. Hele teksten består av en samtale med evaluerende ord og uttrykk som beskriver egenskaper til trærne. Den første strofen inn i fabelen begynner med det at eiketre skryter av sine

egenskaper. De andre to strofer begynner med et av trærnes undervurdering av egenskaper og verdier til det foregående treet, og deretter kommer med å skryte av sine egne egenskaper:

Alma ağacı ona verdi cavab: (Epletreet svarte til eiketre:)

Eyləmə tərif özünü, ey cənab! (La være å skryte av deg selv!)

[...]

Səndə bitir bir neçə vecsiz qoza, (Det vokser bare noen ubrukelige eikenøtter på deg.)

[...]

Məndə vəli yaxşı, gözəl alma var, (Mens jeg har fine epler på meg.)

Rəngini hər kim görə, heyran qalar (Alle beundrer fargen på eplene mine)

Selv om trærne undervurderer hverandres egenskaper, får leseren et inntrykk av at alle trærne er nyttige med sine egenskaper. Hvis man tar hensyn til det at fabelen har en stemning som “du er tre” er dette moralen i fabelen. Teksten har flere oppgaver og spørsmål. Selve i første oppgaven til teksten kreves det at flere barn leser teksten sammen der hvert av dem tar for seg et av trærnes tale. De andre spørsmål og oppgaver til teksten er:

Hvilket av disse trærne har rett? Hvorfor? Forklar svaret.

Hvordan vet du at dette lesestykket er fabel?

Snakk om trærnes nytte.

Forklar trærnes forhold med jord. (Kazimov, 2001, s. 85)

Det første spørsmålet kan svares ifølge teksten, mens andre spørsmålet handler om selve sjangeren. De andre to spørsmålene krever erfaringer utenfor teksten.

6.2.4 Dikt: ”Can Azərbaycan!” fra Leseboka, 2008

(Se på vedlegg, 4)

Som de fleste andre diktene i leseboka handler også dette diktet om fedrelandet. Diktet består av fire strofer der hver strofe slutter med samme ord og uttrykk som skjemmer bort fedrelandet. Selve navnet til diktet kaller forfatteren for fedrelandet med en stor nærhet: ordet ‘can’ indikerer på det.

Fofatteren skapte en høy modalitet i teksten med å bruke utropstegn flere ganger. Den siste strofen der politisk tema dominerer mest står utropstegn i slutten av hver verselinje:

Bulaqların şərbət dadır! (Kildevannene smaker best!)

Arzumuz hələ daldadır! (Våre drømmene er ikke oppfylt ennå!)

Təbrizin gözü yoldadır! (Tabriz venter på oss!)

Canım-gözüüm, gözüüm-canım,

Azərbaycanım!

Can, can

Can, Azərbaycan!

(appellering til fedrelandet med en stor nærhet)

Bakgrunnen er veldig krevende i diktet. Det vil si at man trenger å vite historiske konteksten som står bak temaet i diktet for å skjønne selve teksten. Forfatteren til diktet Əhməd Cavad ble drept under blodige 1930-årene som jeg har allerede påpekt ovenfor. Og den historiske konteksten handler om en avtale mellom Russland og Iran i 1828 som erklærer Tabriz der mange aserbajdsjanere bodde en del av Iran:

At the end of the second Russo-Persian War (1826-1828) Iran signed the Treaty of Turkmenchai, which transferred sovereignty over the khanates of Yerevan, Nakhichevan and Ordubad to Russia. As a result of these treaties one-third of Azerbaijani lands came under Russian rule while the rest remained within Iran up to the present time (Bolukbasi, 2011).

I diktet påpeker forfatteren denne historiske bakgrunnen. Elven Araz som renner i den sørlige delen av landet ble grense mellom den sørlige delen av landet som er under Iran sammen med byen Tabriz og moderne Republikken i Aserbajdsjan. Derfor sier forfatteren i diktet at elven Araz har et kontroversielt innhold.

Oppgave og spørsmålene til diktet handler både om forfatteren og om denne historiske konteksten som er veldig vanskelig for barn i 10-12 alderen å forstå. I tillegg er det ikke så fengslende for dem:

Hva er det som forfatteren ville ofre sitt liv for?

Men hva var det som forfatteren ble ofret til?

Les opp hver strofe av diktet på hvert.

Kan dere også elske Aserbajdsjan sånn som Əhməd Cavad elsket?

6.2.5 Biografi: “Ümummilli lider” fra Leseboka, 2008

(Se på vedlegg 5)

Som jeg allerede har påpekt i oversiktsanalysen, har lesebøkene som ble utgitt i 2001 og 2008 nesten det samme innhold, men det er flere lesestykker som er utelatt i leseboka fra 2008 og

noen lesestykker som i 2008 er helt ny for lesebøker. Et av lesestykkene som dukker opp første gang i Leseboka 2008 er en biografisk tekst som tar for seg livet til en av de viktigste politikerne i landet, Heydar Aliyev. Hvis man tar hensyn til det jeg allerede har påpekt ved å referere til Birkeland og Mjør i oversiktsanalysen at biografier spiller en avgjørende rolle for nasjonsbyggingen, er det ikke så tilfeldig at Leseboka inkluderer en biografi om en av de mest populære politikere i landet.

Evaluerende ord og uttrykk er spesielt knyttet til en og samme sosiale aktør, Heydar Aliyev. I hele teksten presenteres han som en veldig intelligent og dyktig politiker. Han er helten til folket i landets harde tider. Men det finnes også noen andre sosiale aktører i teksten. disse personene er de som var i styret til landet før Heydar Aliyev kom, og de evalueres negativt i motsetning til Heydar Aliyev:

Ölkəmizin daxilindəki hərc-mərclik, özbaşınalıq, hakimiyyətə olanların səriştəsizliyi onun nəzərindən qaçmırdı (Kazımov, 2008, s. 67). Kaoset i landet, arbitrære handlinger og uerfarne oppførsel av mennesker i myndigheter slapp aldri unna hans oppmerksomhet.

Unntatt disse aktørene i teksten som er sosiale, finnes det flere andre aktører som ikke er sosiale, men bare abstrakte objekter. Disse er navn til organisasjoner i Sovjetunionen og stillinger som Heydar Aliyev jobbet i. Dette gjorde teksten veldig vanskelig å lese. På grunn av disse aktørene i teksten er språket veldig tungt. I tillegg får leseren ikke vite hva disse statlige organisasjoner er for noe. Disse aktørene er følgende:

Azərbaycan Xalq Daxili İşlər Komissarlığı (Det innenrikskommissariatet i Aserbajdsjan)

Dövlət Təhlükəsizlik Komitəsi (Den offentlige sikkerhetskomiteen)

General-mayor rütbəsi (militær rang som general-major)

Dövlət Təhlükəsizlik Komitəsinin sədri (formannen i Den offentlige sikkerhetskomiteen)

Azərbaycan Kommunist Partiyası Mərkəzi Komitəsinin Birinci Katibi (sekretær i Den sentralkomiteen i Aserbajdsjan)

SSRİ Nazirlər Soveti sədrinin birinci müavini (førstesekretær til formannen av USSRs ministerråd)

Muxtar Respublikanın Ali Məclisinə sədr (formannen i Det øverste rådet til Den autonome republikken i Nakhichevan)

Azərbaycan Respublikası Ali Sovetində sədr (formannen i Det øverste sovjetiske rådet til republikken i Aserbajdsjan)

Språklig sett er navnene på disse organisasjoner og stillinger veldig tunge og krever ekstra informasjon for å forstå. Som alle andre lesestykker i boka har denne teksten også flere spørsmål og oppgaver:

I hvilke stillinger jobbet Heydar Aliyev i Aserbajdsjan?

I hvilke stillinger jobbet han når det gjelder den gamle Sovjetunionen?

Hvorfor sier vi fortsatt at Heydar Aliyev er vår nasjonale leder?

Hvorfor er vi stolte av Heydar Aliyev?

Er det en utstilling på din skole som heter “Heydar Aliyev – utstillingen”?

Ha en diskusjon om “Heydar Aliyev er et idol for oss”.

Hva vet du mer om Heydar Aliyev? Snakk om dette.

De fleste av disse spørsmålene kan svares på ifølge teksten. Tre av dem fokuserer på en aktivitet utenfor teksten.

Oppsummering

De fleste utvalgte lesestykker fra aserbajdsjanske lesebøker tar for seg landets historie og historiske personer som hovedtema. Det pekes på fiender flere ganger, og når de beskrives, vurderes de som onde folk. Historie er det dominerende fagfeltet for lesebøkens tekster. Språket blir tungt når historiske fakta kommer inn i tekstene, mens lesebøkens kulturbærende fortellinger og dikt er veldig lettleste og har et språk som er veldig nær til barnas talemål. I tillegg er temaet i dikt og kulturbærende fortellinger veldig relevant for leseren. Tekstene er veldig påvirket av sosiale begivenheter rundt dem og dette formet lesestykkens produksjon og konsumpsjon. Men jeg må si at når forfatterne av aserbajdsjanske lesebøker tok hensyn til sosiale begivenheter og deres fortolkning i lesestykkene, hadde de ikke fokusert på barn og deres behov som det sentrale, men prøvde å sette lyset på de temaene som var politisk viktige.

7. Sammenligning og konklusjon

For å sammenligne *det nasjonale* som står i de utvalgte lesebøkene fra de to landene- Norge og Aserbajdsjan- vil jeg først ta for meg utviklingslinjer mellom de tre utvalgte norske og de tre utvalgte aserbajdsjanske lesebøkene. Deretter kommer jeg til å trekke slutninger og sammenligne dem. Her blir spørsmålet om hvordan tekstene i disse lesebøkene presenterer det nasjonale i forhold til barn fra de utvalgte tidligere lesebøkene til de moderne. Hvordan har sosiale praksiser påvirket eller formet produksjon og konsumpsjon av leseboktekster? Og hvilke sosiale funksjoner fremstilles for barn i leseboktekstene? Først vil jeg ta for meg utviklingslinjer i utvalgte norske lesebøker, siden jeg har analysert dem først.

7.1 Utviklingen av det nasjonale i de utvalgte norske lesebøkene

Utviklingen av det nasjonale fra Rolfsen til Zeppelin undersøker jeg over et langt tidsrom. Den første utvalgte lesebok av Rolfsen ble utgitt i 1892, mens den siste utvalgte norske lesebok Zeppelin er fra 2006. Det vil si at tidsspennet mellom de utvalgte norske lesebøkene er 114 år. Med andre ord strekker den sosiokulturelle praksisen som har påvirket og formet tekstene i utvalgte norske lesebøkene seg over mer enn et hundre år. Dette er en periode som er stort nok for betydelige utviklinger av de tre viktige aspektene av sosiokulturell praksis som jeg har allerede påpekt i teoridelen: økonomiske, politiske (som har å gjøre med spørsmål om makt og ideologi) og kulturelle (som har å gjøre med spørsmål om verdier og identitet). Forenklet sagt har økonomiske, politiske og kulturelle endringer i samfunnet påvirket det nasjonale i leseboktekster. Hva det er som presenteres som det nasjonale og hvordan det fremstilles for barn er en del av disse endringer.

Hvis vi tar hensyn til tabellen der jeg har påvist sjangertilhørighet av norske leseboktekster, kan man ikke se store endringer i første delen av tabellen som inkluderer skjønnlitterære sjangrer. Vesentlige endringer kommer til syne etter den første delen av tabellen, det vil si i sakprosadelen og i grensen mellom skjønnlitterære og sakprosaetekster. Fra Rolfsen til Zeppelin er fortelling og dikt dominerende sjangrer. Disse sjangrer utgjør en viktig del av lesebøkene og dette er felles for alle de utvalgte norske lesebøkene. Bruk av disse sjangrene sier mye om det nasjonale. Dette er en form for å uttrykke sosiale begivenheter rundt oss til barn gjennom en struktur som er lett å fortolke. I disse fortellingene lærer barn seg om Norge og om verden, reiser rundt den, opplever andre land og norsk natur. Det er det nasjonale ved disse lesestykkene, kan jeg si.

Når det gjelder dikt er det mest å gjøre med språk. Det nasjonale beskrives gjennom et språk som er lekende, fordi i tillegg til hva som presenteres er de som tekstene presenteres til, nemlig barn, også sentrale for lesebokkonstruksjon. Birkeland og Mjør har også påpekt denne sjangerens viktighet ut fra barn og språk:

Behovet for å videreutvikle språkleg sensibilitet held fram med å vere viktig i skolen, når barn skal skrive sjølve og utvikle seg som lesarar. Dikt er viktige i slike samanhengar, derfor inneheld også lesebøkene i skolen mange dikt. Lesebøkene er kanskje den viktigaste møteplassen mellom barn og dikt i dagens samfunn (Birkeland og Mjør, 2012, s. 114).

Kulturbærende fortellinger som eventyr og fabler er ikke så mange i antall. Dette prinsippet beholdes i hele utviklingen fra Rolfsen til Zeppelin. Men disse fortellingens utvikling ut fra kulturtilhørighet og hovedtema sier mye om det nasjonale. Siden disse fortellinger er kalt for kulturbærende er det rimelig å se hvilken kultur de “bærer” med seg. De fleste av de kulturbærende lesestykker i Rolfsens lesebok er av Jørgen Moe, P. Chr. Asbjørnsen, Bjørnstjerne Bjørnson, Krilow og Zacharias Topelius. Disse lesestykker er både moraliserende og belærende, og hovedaktørene i dem er dyr i norsk skog og norsk natur. I motsetning til Rolfsen synker kulturbærende lesestykker i antall når det gjelder Egners lesebøker for femte trinn. Ifølge tabellen i oversiktsanalysen er det bare 3 kulturbærende lesestykker i Egners lesebøker som befinner seg i første del av femte trinn som heter Gode naboer. Det er interessant å påpeke at Egner har plassert disse tekstene i Gode naboer der han hovedsakelig tok for seg det nordiske. Og alle disse lesestykkene er eventyr av den kjente danske forfatteren H. C. Andersen. Når det gjelder Zeppelin inneholder boka 9 kulturbærende tekster. Eventyrene av Asbjørnsen og Moe er dominerende blant disse kulturbærende tekster. Det vil si at 5 av disse kulturbærende tekster er eventyrene av Asbjørnsen og Moe, mens resten av dem er eventyr fra Afrika, Island og et av dem er samisk. Jeg kan si at disse utvalgte norske lesebøker fokuserte på eventyrene av Asbjørnsen og Moe fra Norge og inkluderte også flere kulturbærende lesestykker fra andre Skandinaviske land hovedsakelig. Det typiske ved disse kulturbærende tekster er å fremstille det nasjonale som en del av det nordiske.

Når det gjelder andre fortellinger i norske lesebøker er det bare Rolfsens lesebok fra 1892 som inneholder flere, nemlig 9, lesestykker som inneholder både fakta og fiksjon. Jeg har allerede forklart dette med det at lesebøker som viktige skolebøker inkluderte også noen tekster som handler om andre fag. Men jeg må si at mest var det på grunn av Rolfsens hovedformål med leseboka: å skape en lesebok som tiltaler barn. Han presenterte fagtekster ved hjelp av skjønnlitterært språk som er nærere til barn enn akademisk språk. I motsetning til

Rolfsen presenterer Egners lesebøker og Zeppelin fagtekster separert fra skjønnlitterær. Det vil si at grensen mellom disse to teksttypene blir mer og mer synlige. Jeg må si at dette handler mest om utvikling av sjangerkompetanse og lese måter hos barn. Barn utfordres til å kjenne og ta hensyn til sjangeren til tekst de leser. Dette er mer tydelig i Zeppelin der noen tekster handler om selve sjangeren. Men jeg må si at det ikke er bare i Zeppelin som ville utvikle sjangerkompetanse hos sine leser. I Rolfsens lesebok er det også en tekst der han selv skriver om tekstenes sjangertilhørighet og hvorfor det er viktig å ta hensyn til sjangeren når man leser en tekst. Han skiller mellom det som er sant og det som ikke er sant:

Naar vi læser eventyr, hvor hesten eller ulven eller ræven eller sauene snakker, saa ved vi, at de historierne ikke kan være sande; for hesten og ulven og ræven og sauene og alle de andre dyrene paa fire, de kan ikke snakke. Den, som først fortalte historierne, har laget dem. Han lader bare dyrene snakke, ligesom naar smaa jenter leger med dukken sin. Men derfor er det ikke sagt, at disse historier bare skal være en leg. Hvis det, som dyrene siger og gjør, passer paa dyrene og kanskje paa menneskene ogsaa, saa er historierne sande ligevel, endda de ikke er hændt (Rolfsen, 1892, s. 132).

Utvalgte norske lesebøker fokuserer ikke så mye på biografier. Denne sjangeren er mest brukt i Egners lesebøker (13 fra begge bind sammen) i motsetning til Rolfsen og Zeppelin. I Rolfsen finnes det ingen biografi, mens Zeppelin inneholder bare en biografi som handler om Roald Dahl. Biografier finnes i begge deler av Egners lesebøker for femte trinn. I det første bindet, *Gode naboer*, er det flere små supplerende tekster som handler om svenske, finske, islandske, danske og engelske forfattere som for eksempel, Bertil Malmberg, Zakarias Topelius, Stefan Jonsson, H. C. Andersen og H. G. Wells. Alle disse forfattere har skrevet noe for barn. Dette påpekes også i biografiene i boka.

I andre bindet av Egners lesebok for femte trinn, *Mellom bakkar og berg*, finnes 6 biografier om norske forfattere og malere. Forfatterne er Rasmus Løland, Alexander Kielland, Nils Bjørgås, Cora Sandel og Arne Garborg. I tillegg til disse norske forfatterne er det også en biografi som handler om en maler som kalles for "Vestlandets maler", Nikolai Astrup.

Biografisjangeren som spiller en viktig rolle for nasjonsbygging ifølge Birkeland og Mjør som jeg allerede har påpekt tidligere i oppgaven, tar for seg igjen det internasjonale ved siden av det nasjonale. Og det internasjonale igjen inkluderer dem som hovedsakelig er fra Skandinavia. I tillegg er det de som har skrevet noe for barn. Dette kan være hovedgrunnen hvorfor biografier om dem ble inkludert i lesebøkene.

Når det gjelder spørsmål og oppgaver i de utvalgte norske lesebøkene er det bare Zeppelin som har dem, mens Rolfsens lesebok har noen tekster som inneholder spørsmål og svar inne i selve teksten og i Egners lesebøker finnes de ikke. Det nasjonale med bruk av denne nye sjangeren i Zeppelin er tett knyttet med aktivitetspedagogikken som kommer fra Normalplanen av 1939 som jeg har allerede påpekt i næranalysen. Det vil si at å skape en aktiv leser som deltar i diskusjon om sosiale begivenheter gjennom spørsmål og oppgaver var et formål.

Alle de tre utvalgte norske lesebøker inneholder flere tekster der forskjellige faglige teksttyper inngår. Men det er en stor forandring i antall av disse tekster. Fra Rolfsen til Zeppelin stiger de faglige tekstene mye. Dette handler mest om det at kunnskapen prioriteres mer. Jeg vil si at mens Rolfsen gjorde fagtekster nær til barn gjennom skjønnlitterært språk, skapes dette i Zeppelin ved hjelp av fargerike bilder. Det vil si at norske lesebokforfattere følger det samme prinsippet, nemlig å skape barnevennlige tekster, ved bruk av forskjellige midler.

Modaliteten i utvalgte lesestykker fra utvalgte norske lesebøker er ikke så høy. Evaluerende ord og uttrykk er hovedsakelig positive og de brukes mest for å beskrive norsk natur, og kultur som for eksempel, arbeid. For det meste er aktørene i lesestykker dyr og barn.

7.2 Utviklingen av det nasjonale i de utvalgte aserbajdsjanske lesebøkene

I motsetning til tidsavstanden mellom de fire norske lesebøkene er dette tidsrommet i utvalgte aserbajdsjanske lesebøker ikke så stor. Hvis vi tar hensyn til det at den første utvalgte lesebok fra Aserbajdsjan er utgitt i 1994 og den siste i 2008 blir denne tidsavstanden bare 14 år, mens dette er 114 år i utvalgte norske lesebøker. Men selv om dette mellomrommet ikke er så stort, skjedde flere radikale endringer i landets historie som påvirket og formet den sosiokulturelle rammen til aserbajdsjanske leseboktekster. Med andre ord har dette påvirket og formet disse teksters produksjon og konsumpsjon. Landet fikk sin selvstendighet fra Sovjetunionen som var kulturelt helt fremmed for landet. I 70 år opplevde folk i Aserbajdsjan undertrykkelse og kulturell motstand fra Russland. Språk og tradisjoner var det som ble påvirket mest av undertrykkelsen:

Some scholars object to the argument that Moscow helped the nation-building process because Moscow 1) weakened the historical identity; 2) confined identity to folk dancing and handicrafts; 3) manipulated and applied artificial nomenclature to languages and vilified national literature; 4) falsified history; and 5) banned oral histories (*dastans*) (Bolukbasi, 2011, s. 2).

I tillegg ble 20 % av landområdet okkupert av armenere i begynnelsen av 1990-årene. Sosiale institusjoner ble bygd opp igjen eller forandret. Alt dette utgjør den sosiokulturelle rammen eller, forenklet sagt, konteksten til utvalgte aserbajdsjanske leseboktekster.

I motsetning til utvalgte norske lesebøker er gjeldende lesebøker fra Aserbajdsjan mest påvirket av historiske og politiske hendelser i landet. Mens utvalgte norske lesebøker tok utgangspunkt i barnas behov, var det historiske og politiske hendelser som dominerte i utvalgte aserbajdsjanske lesebøker. Disse hendelser har bestemt innholdet i disse lesebøker. I boka *Azerbaijan: A Political History*, som “focuses on the construction of modern Azerbaijani identity and statehood” (Bolukbasi, 2011, forord til boka), peker Suha Bolukbasi, professor i internasjonale relasjoner i Midt Østens tekniske universitet i Ankara, på de faktorene som påvirket nasjonsbyggingen i landet mest. De var også viktige for lesebokteksters innhold:

[...] there are strong links between the growth of Azerbaijani nationalism and such factors as: 1) the post-Stalin revival of the study of once-taboo historical and literary subjects; 2) the national elite’s tolerance of subtle nationalist expression in the form of the rediscovery of the past; 3) the relative relaxation of controls over political expression during Gorbachev’s latter years; 4) the escalation of tensions between Azerbaijan and Armenia over the Karabagh dispute and the full-blown war that ensued (Bolukbasi, 2011, s. 213).

Som vi ser fra sitatet ovenfor har Sovjettiden og krigen i Karabagh (vest i Aserbajdsjan på grensen mot Armenia) påvirket nasjonsbyggingen mye. Dette er et hovedemne i de fleste skolebøker i Aserbajdsjan, inkludert også lesebøker, siden 1991.

Når det gjelder sjangerutviklingen i utvalgte aserbajdsjanske lesebøker er det en viktig likhet med utviklingen av de utvalgte norske lesebøker. Det vil si at fortellinger og dikt dominerer i hele utviklingen. Den største forskjellen er at ingen av de utvalgte aserbajdsjanske lesebøker inneholder noen lesestykker der flere faglige teksttyper inngår. Sånn som de utvalgte norske lesebøker utgjør biografiske tekster en liten del av de utvalgte aserbajdsjanske lesebøker. I motsetning til de norske lesebøker finnes andre fortellinger der både fakta og fiksjon møtes med synlige grenser i alle tre lesebøker fra Aserbajdsjan. Hvis vi tar hensyn i tabellen som beskriver sjangertilhørighet av utvalgte aserbajdsjanske lesebøker i oversiktsanalysen kan jeg si at det ikke har skjedd noen betydelige forandringer i sjangerutviklingen av utvalgte aserbajdsjanske lesebøker. Dette kan jeg forklare ut fra det at disse lesebøker ikke fokuserer så mye på barn som lesere. Sjangerkompetanse hos dem som gir muligheter for å fortolke

teksten selvstendig utfordres ikke. Med andre ord legges det stor vekt på barnas lesemåter i utvalgte norske lesebøker, mens de gjeldende bøker fra Aserbajdsjan prioriterer ut fra innhold, nemlig landets kontroversielle politiske og historiske situasjon.

Innholdet i de utvalgte aserbajdsjanske lesebøkene ble utviklet som følge av forandringer i landets politiske og historiske liv. Det vil si at dette var en kontekst for lesebøkernes tekster, spesielt i årene etter frigjøringen fra Sovjetunionen:

Not only during Abulfaz Elchibey's presidency (June 1992-June 1993) but also under President Heidar Aliev, the themes of independence and sovereignty were constantly placed to the forefront. Given that at the time of independence Azerbaijan was engaged in a virtual interstate war with Armenia and had eventually lost 20% of its territory, it should not be surprising that a nationalist discourse had dominated the political landscape (Bolukbasi, 2011, s. 214).

På grunn av denne nasjonalistiske diskursen er de fleste av aktørene i lesebøkernes tekster historiske og politiske personer eller folk som opplevde krig og undertrykkelse. Hovedsakelig er det lesebøkernes fortellinger som tar for seg disse aktørene, mens biografiske tekster varierer mye fra den leseboka som er utgitt i 1994 til den som ble utgitt i 2008. Biografier i leseboka fra 1994 handler mest om forfatterene som levde på 1800-tallet. Lesebøkene fra 2001 og 2008 tar mer for seg politiske eller historiske personer. For eksempel kommer biografien om Heydar Aliyev i leseboka fra 2008, men ikke i de foregående lesebøkene.

Modaliteten og evalueringen i lesebøkernes tekster endrer seg mye i takt med tema. Når det er et historisk eller politisk forklaringer stiger modaliteten og evalueringer ord og uttrykk benyttes mye. Evalueringer ord og uttrykk brukes mest for å beskrive landet eller historiske og politiske personer. I tillegg er det mange negative evalueringer når fienderelasjoner mellom landet og Armenia eller Sovjetunionen forklares.

7.3 “Statsnasjon” eller “Kulturnasjon”?

Jeg har allerede påpekt skillet mellom ‘statsnasjon’ og ‘kulturnasjon’ ved å referere til statsviteren Øyvind Østerud og nasjonalismeteorikeren A. D. Smith i teoridelen av oppgaven. Den første forklaringen (statsnasjon) bygger på felles historisk territorium, eller “territorialrett”, statsborgerlige plikter og rettigheter for innbyggerne, mens den andre forklaringen (kulturnasjon) baserer seg på det at nasjonen består av en folkegruppe med felles kulturelle kjennetegn der språk og språkfelleskap er avgjørende. Ut fra dette kan jeg si at i

begge lands utvalgte lesebøker kan man finne flere lesestykker som forklarer nasjonsbegrepet både som 'statsnasjon' og 'kulturnasjon'. Det vil si at ingen lesebok forklarer det nasjonale fra bare ett bestemt synspunkt. Men dette synspunktet varierer mye mellom lesebøkene. For eksempel refererer Rolfsens lesebok fra 1892 for det meste til 'statsnasjon', mens Egners lesebøker for femte trinn refererer mye til de felles kjennetegn ved skandinaviske land. Når det gjelder utvalgte aserbajdsjanske lesebøker kan jeg si at leseboka fra 1994 tar for seg et tema som bygger på 'kulturnasjon' mer enn de andre utvalgte lesebøker fra Aserbajdsjan. Lesebokas 'kulturnasjon' tema referer mye til aserbajdsjanernes fellesskap med tyrkere i kultur og språk. Dette kan oppleves flere ganger i boka. Likevel er dette borte i de to andre aserbajdsjanske lesebøkene. Dette kan også forklares med Faircloughs begreper som 'exclusion' og 'inclusion' og kan godt være av politisk eller sosialt betydning. Dette igjen viser at utvalgte aserbajdsjanske lesebøkers utvikling har fulgt samtidens politiske og historiske hendelser og gjenspeilet politiske forandringer i samfunnet.

7.4 Barnas situasjon i forhold til lesebøkernes funksjon

Når det gjelder sosiale funksjoner og retninger som fremstilles for barn i lesebøkene, kan jeg si at dette varierer ut fra samfunnet fordi det eksisterer en viktig sammenheng mellom barnelitteraturens sosiale funksjon og barnas situasjon i samfunnet. Dette har jeg allerede påpekt i teorikapittelet ved å referere Flemming Mouritsen. Ifølge ham er oppdragelse en viktig funksjon for barnelitteraturen siden barn er i en sosialiseringssprosess der de overtar samfunnets normer, roller og verdier for at de kan utfylle og videreføre den pågående samfunnsstrukturens funksjoner som voksne. Analysen av de utvalgte lesebøkene fra Norge og Aserbajdsjan viste at disse lesebøkene som en del av barnelitteraturen har forskjellige funksjoner som oppdragelsesmiddel. Dette kommer ut fra historisk bakgrunn for barnelitteraturens sosiale funksjon. Det vil si at historiske hendelser påvirket økonomiske, kulturelle og sosiale deler av samfunnet, og utviklingen i disse delene av samfunnet skapte og formet lesebøker, og bestemte deres sosiale funksjon ut fra barnas utvikling og samfunnets syn på barn. Forenklet sagt fremstilte situasjonen i det norske samfunnet ikke de retningene som prioriterte landets historie eller politiske liv for barn i forhold til det aserbajdsjanske samfunnet. I Norge var det viktig å skape en lesebok som barn kunne trives godt med og som oppdrar dem til å bli intellektuelle og kritiske lesere uten å påpeke dette formålet. Mens i Aserbajdsjan var landet påvirket av krig og undertrykkelse så mye at selve barnas situasjon ble bestemt av dette. De var en del av disse prosesser. Som de voksne ble også barn de

fremtidige borgere som aldri vil glemme sine fiender og krigen de opplevde, så lenge denne politiske situasjonen varer.

Oppsummering og konklusjon

I begge lands utvalgte lesebøker dominerer fortelling og dikt som hovedsjangrer. Men innholdet, hovedaktørene, modalitet og stilen på dem varierer mye.

Begge lands lesebøker inkluderer lesestykker som er kulturbærende. Forskjellen er at aserbajdsjanske kulturbærende lesestykker hovedsakelig refererer til sin egen kultur, men ikke kulturen til nabo eller regionlandene, unntatt fra Russland som dukker opp av og til. Norske lesebøker, derimot, prioriterer nabolandskulturen ved siden av det norske.

Lesebøkene fra begge land inneholder ikke så mange biografier, og biografiene i begge lands lesebøker handler først og fremst om forfattere som skrev noe for barn. Men i tillegg til forfatterbiografier inkluderer de aserbajdsjanske lesebøkene også biografier om politiske og historiske personer.

De fire norske lesebøkene inneholder flere lesestykker der faglige teksttyper inngår, mens det finnes ingen lesestykker i lesebøkene fra Aserbajdsjan som er rent faglig. Det er hovedsakelig historiefaget som dominerer i de aserbajdsjanske lesebøkene.

I begge lands lesebøker prøves det å skrive med et språk som er nær til barnas talemål. Språket i lesebøkene er mye mer stabilt i aserbajdsjanske lesebøker enn i de norske. Dette kommer av de sosiale forandringene og språkhistoriene til landene. Norge opplevde mer forandringer enn Aserbajdsjan. Men jeg må si at de fire norske lesebøkene lykkes mer i å skape en situasjon der språket er nær til barnas språk. Det er fordi de aserbajdsjanske lesebøkene tar for seg politiske og historiske temaer som ofte trenger mer komplisert språk enn barnas talemål. I denne situasjonen greier ikke aserbajdsjanske lesebokforfattere å holde seg nær til barn verken lingvistisk eller innholdsmessig.

I bakgrunnsdelen av oppgaven har jeg stilt flere spørsmål som handler om sammenhengen mellom nasjonsbyggingsprosjektet og lesebøkene utvikling når det gjelder nasjonal vekking og samfunnsutvikling, om hvilke elementer disse landenes lesebøker har lagt vekt på, om disse landene lykkes i å ta vare på internasjonal solidaritet når de utviklet nasjonal identitet for barn i lesebøkene eller ikke. Ødelegger den nasjonale identiteten som ble skapt for barn i lesebøkene den internasjonale solidariteten eller ikke? Jeg kan si at svarene varierer mye her.

Analysen av lesestykkene fra de utvalgte norske lesebøkene viste at de norske lesebokforfatterne eller de som står bak lesebokprosjektet er veldig interessert i å holde fram den internasjonale solidariteten, mens de utvalgte aserbajdsjanske lesebøkene lykkes ikke på dette punktet. For eksempel kaller Thorbjørn Egner landene i regionen for «naboer» og bruker det evaluerende ordet «gode» foran dem, mens i alle tre utvalgte aserbajdsjanske lesebøkene kalles nabolandet Armenia og armenere for fiender på grunn av at landet fortsatt er i krig med dem.

Oppsummert vil jeg si at *det nasjonale* ved de utvalgte norske lesebøkene er at de setter barn, deres behov og utvikling i sentrum som hovedformålet. *Det nasjonale* ved de utvalgte aserbajdsjanske lesebøkene fører til at barn ikke må glemme sitt lands blodige fortid og historie og bør tenke på det for framtiden sin. Å skape en nasjonal identitet er en stor utfordring for aserbajdsjanske lesebøker.

Oversikt over vedleggene

Oversettelse av de utvalgte tekstene fra de utvalgte aserbajdsjanske lesebøkene

Vedlegg 1

Andre fortellinger (fakta og fiksjon): 1920-ci il aprelin 27-si (27. april, 1920) fra Leseboka 1994

Fortellingen handler om den russiske okkupasjonen av Den demokratiske republikken i Aserbajdsjan, som ble opprettet i 1918, 28. mai, og hvordan landet ble en del av Sovjetunionen i 1920, 28. april.

Fortellingen begynner med det at folk forbereder seg til å feire selvstendigheten de fikk i 1918, 28. mai. Dette var også andre års markering av Den demokratiske Republikken i Aserbajdsjan. Gatene ble pyntet med trefargede flaggene som var symbolet på selvstendighet og frihet.

I disse dagene var det viktig å minne talen til grunnleggeren til republikken, Məhəmməd Əmin Rəsulzadə der han hevder at selv om Aserbajdsjan fikk sin selvstendighet i 1918, er det mange fiender rundt landet som venter på en sjanse til ødelegge selvstendigheten til folket.

Men folk kjente sine fiender veldig godt. Formålet til både Lenin og armenere var klart. Men det var også noen mennesker som stolte på dem som om de ikke visste at for Lenin var ikke Aserbajdsjans selvstendighet viktig, men det var oljen i Baku, og han benyttet armenere i denne saken.

Folk var opptatt med forberedelser til feiringen. En lykkelig dag ventet på dem: 28. mai. Lyden av sangen til komponisten Zülfüqar Hajibeyov spredte rundt:

Türk oğlu türk oğluyam, (Jeg er sønnen til tyrker)

Millət, vətən quluyam. (Jeg er en tjenestemann for folk og fedrelandet)

Düşmənin qarşısında (Foran mine fiender)

Vətənin zor qoluyam... (Er jeg den sterke armen til fedrelandet)

Folk forberedte seg til feiringen, mens den fiende hæren som het Den ellefte røde hær av Sovjetunionen var på vei til Baku.

Den 27. april hadde den aserbajdsjanske nasjonale samlingen sitt siste møte. Det var nødt til å redde landet. Men hvordan? På hvilken måte?

Problemet var at blant folk var det mange som støttet Lenin. Folk tenkte at den russiske hæren skal bære friheten til landet, men de fleste viste ikke at Den ellevte røde hæren allerede har ankommet til Baku og begynte å ødelegge hele byen og drepe folk. Den dagen var Anastas Mikoyan blant dem som var på vei til Baku for å drepe folk i byen.

Den 28. april ble de røde flaggene hengt opp i bygningene i byen i stedet for det trefargede aserbajdsjanske flagg. Den demokratiske republikken i Aserbajdsjan kollapset og Sovjetunionen ble opprettet.

Blant folk som møtte de røde flaggene med "hurra" var også flere aserbajdsjanere. Men etter en god tid kommer de til å forstå den ekte realiteten. De skal se hva Lenin og Stalin har gjort med landet og dets folk. Aserbajdsjan skal leve i disse uheldige tider i mer enn 70 år...

Vedlegg 2

Gedənlər qayıtmadı (De som har gått, kommer aldri tilbake)

Teksten handler om en dame som heter Cahan. Hun har mistet sin far som var professor for 50 år siden. Teksten begynner med at hun kommer tilbake til huset hun bodde med sin familie før faren hennes ble tatt bort og skutt. Hun kunne aldri tenke at en dag hun kunne få nøkkelen til huset hun bodde i med en hyggelig samtale. Hun forlot dette huset for 53 år siden og selve Cahan var mer enn 60 år gammel. Da faren ble tatt bort, hele huset og tingene familie eiet ble tatt av Bolsjeviker. De fikk bare lov til å ta med seg noen klær. Etter at familien flyttet fra dette huset ble huset gitt noen andre folk av myndighetene. Grunnen til at hun kommer tilbake til dette huset er at dette huset snart blir et hjemme museum til ære for hennes far, Həsən Cahid. Når hun kommer inn i blokken får hun minnene fra den tiden hun var en liten jente, bodde sammen med mor og far, og at hver kveld hun sa god natt til faren før hun la seg. Der møter hun tante Məsmə som var den eneste som besøkte henne og moren hennes etter hennes fars død. Ingen andre ville kontakte med dem på grunn av Bolsjevisk forfølgelse. Folk ble redde for at de kunne være også tatt av Bolsjeviker om de hadde kontakt med disse aserbajdsjanske vitenskapsmennene og deres familiemedlemmer som Sovjetunionen ikke var glade i. Cahan banker på døra til tante Məsmə og en gammel man åpner døra. Det er hennes sønn, og moren er død for lenge siden. De hilser på og får vite hverandre. Deretter snakker de om tidene da Cahans familie hadde forferdelige dager. Fra samtalen får leseren vite at Cahan er veldig glad at endelig folk skjønnte at hans far ikke var en urettferdig mann sånn som Sovjetunionen presenterte.

Vedlegg 3

Kulturbærende fortellinger (fabel): Ağacların bəhsi (Samtale mellom trærne)⁸

Teksten er en fabel som er skrevet av en veldig kjent aserbajdsjansk forfatter Mirzə Ələkbər Sabir som levde i 1862-1911 årene. Teksten har fast rim og rytme. Fabelen er en samtale mellom tre trær: epletre, eiketre og furu. Teksten er delt inn i tre deler der hver del tar for seg et av disse trærnes samtale om seg selv der det skryter av sine egne egenskaper. Først begynner eiketreet å rose seg. Han sier at han er høyere enn fjell og ingen sterk vind kan bøye eller knuse ham. Og så kommer epletreet med svar til eiketreet. Hun sier at eiketreet har ingen frukt som epletre. Det er ikke verd å være bare høyere enn fjell. Eiketreet har ingenting unntatt noen eikenøtter som ikke er spiselig engang, mens eple er saftig, har vakker farge og smaker best. Når furutreet hører deres samtale blir han sint og begynner å rose seg selv. Han sier at både epletreet og eiketreet kommer til å bli helt nakne om vinteren, mens han blir grønn som alltid. Folk bruker furutre for å bygge hus. I tillegg skryter furutreet av at folk får varme inn i sine hus ved benytte furutre i peisen om vinteren når det er veldig kaldt.

⁸ Siden det er vanskelig å oversette diktet ord for ord, gir jeg et oversatt sammendrag av dem her. Dette gjelder også andre teksters oversettelse siden det var vanskelig å oversette noen ord og uttrykk fra aserbajdsjanske tekster på grunn av kulturforskjeller.

Vedlegg 4

Dikt: *Can Azərbaycan! (Kjære Aserbajdsjan!)*

Diktet er skrevet av en forfatter som ble drept under forfølgelsesperiode i 1920-1950 årene. Forfatteren til diktet, Əhməd Cavad, som levde i 1892-1937 årene var en veldig kjent aserbajdsjansk forfatter.

Diktet handler om Aserbajdsjan og beskriver landet med varme følelser. I diktet nevnes flere steder og deler i landet som *Xəzər* (Kaspiske hav), *Kür-Araz ovalığı* (lavlandet mellom elvene Kür og Araz) og *Təbriz* som var en gammel aserbajdsjansk by, men nå for tiden tilhører Iran. Forfatteren roser og lovpriser fedrelandet med nærhet helt til den siste delen i diktet der han kommer med et vers som peker på det politiske:

Təbrizin gözü yoldadır! (Tabriz venter på oss)

Vedlegg 5

Biografi: “Ümummilli lider” (Den nasjonale lederen)

Biografien handler om Heydar Aliyev liv og hans politisk engasjement i landet. Heydar Aliyev ble født i Nakhichevan den 10. mai, 1923. Da han var 6 år gammel gikk han på skole, og han ble uteksaminert fra Den pedagogiske høyskolen i Nakhichevan da han var 16 år gammel. I 1939-1941 studerte han på Det næringsliv instituttet i Aserbajdsjan. Siden den gangen begynte han å arbeide på Det innenriks kommissariatet i Aserbajdsjan, deretter arbeidet han i Den offentlige sikkerhetskomiteen og fikk militær rang som general-major. Han ble uteksaminert fra Det statlige universitetet i Baku.

Han jobbet som formann i Den offentlige sikkerhetskomiteen og som sekretær i Kommunistpartiets sentralkomite i Aserbajdsjan. I 1982 ble han invitert til Moskva og fikk stillingen som førstesekretær til formannen av USSRs ministerråd. Da han jobbet i denne stillingen glemte han ikke fedrelandet sitt, ble alltid engasjert i begivenheter i landet, og bidro mye. I 1987 måtte han slutte sine lederstillinger.

Da de sovjetiske militære marsjerte inn i Baku og drepte sivile folk den 20. januar, 1990 sto Heydar Aliyev mot denne blodige hendelsen.

I disse harde tider kom Heydar Aliyev tilbake til Aserbajdsjan. Men på grunn av sterke innvendinger måtte han reise til hjembyen Nakhichevan. Da var situasjonen veldig dårlig for Nakhichevan: byen ble blokkert fra alle sider, folk mistet alle sine livsnødvendige redskap, og armenere sluttet ikke å angripe byen. I denne situasjonen ble Heydar Aliyev valgt formann av Det øverste rådet til Den autonome republikken i Nakhichevan, og dette var et krav fra folk. Han bidro med sitt beste for å forbedre denne harde situasjonen for folk.

Hektiske armeneres angripelser, okkupasjon av store deler av landet og flukt av sivile folk bekymret Heydar Aliyev mye. Kaoset i landet, arbitrære handlinger og uerfarne oppførsel av mennesker i myndigheter slapp aldri unna hans oppmerksomhet.

I 1993 reiste Heydar Aliyev fra Nakhichevan tilbake til Baku etter krav av folk i Aserbajdsjan. Han ble valgt til formann av Det øverste sovjetiske rådet til republikken i Aserbajdsjan den 15. juni, 1993. Aserbajdsjan ble reddet av borgerkrigen. Litt senere valgte vårt takknemlige folk ham til president i landet.

Heydar Aliyev var en klok, tålmodig og forutseende politiker. Etter at han ble presidenten ble det stabilitet i landet. Hos folk skapte presidenten stor tro på en vellykket framtid i republikken. Heydar Aliyev sørget for den nasjonale solidariteten. Han la grunnlaget for et demokratisk samfunn. Han jobbet mye for at staten og den nasjonale hæren skulle utvikle seg. Heydar Aliyev fremmet Aserbajdsjan i det internasjonale samfunnet og støttet landets nasjonale interesser.

Heydar Aliyev framførte også noen forandringer i landets næringsliv. Han utviklet Aserbajdsjans posisjon i det internasjonale samfunnet. Folk likte sin presidents innenriks- og utenrikspolitikk og var aktiv for å gjennomføre denne politikken.

Heydar Aliyev hadde veldig god hukommelse. Han hørte på alle veldig nøye og stilte høye krav både for seg selv og for andre.

Vårt folks nasjonale leder hadde stor håp for dagens ungdom. Han hevdet at Aserbajdsjans vellykkete framtid tilhørte ungdommen.

Folket i Aserbajdsjan bidrar alltid med overlevelse til hans ideer.

Litteraturliste

Abdullayev, N. (1994). *Oxu 4*. Bakı: Öyrətmən.

Ağayev, E. (1993). *Azərbaycanda məktəb tarixi*. Bakı: Maarif

Bolukbasi, S. (2011). *Azerbaijan: a political history*. Hentet fra

http://web.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/nlebk_400511_AN?sid=bb895b23-9b63-44ae-9c51-c33cf12c698b@sessionmgr11&vid=1&format=EB&lpid=lp_19

Buan, B. M. A., & Solstad, T. (2008). Med lesebøker skal landet bygges. Gjennom lesebøka skal leseren dannes. Om leserinstansen i Thorbjørn Egners lesebøker 1 og 2. I Dagrun Skjelbred & Bente Aamotsbakken (Red.), *Norsk lærebokhistorie – en kultur- og danningshistorie* (s. 83-103). Oslo: Novus.

Cornell, S. E. (2011). Hentet fra

<http://site.ebrary.com/lib/agder/docDetail.action?docID=10448728>

Candlin, C. N. (Red.). (1995). *Critical discourse analysis: the sritical study of language*. Norman Fairclough. England: Longman

Egner, T. (1964). *Gode naboer. For første halvdel av femte skoleår*. Oslo: J.W. Cappelens forlag A.S.

Egner, T. (1965). *Mellom bakkar og berg. For annen halvdel av femte skoleår*. Oslo: J.W. Cappelens forlag A.S.

Engen, T. O. (2006). Litterasitet og nasjonsbygging: tilfellet Norge. I Kuusela, K. & Sand, S. (Red.), *Introduktion och integration: om arbete med flyktingar och invandrare i norska och svenska kommuner* (s. 105-126). Karlstad: Oplandske bokforlag

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge.

Flatmoen, A. (1995). *Fremtidens lesebok. Arven fra Nordahl Rolfsen*. Oslo: Tano.

Gentikow, B. (2005). *Hvordan utforsker man medieerfaringer? Kvalitativ metode*. Kristiansand: IJ-forlaget.

Hassel, M. (1999). Nasjonsbygging og barndomsideal rundt hundreårsskiftet. I Wiig, H. B. (Red.), *Norsk barndom i to etapper* (s. 41-53). Norway: Fagbokforlaget

- Haldar, M. & Wærdahl, R. (2012). Sammenlignende analyse av naturlig forekommende data. I Frønes, I. & Hansen, E. B. (Red.), *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning* (s. 58-75). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Holm, D. & Løkken, B. G. (2006). *Zeppelin. Lesebok 5*, 1. utgave. Oslo: Aschehoug.
- Heger, A. (2012). *Egner. En norsk dannelseshistorie*. Latvia: Cappelen Damm
- Hågvar, Y. B. (2007). *Å forstå avisa. Innføring i praktisk presseanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jensen, E. H. (Red.). (2008). *Norman Fairclough. Kritisk diskursanalyse: en tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag
- Jenshus, G. (1972). Lesebøkene. I Tveterås, H. L. & Matheson, F. (Red.), *En bok om Thorbjørn Egner* (s. 145-155). Oslo: J. W. Cappelens forlag.
- Johnstone, B. (2002). *Discourse analysis*. Oxford: Blackwell.
- Johnsen, E. B. (1987). *Med Nordahl Rolfsens ord. En bok om skriftkultur*. Oslo: Aschehoug.
- Johnsen, E. B. (1993). Nordahl Rolfsens lesebok. Ord for Norge i hundre år. I Strømholm, P. (Red.), *Bokspor. Norske bøker gjennom 350 år* (s. 175-189). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kazımov, N. (2001). *Oxu 4*. Bakı: Çarşıoğlu.
- Kazımov, N. (2008). *Oxu 4*. Bakı: Xəzər.
- Knudsen, S. V. (2009). Nedslag i nogle norske læsebøger til folkeskolen, 1860'erne – 1960'erne. I Skjelbred, D. & Aamotsbakken (Red.), *Norsk lærebokhistorie II – en kultur- og dannelseshistorie II. artikler* (s. 102-121). Oslo: Novus forlag
- Mjør, I., & Birkeland, T. (2012). *Barnelitteratur: sjangrar og teksttypar*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Mouritsen, F. (1974). Børnelitteraturens sociale funktion. I Kristensen, S. M. & Ramløv, P. (Red.), *Børne- og ungdomsbøger. Problemer og analyser* (s. 34-61). Copenhagen: Gyldendal.
- Nielsen, M. B. O. (1998). Nasjonen som stridsemne og samlingsmerke. I Johnsen, E. B. & Eriksen, T. B. (Red.), *Norsk litteraturhistorie: sakprosa fra 1750 til 1995*, bind II, (s. 75-90). Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Risa, G. (1997). Nordahl Rolfsen – leseboka og den pedagogiske forteljinga. I Birkeland, T., Risa, G. & Vold, K. B., *Norsk barnelitteraturhistorie* (s. 71-77). Norway: Det norske samlaget
- Rolfsen, N. (1892): *Læsebog for folkeskolen*, faksimileutgave 1974, Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Sigurdsøn, R. & Kjølberg, H. (1998). *Det nasjonale i norske, tyske og franske skolebøker 1860-1905 : to sammenlignende studier*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Skjelbred, D. (2012). "Elevaktivitetens prinsipp" og oppgaver i lærebøker. I Matre, S., Sjøhelle, D. K. & Solheim, R. (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 175-187). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. (2006). Sjangrer og lesemåter i fagtekster. I Maagero, E. & Tønnessen, E. S. (Red.), *Å lese i alle fag* (s. 31-47). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Tenfjord, J. (1995). Forord. I Tenfjord, J. (Red.), *Asbjørnsen og Moe. For barn*. (s. 6-8). Oslo: Bokklubbens barn.
- Vold, T. (2010). Barnelitteraturens fortellinger om hvithet. I Kaldestad, P. O. & Vold, K. B. (Red.), *Årboka. Litteratur for barn og unge 2010* (s. 71-90). Oslo: Det norske samlaget.
- Walter, R. (1988). Gorky and Soviet Children's Literature. I Bacon, B. (Red.), *How much truth do we tell the children?: the politics of children's literature* (s. 44-50). Minneapolis: MEP publications.
- Leirpoll, H. (1981). Lesebøkene i norsk grunnskole. I Ørjasæter, T., Leirpoll, H., Lie J., Risa, G. & Økland, E., *Den norske barnelitteraturen gjennom 200 år. Lesebøker, barneblad, bøker, tegneserier* (s. 11-74). Oslo: Cappelen.

