Masteroppgave

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for språk og litteratur

Sandra Isaksen Grøtheim

«Den kan gjøre at det endres noe i en selv»

En studie av skjønnlitteraturen som inngang til det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i norskfaget på ungdomsskolen og videregående skole

Masteroppgave i nordisk litteratur
Veileder: John Brumo
Mai 2021

NTNU
Kunnskap for en bedre verden

Sandra Isaksen Grøtheim

«Den kan gjøre at det endres noe i en selv»

En studie av skjønnlitteraturen som inngang til det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i norskfaget på ungdomsskolen og videregående skole

Masteroppgave i nordisk litteratur
Veileder: John Brumo
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for språk og litteratur

NTNU
Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker skjønnlitteratur som inngang til det tverrfaglige temaet «bærekraftig utvikling» i norskfaget. Det er en komparativ kasusstudie med kombinasjon av kvalitative og kvantitative data: bestående av intervjuer, observasjon og spørreundersøkelser. Studien tar utgangspunkt i to undervisningsopplegg knyttet til novellene «Ulveslaget» (1892) av Jacob Breda Bull og «Det er en tunnel i din fremtid» (1961) av Alice Glaser. Undervisningsopplegget sentrert rundt «Ulveslaget» ble gjennomført i én niendeklasse, mens undervisningsopplegget sentrert rundt «Det er en tunnel i din fremtid» ble gjennomført i én vg2-klasse på yrkesfaglig utdanningsprogram. Oppgavens overordnede problemstilling er: *Hvordan kan arbeid med noveller belyse temaet bærekraftig utvikling i norskfaget?* Formålet med studien er å undersøke hvordan elever kan utvikle forståelse for bærekraftig utvikling ved arbeid rundt noveller.

Med utgangspunkt i tre forskningsspørsmål søker studien å finne ut hvordan et undervisningsopplegg knyttet til noveller og bærekraftig utvikling kan gjennomføres, hvordan det fungerte, og hva skjønnlitteraturen kan gi elevene i møte med bærekraftig utvikling. Funnene viser at førlesingsfasen og varierte læringsaktiviteter er en viktig del av undervisningen, både med tanke på å aktivere elevenes forforståelse, engasjement og at de klarer å se sammenhenger. Lærerne i studien mener at skjønnlitteraturen egner seg godt som inngang til bærekraftig utvikling, fordi elevene gjennom arbeid med novellene kan lære seg å ta andres perspektiver, øve på kritisk tenkning, utvikle språk- og dialogferdigheter og tekstkompetanse. Slike kompetanser blir sett på som nødvendige for en bærekraftig utvikling. Studien viser at det er store variasjoner blant elevene i hvordan de opplever og erfarer undervisningsoppleggene. Elevene stiller tydelige krav om subjektiv relevans. Majoriteten av elevene uttrykker kjedsomhet knyttet til novellene og at de ikke lærte noe. Samtidig tyder elevenes refleksjoner på at elevene faktisk har fått et utbytte, og at de har lært noe om, gjennom og for bærekraftig utvikling. Dette tydeliggjør viktigheten av å problematisere det elevene sier om sitt eget læringsutbytte.

Forord

Å skrive en masteroppgave om et så relevant og aktuelt tema anser jeg som svært givende, lærerikt og nyttig. Hele prosessen rundt masteren har gitt meg erfaringer som jeg tar med meg videre, både som medmenneske og som norsklektor. Masteroppgaven har ikke blitt til i et vakuum, men i fellesskapet av en rekke personer. Disse personene fortjener en stor takk for å ha deltatt på ulike vis til at jeg i det hele tatt skulle få en master å vise til.

Først og fremst ønsker jeg å takke de to lærerne og alle elevene som sa ja til å delta i studien. Det var svært gøy å få følge dere, og møtet med dere har gjort meg enda sikrere på at det er lærer jeg ønsker å være. Jeg ønsker også spesielt å takke min veileder, John Brumo, for din uvurderlige og alltid tilgjengelige veiledning. Du har oppmuntret og gitt meg gode råd på veien, både innenfor masteroppgaven, men også innenfor norskfaget generelt. En stor takk også til mitt søskenbarn, Lise, for all akademisk hjelp i løpet av studietiden, og for at du tok deg tid til korrekturlesing på masteroppgaven.

Videre vil jeg takke Lars-Jøran og familien min for støtte og for at dere har hatt troen på meg. Jeg må også rette en stor takk til de seks fine studievenninnene mine for fem fantastiske år i Trondheim. Dere har gitt meg minner for livet. Til sist (men ikke minst) må jeg også spesielt takke Pernille og Thea, mine støttespillere og gledesspredere: sammen kom vi i mål!

Nå står et nytt kapittel for tur.

Sandra Isaksen Grøtheim
Trondheim, mai 2021.

Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon **1**

1.1. Presentasjon av prosjektet *3*

1.2. Avgrensninger *4*

2. Bakgrunn og tidligere forskning **6**

2.1. Bærekraftig utvikling som begrep og tema *6*

2.2. Tverrfaglig arbeid i norskfaget *8*

2.3. Norskfagets danningsdimensjon *12*

2.4. Skjønnlitteratur som inngang til bærekraftig utvikling *15*

3. Metode og etikk **19**

3.1. Forskningsdesign *19*

3.2. Kvalitativ metode: intervju og observasjon *20*

3.2.1. Dybdeintervju 20

3.2.2. Fokusgrupper 21

3.2.3. Observasjon 22

3.3. Kvantitativ metode: spørreundersøkelse *22*

3.4. Beskrivelse av utvalget *23*

3.5. Datainnsamlingsstrategi *24*

3.6. Behandling av datamaterialet *25*

3.6.1. Transkripsjon 25

3.6.2. Koding, analyse og tolkning 26

3.7. Studiens kvalitet *26*

3.8. Etiske betraktninger *27*

4. Analyse og diskusjon **29**

4.1. Planlegging og gjennomføring av undervisningsoppleggene *30*

4.1.1. Analyse av «Ulveslaget» og beskrivelse av undervisningsopplegget 30

4.1.2. Analyse av «Det er en tunnel i din fremtid» og beskrivelse av undervisningsopplegget 33

4.2. Evaluering av undervisningsoppleggene *35*

4.2.1. «Det er mange gode refleksjoner altså» 35

4.2.2. «Den egner seg kanskje bedre sånn nivåmessig på vg1 eller vg2» 37

4.2.3. «De er ikke interessante for oss». 38

4.2.4. «Jeg synes arbeidet vi gjorde først ga økt forståelse, men ikke selve novellen» 43

4.3. Hva kan skjønnlitteraturen gi elevene i møte med bærekraftig utvikling? *46*

4.3.1. «Så man må jo tenke litt begge veier» 46

4.3.2. «Jeg kan liksom bli trist hvis det skjer noe trist, og glad hvis det skjer noe bra» 50

5. Avslutning **53**

Litteraturliste **57**

Vedlegg **61**

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD *61*

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema *64*

Informasjonsskriv og samtykkeskjema for lærerne 64
Informasjonsskriv og samtykkeskjema for elever over 15 år 67
Informasjonsskriv og samtykkeskjema elever under 15 år 70

Vedlegg 3: Intervjuguide 73
Intervju med lærere før undervisningsøkter 73
Intervju med lærere etter undervisningsøkter 75
Intervju med elever ungdomsskole 77
Intervju med elever videregående skole 78

Vedlegg 4: spørreundersøkelser 79
Spørreundersøkelse før gjennomføringen av undervisningsoppleggene. Felles begge klasser. 79
Spørreundersøkelse etter gjennomføringen av undervisningsoppleggene: niendeklassen 81
Spørreundersøkelse etter gjennomføringen av undervisningsoppleggene: vg2-klassen 83

Masterarbeidets relevans for lektoryrket 85

1. Introduksjon

«Barn og unge skal håndtere dagens og morgendagens utfordringer, og vår felles framtid avhenger av at kommende generasjoner tar vare på kloden.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Miljøspørsmålet er vår tids aller viktigste sak. Verdens befolkning er eksponert for klima- og miljørelaterte utfordringer og problemstillinger, som klimakrise, befolkningsvekst, migrasjon, økende sult og pandemier. For at verden skal bli mer bærekraftig, trengs det handling fra de som skal leve i morgendagens samfunn, nemlig dagens barn og unge. I Opplæringsloven (1998) §1-1 slås det fast at «Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.» Skolens mandat i å fremme en utdanning som lærer elevene å handle miljøbevisst er lovfestet (Sinnes, 2015, s. 33). Fokuset på miljø har gradvis kommet inn i skolen. Høsten 2020 begynte innføringen av det reviderte læreplanverket, Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Der er «bærekraftig utvikling» et tverrfaglig tema som skal være et felles anliggende for hele skolen (Klein, 2020, s. 3).

Fagfornyelsen er et langsiktig fornyelsesarbeid av Kunnskapsløftet fra 2006 (LK06). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*[1] erstatter den generelle delen av læreplanverket fra 1997, og beskriver grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Bakgrunnen for fagfornyelsen er at samfunnet er i endring og følgelig må også skolen ta opp i seg disse endringene. Skolen kan forstås som et samfunn i miniatyr der elevene innvies i kulturen og samfunnet (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 21). I Stortingsmelding 28 *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (2015–2016, s. 5–6) foreslås det å fornye innholdet i grunnopplæringen for at «[...] barn og unge skal få gode vilkår til å utvikle verdier, kunnskaper og holdninger som har stor betydning i deres liv – både i oppveksten og som et godt utgangspunkt for videre utdanning og aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv.» Tverrfaglighet og dybdelæring har kommet inn som sentrale aspekt. Elevene skal oppnå kunnskap og kompetanse som varer over tid, og sette dette inn i sammenhenger. For å bidra til dette har det kommet tre tverrfaglige temaer: «folkehelse og livsmestring», «demokrati og medborgerskap» og «bærekraftig utvikling». I tillegg til at temaene skal bidra til elevenes dybdelæring, er temaene også tatt med fordi de viser til vår tids utfordringer som samfunn, og at det kreves engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

[1] Vil videre omtales som *Overordnet del*

Astrid Sinnes og Ingerid Straume (2017, s. 3) peker på at det i tidligere satsinger på bærekraftig utvikling i norsk skole har vært en tendens at temaet har blitt overlatt til naturvitenskapelige fag. Bærekraftig utvikling er forankret i alle deler av det reviderte læreplanverket, og siden *Overordnet del* skal ligge til grunn for alt skolen gjør og alt elevene skal lære, vil bærekraftig utvikling være relevant i alle fag og i hele skolens praksis (Klein, 2020, s. 41). Bakgrunnen for at bærekraftig utvikling er tatt med som tverrfaglig tema ligger i temaets relevans sett i et samfunnsperspektiv. I *Overordnet del* presenteres bærekraftig utvikling som et tema som skal legge til rette for at elevene kan forstå grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet, og hvordan de kan håndteres. Videre står det at «[b]ærekraftig utvikling handler om å verne om livet på jorda og ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Gjennom arbeid med temaet skal elevene utvikle kompetanse som gjør de i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst. I forlengelsen av dette skal arbeid med bærekraftig utvikling vektlegge en teoretisk undervisning om bærekraftig utvikling, samtidig som det skal gis rom for at elevene får erfare og utvikle arbeidsmåter som fremmer bærekraftig utvikling i praksis. Dette kan knyttes til utdanning *om*, *gjennom* og *for* bærekraftig utvikling (Klein, 2020, 36). Selv om bærekraftig utvikling skal være et felles anliggende for hele skolen, varierer måten temaet er integrert på i fagene. For eksempel er ikke bærekraftig utvikling eksplisitt uttalt i læreplaner for matematikk, verken på ungdomsskolen eller videregående skole (Klein, 2020, s. 41). I denne masteroppgaven forsker jeg på bærekraftig utvikling i norskfaget. Den reviderte læreplanen i norsk gir følgende presentasjon av hva bærekraftig utvikling handler om i norskfaget:

> [...] elevene skal utvikle kunnskap om hvordan tekster fremstiller natur, miljø og livsbetingelser, lokalt og globalt. Gjennom å møte fagets tekstmangfold, lese kritisk og delta i dialog kan elevene utvikle evnen til å forstå og håndtere meningsmotsetninger og interessekonflikter som kan oppstå når samfunnet endres i en mer bærekraftig retning. Faget norsk bidrar til å bevisstgjøre elevene og ruste dem til å handle og påvirke samfunnet gjennom språket (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4).

Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevers tekstkompetanse. Elevene skal møte et tekstmangfold og få øvelse i å lese kritisk. Dette kan videre bidra til å utvikle elevenes kritiske tenkning og aktivere handlingskraft. I masteroppgavens kapittel 2 vil jeg komme nærmere inn på hva bærekraftig utvikling betyr i norskfaget.

Med økt oppmerksomhet på bærekraftig utvikling i norsk skole, og at det har blitt en del av norskfaget, står lærere overfor et omfattende arbeid. Spørsmålet ligger i hvordan lærere skal planlegge og gjennomføre undervisning knyttet til temaet, samt hva elevene skal sitte igjen med. For å sikre at elevene sitter igjen med verdifull kunnskap, er det viktig at lærere sammen utvikler et sett med kompetanse slik at innføringen av temaene skjer på best mulig vis. I så måte kreves det at lærere, lærerstudenter, skoleledere og lærerutdannere får opplæring i hva en bærekraftig utvikling er og kan være (Sinnes, 2015, s. 36). På bakgrunn av dette er jeg takknemlig for å ha fått deltatt i prosjektet *Noveller som inngang til de tverrfaglige temaene i fagfornyelsen*[2], som startet våren 2020. Dette er et norskfaglig samarbeid mellom lærere, lærerutdanning og fagdisiplin der hensikten er å utvikle en ny modell for samarbeid mellom fagseksjoner på ungdomsskole, videregående skole og universitet. Målet er å undersøke hensiktsmessige strategier for å få fram den norskfaglige dimensjonen i et tverrfaglig arbeid. Min masteroppgave har blitt til innenfor rammene av dette prosjektet.

Jeg har lenge hatt en interesse for temaet, men å si at jeg alltid har vært opptatt av klimasaker og miljøutfordringer er en løgn. Jeg har ikke alltid vært like miljøbevisst og hatt fokus på hvordan jeg kan leve bærekraftig. Det er de siste årene jeg virkelig har fått øynene opp for det. Blant annet skjedde dette gjennom lesing av Maja Lundes miljøkvartett *Bienes historie* (2015), *Blå* (2017) og *Przewalskis hest* (2019).[3] Disse romanene tematiserer klimautfordringer gjennom konkrete og realistiske skildringer. Et møte med skjønnlitteratur var det som måtte til for at jeg skulle få øynene opp for noe så viktig og aktuelt. Jeg har stor interesse for skjønnlitterær lesing, noe jeg tar med meg inn i mitt virke som norsklektor. Jeg mener at skjønnlitteraturen kan bidra med noe helt spesielt i undervisningen knyttet til bærekraftig utvikling, og tror at skjønnlitteraturen kan være med å påvirke menneskers evne til å tenke kritisk og handle miljøbevisst. Det er viktig at barn og unge utvikler kjennskap til det som foregår i verden, og hvordan de kan bidra til at verden blir et bedre sted å leve.

1.1. Presentasjon av prosjektet

Denne masteroppgaven er en komparativ kasusstudie der det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling utforskes med utgangspunkt i lesing av noveller i norskfaget på niende trinn i ungdomsskolen og vg2 yrkesfaglig utdanningsprogram. Det empiriske materialet består av transkriberte intervjuer av lærere og elever, observasjonsnotater og spørreundersøkelser. Utgangspunktet for studien er to undervisningsopplegg, der novellene «Ulveslaget» (1892) av

[2] Prosjektet vil videre omtales som *Novelleprosjektet*
[3] Det er planlagt en miljøkvartett, men per dags dato er det kun kommet tre romaner.

Jacob Breda Bull og «Det er en tunnel i din fremtid» (1961) av Alice Glaser er i fokus. Med innføringen av de tre tverrfaglige temaene kommer spørsmål om hvordan man i praksis kan forholde seg til temaene. Formålet med denne studien er derfor å undersøke hvordan et undervisningsopplegg i norskfaget kan være knyttet til bærekraftig utvikling, og hvordan elever gjennom noveller som inngang kan utvikle forståelse for bærekraftig utvikling. Dette har lagt grunnlaget for masteroppgavens overordnede problemstilling:

Hvordan kan arbeid med noveller belyse temaet bærekraftig utvikling i norskfaget?

I denne studien er jeg opptatt av å undersøke både lærere og elevers erfaringer med lesing av noveller og bærekraftig utvikling, før, underveis og etter gjennomføringen av undervisningsoppleggene. Dette har munnet ut i tre forskningsspørsmål som skal besvares gjennom masteroppgavens analyse- og diskusjonsdel:

1. Hvordan gjennomføres et undervisningsopplegg knyttet til noveller og bærekraftig utvikling i norskfaget?
2. Hvordan opplever et utvalg lærere og elever på niendetrinn og vg2 yrkesfag at undervisningsoppleggene fungerer i praksis?
3. Hva opplever lærerne at novellene «Ulveslaget» og «Det er en tunnel i din fremtid» kan gi elevene i arbeid med bærekraftig utvikling, og hvilke erfaringer sitter elevene igjen med?

1.2. Avgrensninger

Kasusstudien er avgrenset til å vise to norsklæreres og to skoleklassers arbeid og opplevelse med noveller som inngang til bærekraftig utvikling. Noveller er en episk kortform av fortellende diktning. Det er konsentrerte tekster med få personer som ofte skildrer en hel fiksjonsverden, og er egnet for å skildre livsopplevelser som angår relasjoner, følelser og samfunn. Novellene må være korte, ha en dypere mening og i høyere grad enn romanen sentrere og tematisere «den uhørte begivenhet» (Penne, 2010, s. 179). Ifølge professor Sylvi Penne (2010, s. 179) er den uhørte begivenhet en novelles viktigste tema og innebærer at det skjer et overraskende eller nytt brudd i en eksisterende orden eller forestilling. Slike ordener eller forestillinger karakteriserer vårt hverdagslige liv og den analytiske erfaring disse baserer seg på. Det er også vanlig at noveller begynner *in medias res*, direkte inn i handlingen (Penne, 2010, s. 180).

Grunnen til at noveller ble valgt i denne studien er primært fordi masteroppgaven, som nevnt, blir til innenfor *Novelleprosjektet*. Novellesjangeren er i tillegg en sjanger som ser ut til å egne seg godt i pedagogisk sammenheng. Ida L. Gabrielsen og Marte Blikstad-Balas (2020) sin studie viser at det var novellesjangeren som ble mest lest i løpet av en uke med norsktimer i 47 ulike klasserom på åttende trinn. Ifølge Hallvard Kjelen (2013, s. 160) er novellesjangeren sannsynligvis mye brukt i litteraturundervisning fordi formatet gjør at en kan både lese, gå i dybden og snakke om teksten i en dobbelttime. I tillegg åpner novellesjangerens korte form for at man kan lese flere noveller i løpet av en periode, og på den måten utvikle tekstkompetansen. I litteraturundervisningen med noveller kan man inkludere alle elevene ved å ta hensyn til ulike nivåer av lesekondisjon. Novellens form gjør at den kan fungere som et lite univers hvor man kan få innsikt i og drøfte ulike aspekter ved bærekraftig utvikling. For eksempel kan novellen gi uttrykk for uvisshet og uklarhet når det gjelder menneskers plass og tid på jorden, noe vi kan knytte til bærekraftig utvikling (Skei, 2006, s. 75).

Bærekraftig utvikling er et stort og omfattende felt. Derfor er det gjennomgående i masteroppgaven gjort avgrensninger for å relatere tematikken konkret til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Siden undervisningsoppleggene i studien er sentrert rundt «Ulveslaget» og «Det er en tunnel i din fremtid», anser jeg det som hensiktsmessig å gi en kort narratologisk analyse av novellene for å ha best mulig forutsetning for å forstå deres rolle i undervisningen som undervisningsmateriell. Dette vil jeg gjøre i underkapittel 4.1.1.

2. Bakgrunn og tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket og den tidligere forskningen som er bakgrunnen for masteroppgaven. Først vil jeg redegjøre for bakgrunnen for det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Videre vil jeg undersøke tverrfaglig arbeid i norskfaget og hvordan dette kan begrunnes. Danning er et sentralt overordnet begrep i skolen, og på lik linje med andre fag, skal norskfaget bidra til å oppfylle skolens danningsmandat. I den forbindelse vil jeg undersøke norskfagets danningsdimensjon sett i sammenheng med bærekraftig utvikling. Til sist vil jeg gjennom litteraturdidaktiske refleksjoner undersøke hvilke kvaliteter skjønnlitteraturen kan sies å ha i arbeidet med bærekraftig utvikling. Samlet vil dette være grunnlag for å forstå, analysere og drøfte datamaterialet.

2.1. Bærekraftig utvikling som begrep og tema

Bærekraftig utvikling ble for alvor satt på den internasjonale dagsordenen da Verdenskommisjonen for miljø og utvikling utga rapporten «Vår felles framtid», også kjent som Brundtland-rapporten, i 1987. Ifølge rapporten betyr bærekraftig utvikling «[...] en utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov.» (1987, s. 42). Denne definisjonen så vi innledningsvis at også *Overordnet del* av læreplanverket bruker om temaet bærekraftig utvikling i skolen. De forente nasjoner (FN) (2019) mener at verdenssamfunnet må jobbe på tre områder for å skape bærekraftig utvikling: klima og miljø[4], økonomi og sosiale forhold, og at det er sammenhengen mellom disse som avgjør om noe er bærekraftig. Miljødimensjonen handler om å ta vare på naturen og klimaet som en fornybar ressurs for mennesker. Den økonomiske dimensjonen handler om å sikre økonomisk trygghet for mennesker og samfunn. Den sosiale dimensjonen handler om å sikre at alle mennesker får et godt og rettferdig grunnlag for et anstendig liv (FN, 2019). Med dimensjonene understrekes det at bærekraftig utvikling ikke bare handler om klima, miljø og naturmangfold, men også aspekter rundt mennesket og samfunnet. Tidligere forskning fra FNs klimapanel har slått fast at klimaendringene er menneskeskapt, og følgelig må mennesket og natur ses i sammenheng med hverandre (Klein, 2020, s. 31). Undervisning knyttet til bærekraftig utdanning må derfor ikke bare være forbeholdt naturfagene, men også andre fag (Sinnes & Straume, 2017, s. 3). Perspektiver fra alle fagene er viktige for å gi elevene en helhetlig forståelse av bærekraftig utvikling (Klein, 2020, s. 41).

[4] Klima forstås som det typiske værmønsteret på et sted, over en lengre periode (Dannevig & Harstveit, 2020), mens miljø er omgivelser eller ytre livsvilkår (Tjernshaugen, 2020). Klima og miljø står i et samspill, på den måten at klimaendringene kan føre til økt tap av naturmangfold, som igjen påvirker artene som lever der, altså miljøet.

I 2015 vedtok FN 17 bærekraftsmål og 169 delmål for å utrydde fattigdom, bekjempe ulikhet og stoppe klimaendringene innen 2030. Overordnet er målene delt inn i tre bolker basert på de tre dimensjonene. Målene er universelle og skal gjelde for alle medlemslandene i FN (FN, 2021). I forbindelse med utdanning for bærekraftig utvikling kan man trekke fram det fjerde bærekraftsmålet «God utdanning», som handler om å «[s]ikre inkluderende, rettferdig og god utdanning og fremme muligheter for livslang læring for alle.» (FN, 2021). Gjennom delmål 4.7 blir utdanning eksplisitt en nøkkelfaktor for å skape bærekraftig utvikling, og det skal arbeides for å «[...] sikre at alle elever og studenter [innen 2030] tilegner seg den kompetansen som er nødvendig for å fremme bærekraftig utvikling [...]» (FN, 2021). For delmål 4.7 gjelder indikator[5] 4.7.1., der det pekes på at utdanning for bærekraftig utvikling og globalt medborgerskap skal bli integrert på alle nivåer i utdanningssystemet (Statistisk sentralbyrå, 2018; Klein, 2020, s. 19). Norge adresserte denne indikatoren i *Overordnet del* gjennom å legge til rette for de tverrfaglige temaene (Finansdepartementet & Utenriksdepartementet, 2019, s. 34). Spørsmålet blir jo da hvordan undervisning knyttet til bærekraftig utvikling kan skje i praksis, som er det første av forskningsspørsmålene denne masteroppgaven søker å besvare, og som vil bli diskutert senere.

De siste årene har fagbøker som omhandler hvordan bærekraftig utvikling kan adresseres i skolen blitt utgitt: *Utdanning for bærekraftig utvikling – hva, hvorfor og hvordan?* (Sinnes, 2015), *Bærekraftdidaktikk* (Kvamme & Sæther, 2019), *Bærekraftig utvikling i skolen* (Klein, 2020) og *Action, Takk!* (Sinnes, 2020). Disse bøkene gir en systematisk og helhetlig gjennomgang av bærekraftig utvikling, både generelt og i skolen. Det har også blitt utgitt flere artikler og masteroppgaver som knytter skjønnlitteraturen til arbeidet med bærekraftig utvikling i norskfaget. Ett kapittel i *Bærekraftdidaktikk* (2019) er viet bærekraftig utvikling i norskfaget der Kari Anne Rødnes skriver om «Skjønnlitteratur og bærekraft». Remy Andersen undersøkte i sin masteroppgave: *Norskfaget i møte med utdanning for bærekraftig utvikling. En videoanalyse av en gruppe Vg1-elevers tolkning av samtidslyrikk* (2018) hvordan litterære samtaler i norskfaget kan bidra til å fremme bærekraftig utvikling. Utenom disse er det lite forskning som viser betydningen av arbeid med skjønnlitteratur i forbindelse med bærekraftig utvikling, og spesielt *noveller*. Det trengs flere perspektiver, innfallsvinkler og metoder som belyser dette, og på bakgrunn av dette er min masteroppgave et bidrag til feltet.

[5] FNs statistiske kommisjon har utviklet et indikatorrammeverkk for å måle bærekraftsmålene. Indikatorene måler hvor langt landene er kommet i å nå målsetningene.

2.2. Tverrfaglig arbeid i norskfaget

Flere studier viser at arbeid med bærekraftig utvikling har blitt nedprioritert i norsk skole, og at det har vært lite engasjement blant lærere for å drive tverrfaglig arbeid. Årsaken til dette er blant annet at LK06 ikke la opp til en helhetlig og forpliktende undervisning for bærekraftig utvikling, og at det derfor har vært opp til den enkelte lærer hvorvidt temaet har blitt løftet fram i undervisning (Sinnes & Straume, 2017, s. 9). Jan Nilsson (1997, s. 12–13) har gjennom arbeid ved Lærerhøyskolen i Malmö erfart at lærere opplever utfordringer knyttet til tverrfaglig undervisning. Det er usikkerhet rundt hvilket innhold undervisningen skal ha, og planleggingen oppleves tidskrevende. Dette kan skyldes at det har vært lite konkretiseringer rundt hva et tverrfaglig arbeid kan innebære. Med fagfornyelsen kommer tverrfaglig arbeid inn som et overordnet prinsipp i skolens praksiser. Begrepet «tverrfaglighet» innebærer at elevene arbeider med problemstillinger eller temaer som krever kunnskaper og ferdigheter fra flere fag, og å skape koblinger til samfunnet (Klein, 2020, s. 37). Ludvigsen-utvalget[6] (NOU 2015:8, s. 44) bruker begrepet «flerfaglighet» framfor tverrfaglighet, og det er et skille mellom disse begrepene. Mens tverrfaglighet innebærer at elevene får innføring i et tema gjennom at ulike fag er sammenkoblet, innebærer flerfaglighet at elevene jobber med et felles tema, men i atskilte fag. Hvert fag belyser så temaet ut fra sine metoder, tenkemåter og begreper (Klein, 2020, s. 37).

I fagfornyelsen legges det til rette for tverrfaglighet *og* flerfaglighet, sett i lys av Bjørn Bolstads (2020) modell *Grader av tverrfaglighet*. *Overordnet del* gir en generell, overordnet beskrivelse av de tverrfaglige temaene, samtidig som læreplaner for fag beskriver hva temaene handler om i det aktuelle faget. Fordi jeg i denne studien forsker på bærekraftig utvikling konkret i norskfaget, kan det forstås som at prosjektet er på den laveste graden av tverrfaglighet, «Fagkobling» (Bolstad, 2020; Klein, 2020, s. 38). Her trekkes generelle temaer, som bærekraftig utvikling, inn i fagene uten at fagene samordnes. I den reviderte læreplanen for norsk står det imidlertid ingenting om *hvordan* man i norskfaget skal arbeide med bærekraftig utvikling, annet enn at man skal lese tekstene med blikk på hvordan de «[...] fremstiller natur, miljø og livsbetingelser, lokalt og globalt» og at faget skal bidra til «[...] å bevisstgjøre elevene og ruste dem til å handle og påvirke samfunnet gjennom språket» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Det står altså ingenting om undervisningsmetoder, hvilke tekster man skal lese eller hvordan. I lys av Sinnes og Straume (2017) og Nilsson (1997) kan en manglende konkretisering

[6] Ludvigsen-utvalget er et offentlig utvalg som i 2013 ble oppnevnt av Regjeringen, og som fikk i oppdrag å vurdere innholdet i grunnopplæringen opp mot krav til kompetansen i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv.

av tverrfaglig arbeid være en årsak til at et slikt arbeid nettopp oppleves som tidskrevende og utfordrende. Derfor er det behov for forskning som undersøker hvordan et tverrfaglig arbeid kan gjennomføres, som denne masteroppgaven søker å belyse.

Vibeke Sæther og Anita Melvold (2020) har imidlertid bidratt med mulige måter å arbeide med de tverrfaglige temaene på i norskfaget, og de argumenterer for en tematisk undervisning der allmenngyldige tema brukes som tilnærming til all norskundervisning. Tematisk undervisning er en form for tverrfaglig arbeid der overordnede temaer, som for eksempel «mennesket og natur», er i fokus. Dette er temaer som er aktuelle og relevante i flere fag. Det handler kort sagt om at undervisningen, og deriblant tekstene som blir valgt ut, er valgt på bakgrunn av tematisk slektskap (Nilsson, 1997, s. 12; Sæther & Melvold, 2020, s. 15). Med temaarbeid blir lettere å jobbe helhetlig med norskfaget. Innenfor en og samme temaperiode kan elevene jobbe med språklige emner, sakprosa og skjønnlitterære tekster fra ulike tider, retorikk, muntlig og skriftlig kommunikasjon og tekstskaping. På denne måten blir temaet en slags knagg som gjør det naturlig å arbeide med disse områdene samtidig, og det blir lettere å se sammenhenger i faget. I tillegg unngår man at det som er spesielt norskfaglig forsvinner i det tverrfaglige (Sæther & Melvold, 2020, s. 25). I forbindelse med dette gis det forslag til hvordan læreren kan starte opp arbeid med temaet, hvilke tekster elevene kan lese og eksempler på oppgaver som går i dybden.

Ifølge Sæther og Melvold (2020, s. 15) bygger en tematisk struktur på tre sentrale premiss. Det handler, for det første, om å skape et norskfag som springer ut av tolkning og utforskning av tekst og språk, ikke kulturhistoriske perioder. Det andre premisset handler om at en tematisk struktur kan legge til rette for dybdelæring. Dybdelæring har kommet inn som et sentralt prinsipp i fagfornyelsen, og det er økt oppmerksomhet knyttet til at skolen skal legge til rette for livslang læring og forberede elevene på utfordringer vi enda ikke kjenner til (Nyhus & Talsethaugen, 2020, s. 26). Dybdelæring kan forstås som at «[...] elevene gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde. Det handler også om å forstå temaer og problemstillinger på tvers av fag- eller kunnskapsområder.» (NOU 2014:7, s. 35). Dette står i kontrast til overflatelæring, som vil si innlæring av faktakunnskap uten at kunnskapen settes i sammenheng (NOU 2014:7, s. 35). Undervisningen skal legge til rette for at elevene knytter ny kunnskap til tidligere kunnskap og erfaringer, setter kunnskapen i sammenheng, ser mønstre, vurderer og konkluderer og reflekterer over egen forståelse og læringsprosess (NOU 2014:7, s. 36). Jorunn Øveland Nyhus og Astrid Syse Talsethaugen (2020) har utarbeidet to modeller for å illustrere de ulike stadiene i et undervisningsopplegg eller en læringsprosess: «bademodellen» og «sirkelmodellen».

Bademodellen illustrerer læring som en symbolsk reise fra stranden og ut i vannet der man først går ut i vannkanten før man svømmer en lengde og kommer over på andre siden og befinner seg på trygg og tørr grunn, klar for nye svømmeturer. For at læringsprosessen skal bli vellykket, må elevene ønske å lære, på samme måte som at svømmeturen blir bedre når man har lyst å bade, framfor at man blir dyttet ut i vannet (Nyhus & Talsethaugen, 2020, s. 39). Sirkelmodellen er relativ lik bademodellen, og er også laget i tråd med prinsipper om dybdelæring, metakognisjon, selvregulering og læringsstrategier. Den deles inn etter fasene *hvorfor, hva, hvor (ad fontes), hvordan, hvem og hvor (har jeg kommet).* I korte trekk handler modellen om å forklare elevene årsaken til at de skal lære noe, bygge ny kunnskap på elevenes forkunnskaper, tekstvalg, hvordan elevene skal angripe ny kunnskap og hvordan den brukes, hvem kunnskapen formidles til og at lærer og elev, til slutt, reflekterer over læringsprosessen i fellesskap (Nyhus & Talsethaugen, 2020, s. 41–46). En dybdelæringsprosess er altså en langsiktig prosess som tar sikte på at elevene forstår hvorfor de skal lære, at de må ønske å lære og fristes til å gå inn i læringen, og at læringen skjer både alene og i fellesskap. Gjennom prosessen utvikler elevene kompetanser for å lære som de kan ta i bruk senere, både på skolen og ellers i livet (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 14). Nyhus og Talsethaugen (2020, s. 82) mener at temabasert litteraturundervisning fungerer bedre for å oppnå dybdelæring enn det tradisjonelle tilnærminger gjør.[7] Dette knytter de spesielt til relevans, som er det tredje premisset Sæther og Melvold (2020) legger til grunn for tematisk struktur.

Innholdet i en tematisk/tverrfaglig undervisning skal ha en klar sammenheng med elevenes hverdagsopplevelser og hverdagsforståelse av ulike samfunnsmessige forhold og fenomener (Sæther & Melvold, 2020, s. 15). Når temaene skaper muligheter for at elevene i større grad kobler seg på, vil de også oppleve at tekstene de skal arbeide med har større relevans for dem, noe som kan skape motivasjon. Det blir også lettere å se faget i sammenheng med andre fag og verden utenfor klasserommet, og kan føre til at ungdommene blir engasjerte til å bidra i samfunnet (Sæther & Melvold, 2020, s. 28). Professor i norskdidaktikk, Jon Smidt (1989), har gjort en undersøkelse av seks elevers leserhistorier. Undersøkelsen viser hvor sterkt elevenes personlige prosjekt styrer deres opplevelser av tekst og tekstarbeid. Elevene reagerer ulikt på undervisningen og tekstene de møter i norskfaget: de oppfatter dem på forskjellige måter og bruker dem hver på sitt vis (Smidt, 1989, s. 126). Professor Thomas Ziehe argumenterer i sitt kapittel om læreprosesser at det i ethvert subjekt er to motsatte tendenser som er virksomme på samme tid: «regresjonsinteressen» og «progresjonsinteressen» (Ziehe &

[7] I dette tilfellet forstås en tradisjonell tilnærming som det å strukturere norskundervisningen kronologisk etter litteraturhistorien

Stubenrauch, 1983, s. 97). Regresjonsinteressen handler om å finne bekreftelse i det kjente og trygge, mens progresjonsinteressen handler om at man søker opplevelsen av å være i forandring og utvikling. Det må være en dialektikk mellom de to interessene, og ikke en vektlegging av den ene framfor den andre. Knyttet til lesing er det en dialektikk mellom *innlevelsen*, å bli revet med av teksten, og *distansen*, at man ikke helt forstår eller kjenner seg igjen i det som står (Smidt, 1989, s. 27). Disse to interessepolene er knyttet til et behov om å finne «subjektiv relevans» i tekstene en leser og jobber med. Smidt (1989, s. 33) definerer subjektiv relevans som «[...] en opplevelse av at det en holder på med, er viktig og angår en på en eller annen måte.» Subjektiv relevans er en forutsetning for all kunnskapsutvikling. Arbeidet med litteratur må forankres subjektivt og gjenkjennes for at det skal oppleves som meningsfylt. Tolkninger av tekster blir derfor ulike fordi elevene søker etter noe i teksten som oppleves relevant for dem selv (Sæther & Melvold, 2020, s. 18).

Videre viser Smidt (1989, s. 131) til fire former for subjektiv relevans: *sosial relevans*, *tematisk relevans*, *allmenndannelsesrelevans* og *kvalifiseringsrelevans*. Sosial relevans er for eksempel når tekstarbeidet gir mulighet til sosial kommunikasjon i klassen og en samhørighetsfølelse. Tematisk relevans er knyttet til tema og tekstvalg, for eksempel om tekstene tilbyr noe spennende eller aktuelt for en selv. Allmenndannelsesrelevans forutsetter naturlig bevissthet om en norm for allmenndannelse, altså om elevene gjør noe som får dem til å føle seg mer dannet. For eksempel at noen elever ønsker å få en orientering om litterære verker gjennom verdenshistorien som har hatt en betydning i samfunnet, og at økt kunnskap om slike verk fører til økt danning. Kvalifiseringsrelevans handler om hvilke kvalifiseringskrav skolen og eventuelt senere yrkesliv stiller, for eksempel et ønske om å lære seg fremmedord i norskundervisningen fordi det er relevant for det framtidige yrket (Smidt, 1989, s. 132). Relevans innebærer imidlertid ikke at alle elever ved enhver tid skal se en direkte sammenheng mellom tekstene og eget liv. Relevans må heller ikke forveksles med at faget og tekstene skal være underholdende, eller en idé om at læreren skal være en entertainer (Sæther & Melvold, 2020, s. 29). Det er heller ikke slik at undervisningsstoffet alltid behøver å være nært for at det skal engasjere elevene. Det som framstår som fremmed, ukjent og annerledes kan også oppleves som fascinerende og motiverende. Hvilken opplevelse man har til tekster er knyttet til de sosiale rammene rundt møtet med teksten (Smidt, 1989, s. 31; Smidt, 2009, s. 164). Relevans er altså ikke nødvendigvis noe som allerede er til stede, men det er noe som kan skapes underveis i en undervisningssammenheng. Det en elev ikke helt ser relevansen av ved et tidspunkt, vil senere kunne oppleves som aktuelt og relevant (Smidt, 1989, s. 31). Læreren må balansere mellom

elevenes følelse av mestring og motstand. Noen tekster skal føles trygge og nære, mens andre tekster må utfordre elevene faglig og personlig.

Penne (2013, s. 49) argumenterer for at litteraturen i skolen ofte blir brukt som middel og ikke som mål i klasserommet. Hun peker på at elevene ofte leser litteratur for å illustrere eller utdype tema de arbeider med i andre sammenhenger. Gabrielsen (2019, s. 31) viser til at ungdomsskoleelever i litteraturundervisningen blir bedt om å lese og bruke skjønnlitteraturen hovedsakelig for å finne, kjenne igjen og lære om sjangertrekk, på bekostning av litteraturens egenverdi. Sæther og Melvold (2020, s. 29) tydeliggjør at en tematisk undervisning *ikke* handler om at elevene skal jakte på sjangertrekk, et spesifikt tema eller i det hele tatt se teksten som en representant for en litterær eller samfunnsmessig strømning. En slik måte å arbeide med vil være reduksjonistisk og respektløs overfor litteraturen, og kan legge føringer og begrensninger på elevenes arbeid og følgelig gjøre elevene til svakere lesere (Sæther & Melvold, 2020, s. 16). Temaet skal heller fungerer som en vei *inn i* teksten, gjennom å blant annet aktivere elevenes forforståelse.

2.3. Norskfagets danningsdimensjon

Bærekraftig utvikling er et sentralt, overordnet tema som skal gjelde i alle skolens praksiser. I den forbindelse blir utdanning for bærekraftig utvikling en viktig del av skolens samlede danningsmandat. I *Overordnet del* står det at «[s]kolen skal bidra til at elevene utvikler naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet. [...] Elevene skal utvikle bevissthet om hvordan menneskets levesett påvirker naturen og klimaet, og dermed også våre samfunn.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Opplæringen presenteres videre som en viktig del av en livslang danningsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). En rekke faktorer for danning og når danning skjer beskrives, men hva danning faktisk er, nevnes ikke. Laila Aase (2003, sitert i Aase, 2005a, s.17) definerer danning som «[e]n sosialiseringsprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i de vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tankemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et variert felt.» Både *Overordnet del* og Aases definisjon legger vekt på at danning er en prosess. Skolen er derfor ikke den eneste arenaen der danning foregår. Skolen påtar seg imidlertid et annet danningsoppdrag enn det som for eksempel foregår hjemme, og her spiller fagene en viktig rolle. Fagene tilbyr en kunnskap som skal hjelpe oss til å forstå og handle i verden på en kvalifisert måte. Danningsoppdraget er knyttet til ønsket om å skape kunnskapsrike

samfunnsmedlemmer som kan være aktive deltakere i kulturen, og slik blir det et demokratisk prosjekt (Aase, 2005a, s. 17). Sett i sammenheng med bærekraftig utvikling, tematiserer danningsoppdraget hva skolen bør være for å utruste barn og unge med kunnskap, evner, holdninger og vilje som gjør dem i stand til å handle og skape mer bærekraftige samfunn (Sæther, 2017, s. 216). Sett i lys av det som ble presentert i 2.2., er det tenkelig at tverrfaglig/tematisk arbeid med allmennmenneskelige tema vil være en metode for å oppfylle norskfagets danningsmandat, blant annet gjennom dybdelæring (Sæther & Melvold, 2020, s. 37). Elevene er ikke objekter som skal endres slik at de handler på bestemte måter som voksne mener er de riktige, men de er mennesker som gjennom sin utdanning skal få det grunnlaget de trenger for selv å utforske hvilke bærekraftige endringer som er nødvendige (Sinnes, 2020, s. 25).

Samtidig som at norskfaget skal bidra til å oppfylle skolens mandat om å legge til rette for bærekraftig utvikling, er det også relevant å trekke fram andre norskfaglige mål som har å gjøre med bærekraftig utvikling. Ifølge Aase (2005b, s. 69) er en hovedmålsetting for norskfaget at elevene skal kunne forstå og mestre språket i alle slags sjangrer og kulturformer. Å kunne navigere i samfunnet gjennom språket er den grunnleggende betingelsen for å ta del i danningen (Aase, 2005c, s. 37). Både generelt, og i sammenheng med bærekraftig utvikling, er norskfagets særegne rolle altså knyttet til bredden og kompleksiteten i tekstkompetansen, eller «literacy». Ifølge Blikstad-Balas (2016, s. 15) handler literacy om å skape mening ved hjelp av ulike tegn i egne og andres tekster. Videre vektlegger Blikstad-Balas at det er mange måter å skape mening på, og at språk og tekst alltid er en del av en sosial kontekst. En slik definisjon fremhever forståelse, tolkning, produksjon og samfunnsdeltakelse (Blikstad-Balas, 2016, s. 16). Andersen (2018, s. 12) peker på at norskfaget som forvalter av tekster «[...] kan ha en særegen vinkling på sin tilnærming til bærekraft og dermed bidra til en mer helhetlig forståelse for en bærekraftig fremtid.» Her kobles eksplisitt danningsdimensjonen og målsetningen i norskfaget om å utvikle literacy, sammen. Ifølge Andersen (2018) kan styrket tekstkompetanse føre til økt forståelse av bærekraftig utvikling. Sæther og Melvold (2020, s. 21) argumenterer for at elevene, gjennom tematisk arbeid, kan jobbe for å styrke sin tekstkompetanse. Blant annet kan dette skje gjennom å jobbe med forskjellige tekster i ulike temaperioder.

En videre forutsetning for å utvikle tekstkompetanse er at man stiller seg kritisk til informasjonen som realiseres i ulike tekster, fordi det ikke er slik at det som fremstilles i en tekst nødvendigvis er den optimale sannheten. Dette omtales som *kritisk literacy* (Blikstad-Balas, 2016, s. 29). I LK20 er kritisk literacy knyttet til kjerneelementet «Kritisk tilnærming til tekst» i norskfaget. Det vektlegges at «[e]levene skal kunne reflektere kritisk over hva slags

påvirkningskraft og troverdighet tekster har.» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Elevene skal ikke bare passivt motta informasjon uten å selv ta stilling til den, men de skal lære hvordan de kan lete etter underliggende ideologier i en tekst (Blikstad-Balas, 2016, s. 31). Det at elevene stiller seg kritiske til det ulike tekster realiserer, kan videre føre til utvikling av kritisk tenkning og bevissthet som er relevant i forbindelse med bærekraftig utvikling. Kritisk tenkning innebærer blant annet at elevene er i stand til å tenke selv, søke kunnskap og reflektere over og vurdere vedtatte sannheter, og kunne se en sak fra flere sider (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 21–22).

Ifølge Penne (2013, s. 42) begynner stadig flere på videregående skole i Danmark, Sverige og Norge uten å ha lest en hel skjønnlitterær bok. At elevene ikke leser fører til at de ikke har med seg nødvendig forforståelse og tekstkompetanse inn i skolen. Elever uten litterære leseerfaringer har ikke utviklet fiktive lesemåter. Mange elever konstruerer ikke fiktive simuleringer, men søker umiddelbar nærhet og gjenkjennelse gjennom assosiasjoner til egen virkelighet og private livsverden, noe som også kan ses i lys av Ziehes forståelse av regresjonsinteressen (Penne, 2013, s. 47). Litteraturen speiler på mange måter menneskelivet, selv om den virkelige verden alltid er formet om, bearbeidet og tilrettelagt, slik at den er noe annet i litteraturen. Det er her kunnskap om litterære former og lesemåter er nødvendig (Skei, 2006, s. 14). På denne måten blir fiksjon ikke bare en egenskap ved den litterære teksten, men også en lesemåte som tilegnes eller læres (Penne, 2010, s. 44). Bo Steffensen (1999, s. 100) definerer den fiktive lesemåten med utgangspunkt i forskjellen fra den faktive lesemåten. I den faktive lesemåten stiller man spørsmål for å finne informasjon i teksten, og man befinner seg gjerne på et enkelt handlingsplan. Den fiktive lesemåten, derimot, søker på vei inn i et metaunivers som kontinuerlig må tolkes kontekstuelt i forhold til en simulert helhet (Penne, 2013, s. 48). Man leter altså etter en dypere mening. I dagens samfunn hvor media spiller en sentral rolle har det oppstått et mangfold av nye sjangre som oppløser en tydelig grense mellom fiksjonen og virkeligheten. Med dokusåper, reality-tv og semidokumentariske romaner forsterkes forestillinger om at tekster representerer virkeligheten (Penne, 2010, s. 44). Dette fører til at mange elever ikke skiller mellom fiksjon og sakprosa. De elevene som ser ut til å nyte godt av litteraturundervisningen på skolen er de som allerede, i hjemmet, har tilegnet seg den spesielle forforståelsen som trengs for å møte en litterær tekst. Som vist over, er det imidlertid ikke alle som har med seg en slik forforståelse inn i skolen, og dette fører til sosiale forskjeller mellom elevene basert på deres tilgang på litteratur utenfor skolen. Med bakgrunn i dette argumenterer både Steffensen (1999) og Penne (2013) for viktigheten av opplæring i

fiktive lesemåter i skolen, slik at de sosiale forskjellene når det gjelder tekstkompetanse mellom elever utjevnes.

2.4. Skjønnlitteratur som inngang til bærekraftig utvikling

I 2018 ble den seneste PISA-undersøkelsen gjennomført. Undersøkelsen måler kompetansen til 15-åringer i lesing, matematikk og naturfag, og fagområdene bytter på å være hovedområde. I 2018 var lesing hovedområde og omtrent 5800 norske 15-åringer fra 250 skoler deltok (Kunnskapsdepartementet, 2019). I PISA 2018 har elevene også svart på spørsmål om lesevaner, og over halvparten av elevene (51 %) sier at de ikke leser på fritiden. Sammenlignet med tidligere PISA-undersøkelser, er det en nedgang i resultatene for lesing (Kunnskapsdepartementet, 2019). I skolen er det altså store individuelle forskjeller mellom elever når det gjelder holdninger til lesing. I LK06 står det i formålet for norskfaget at «[f]aget skal motivere til lese- og skrivelyst og bidra til å utvikle gode læringsstrategier.» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1). Dette viser at skolen, da LK06 var gjeldende læreplanverk, hadde et ansvar om å utvikle lese- og skrivelyst hos elevene. Dette kravet er imidlertid ikke videreført i LK20, men det er fortsatt like viktig selv om det ikke står i læreplanverket, spesielt med tanke på utvikling av tekstkompetanse. Leselyst må imidlertid problematiseres. Ifølge Beret Wicklund (2009, s. 273) er det å skulle fremme leselyst ikke det samme som at elevene skal få lese det de liker best, og velge tekster fritt. Dersom elevene får velge fritt, vil dette gå imot kravet om at elevene skal møte et mangfold av tekster. Et tekstmangfold innebærer også å lese eldre litteratur. Å lese tekster fra ulike tider vil være viktig for å få innsikt i teksters historisitet, som igjen kan bidra til forståelsen av en felles kulturhistorisk arv (Sæther & Melvold, 2020, s. 31). Mange som leser skjønnlitteratur gjør det fordi de ønsker å more seg, kjenne spenning, le og gråte. Hvorvidt skjønnlitteraturen skal være kilde til personlig nytelse og fascinasjon kontra at skjønnlitteraturen har en nytteverdi er et svært omdiskutert tema. Atle Skaftun (2009) er en av dem som kritiserer framstillingen av at skjønnlitteratur kun er kilde til personlig nytelse. Han mener det er en reduserende tilnærming og argumenterer for at «[...] leseglede og opplevelsen av god litteratur betraktes som en bonus heller enn som en begrunnelse for skjønnlitteraturens plass i skolen [...]» (Skaftun, 2009, s. 12). I likhet med Skaftun peker Nilsson (1997, s. 95) på at elever ikke bare skal lese skjønnlitteratur for lesingen og litteraturens egen skyld, men for at den har noe å si, tilføre og lære dem.

Videre vil jeg undersøke noen begrunnelser som ligger til grunn for hvorfor elever skal lese skjønnlitterære tekster. Skaftun (2009, s. 17) knytter skjønnlitteraturen direkte til skolens danningsmål og peker på at «[...] skjønnlitterære tekster [rommer] komprimert erfaring fra livet

og perspektiver på tema og fenomener som kan være viktige, aktuelle og akutte for samfunn og individ på et eller annet tidspunkt i livet.» I denne sammenhengen vil skjønnlitteraturen egne seg godt for å belyse bærekraftig utvikling. En avgjørende utfordring som bærekraftagendaen fremhever, er behovet for endring av samfunnsstrukturer, tenkemåter, verdier og praksiser. I forbindelse med dette kan vi trekke fram utdanning *om*, *gjennom* og *for* bærekraftig utvikling. Utdanning *om* handler om hvilken kunnskap om bærekraftig utvikling som formidles, og måten dette gjøres på. Utdanning *gjennom* handler om å leve som vi lærer, gjennom at skolen som institusjon anstrenger seg for å tilrettelegge slik at praksis gjenspeiles. Utdanning *for* understreker at selve formålet er å oppnå en bærekraftig utvikling, og her er fokuset lagt på handlingskompetanse for endring (Klein, 2020, s.37–38). Både *om*, *gjennom* og *for* bærekraftig utvikling er viktige faktorer for å nå målet om en mer bærekraftig verden. Elevene skal ikke bare lære *om* temaet, men måten undervisningen foregår på skal stimulere elevene til kritisk tenkning gjennom å undersøke problemstillinger fra flere sider og på denne måten utdanne *for* bærekraftig utvikling. Det er med andre ord enkelte kompetanser som framtidas samfunn vil trenge for å være bærekraftig, som blant annet evne til å ta andres perspektiv, kritisk tenkning, språk- og dialogferdigheter og tekstkompetanse (Rieckmann, 2012, s. 133; Klein, 2020, s. 38–39). I tråd med at litteraturen kan være dannende, kan det tenkes at den har i seg flere kvaliteter som egner seg for arbeid med bærekraftig utvikling. Spørsmålet blir da hvordan man gjennom litteraturen kan oppøve disse kompetansene.

En forsker som gir oss noen teoretiske analyseredskap for å forstå hva som skjer under leseprosessen er den amerikanske litteraturforskeren Judith Langer. Hun mener at leseren gjennom skjønnlitterære tekster bygger opp forestillingsverdener, såkalte *envisionments*. Ifølge Langer (2011, s. 10) er en forestillingsverden bilder en tegner i sinnet som omfatter hva en person tenker og føler. Forestillingsbygging er ikke bare en litterær aktivitet, men forekommer til enhver tid når en skal skape mening for seg selv, andre og verden. Langer (2011) fokuserer likevel på hvordan forestillingsbyggingen skjer i møtet med en litterær tekst. For å bygge slike forestillinger, kan leseren veksle mellom fem posisjoner: å være på utsiden og tre inn i en forestilling, å være på innsiden og bevege seg rundt i forestillingen, å tre ut og tenke over det man vet, å tre ut og objektivere erfaringen og til sist, å forlate forestillingen og bringe den videre til nye erfaringer (Langer, 2011, s. 17–21; Gourvennec, 2017, s. 20). Forestillingsbyggingen er en aktiv prosess som har sammenheng med leserens allerede etablerte kunnskaper, erfaringer og følelser. Forestillingsverdenene varierer fra person til person, men kan også variere hos samme person ved ulike tidspunkter (Langer, 2011, s. 10). Ny kunnskap og nye tanker skapes gjennom ulike typer arbeidsmåter rundt lesingen, som litterære samtaler. Det er et

konstruktivistisk syn på lesing og kunnskap som kommer til uttrykk i Langers teori, på den måten at kunnskap og forståelse er konstruksjoner som skapes i møtet med den kunnskapen leseren allerede har (Bommarco, 2006, s. 50). Videre hevder Langer (2011, s. 28) at leseren i møte med litteratur, utforsker «mulighetshorisonter». Dette innebærer å møte ulike perspektiver, følelser, intensjoner, livssituasjoner og kulturer, som er utgangspunkt for å utforske muligheter, se for seg flere alternativer og se sammenhenger. I sammenheng med bærekraftig utvikling er dette måter å øve utforskende, kreativ og kritisk tenkning på som vil være til nytte for elevene på tvers av fag, i fremtidige jobber og i deres personlige liv og relasjoner (Rødnes, 2019, s. 66; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 88). Som nevnt, kan kritisk literacy føre til utvikling av kritisk tenkning og bevissthet. Janet Alsup (2015, s. 59) mener at litterære diskusjoner i klasserommet er bra for å øve elevene i å kunne argumentere og akseptere uenighet (Alsup, 2015, s. 59). I tillegg kan det tenkes at elevene utvikler sin kritiske tenkning når de leser og etterpå reflekterer rundt det de har lest.

En annen amerikansk forsker som gir et bidrag til å forstå hva som skjer under leseprosessen er Martha Nussbaum (2016), som trekker en forbindelse mellom kunst, medfølelse og utvikling av demokratiske holdninger. Hun viser til at kunstformene, deriblant litteratur, bidrar til å danne den forestillingsevnen som er så vesentlig for samfunnsdeltakelse (Nussbaum, 2016, s. 25). Den narrative forestillingsevne beskrives som en evne til å kunne relatere seg til andres liv og erfaringer (Nussbaum, 2016, s. 29). Ifølge Nussbaum (2016, s. 26) gir litteraturen et bidrag til verdensborgerskap, gjennom dens evne til å fremstille forskjellige menneskers spesifikke levekår og problemer. Den narrative forestillingsevne viser altså vei til andres liv. I dette ligger noe av skjønnlitteraturens mest sentrale oppgave. Fordi litteraturen gir oss innblikk i andres opplevelser og perspektiver, kan den gi leseren mulighet til å erfare andres perspektiver på nært hold og identifisere seg med disse gjennom empatisk lesing (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 88). Empati forstås som «[...] innlevelse, evne til å identifisere, forstå og anerkjenne gyldigheten av andres følelsesmessige tilstand og reaksjoner.» (Malt, 2020). Empati omfatter også handlekraft som innebærer at du handler ut fra din innlevelsesevne og gjør noe for å forandre situasjonen eller hjelpe den andre. Rødnes (2019, s. 63) peker på at utviklingen av empati og forestillingsevne kan berede grunnen for aktiv, etisk handling, noe som er viktig i forbindelse med de miljørelaterte utfordringene og problemstillingene som verden står overfor i dag. Litteraturen kan videre åpne for å se alternativer, muligheter og løsninger på virkelighetens problemer (Short, 2014, omtalt i Rødnes, 2019, s. 63). Litteratur som tematiserer bærekraftig utvikling, er nok viktigere og mer nødvendig nå enn noen gang før. Likevel er det slik at litteraturen alene ikke kan forvandle et samfunn, men den kan være

et bidrag eller en pågangsdriver (Nussbaum, 2016, s. 36). Penne (2013, s. 46) argumenterer for at det ikke vil være mulig å utvikle empati om leseren ikke har metabevissthet og refleksiv tolkningskompetanse. Dette tydeliggjør igjen viktigheten av å gi opplæring i fiktive lesemåter, og viser at tekstkompetanse er en kompetanse som er nødvendig i mange sammenhenger. At skjønnlitteraturen åpner for å møte og forstå andres livssituasjoner, og at man kan relatere seg til disse gjennom empatisk lesing, er noe Nilsson (1997, s. 42) trekker fram som en kilde til kunnskap. I skjønnlitteraturen møter elevene andre menneskers livsskjebner, virkeligheter og erfaringer. Til dette møtet har elevene med seg sine egne erfaringer. I møtet mellom elevenes erfaringer og de indirekte erfaringene som litteraturen gir, kan en mer generell kunnskap og forståelse om livet, virkeligheten, samholdet og historien utveksles (Nilsson, 1997, s. 43).

En annen kompetanse som vektlegges som viktig i framtidens samfunn med tanke på bærekraftig utvikling er språkkompetanse. I norskfaget er språket spesielt vektlagt innen kjerneelementet «språklig mangfold». Det er naturlig å jobbe med dette kjerneelementet i samspill med «tekst i kontekst» og «kritisk tilnærming til tekst». Å lese innebærer å ta i bruk deler av det systemet som et språk er, og ofte kan lesingen medføre at ens egen språkbruk og språkbeherskelse øker (Skei, 2006, s. 15). Elevene skal bli bevisste på hvordan språket kan brukes som maktmiddel, hvordan det relaterer seg til strukturer i samfunnet og skaper identitet (Sæther & Melvold, 2020, s. 27).

3. Metode og etikk

I dette kapitlet vil jeg presentere masteroppgavens forskningsdesign, metodiske fremgangsmåte og empiri. I tillegg vil jeg redegjøre for studiens kvalitet i form av «reliabilitet», «validitet» og «generaliserbarhet». Til sist vil jeg reflektere over noen etiske perspektiver.

3.1. Forskningsdesign

Studien er designet som en fenomenologisk, komparativ kasusstudie. En kasusstudie er en undersøkelse som benytter en allerede eksisterende grense for hva og hvem undersøkelsen inkluderer og ekskluderer (Tjora, 2017, s. 41). I dette tilfellet undersøker jeg to kasus: et undervisningsopplegg som utprøves i én niendeklasse og et i én vg2 yrkesfaglig klasse. Jeg undersøker kasusene hver for seg, men på samme måte, slik at de kan sammenlignes (Wæhle, Dahlum & Grønmo, 2020). Det er verdt å nevne at begge klassene gjennomførte undervisningsopplegget knyttet til «Ulveslaget», men det var kun vg2-klassen som i tillegg arbeidet med «Det er en tunnel i din fremtid». Jeg kunne valgt å sammenligne hvordan undervisningsopplegget knyttet til «Ulveslaget» ble gjennomført og mottatt i niendeklassen sammenlignet med i vg2-klassen, men på grunn av at undervisningen foregikk samtidig i begge klassene, ble det vanskelig. Derfor tok jeg et valg om å observere undervisningen knyttet til «Ulveslaget» i niendeklassen, og undervisningen knyttet til «Det er en tunnel i din fremtid» i vg2-klassen. I intervjuet med læreren og elevene på videregående var jeg derfor opptatt av deres opplevelse knyttet til novellen «Det er en tunnel i din fremtid» og ikke «Ulveslaget». Kasusene er altså ikke identiske siden det *ikke* er snakk om samme novelle i de to undervisningsoppleggene. Det er imidlertid andre aspekter som åpner for sammenligning, blant annet lærernes opplevelser av det tverrfaglige arbeidet, hvordan undervisningsoppleggene er strukturert og hvordan det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling belyses. Fordeler ved slike studier kan være knyttet til begrepsdannelse, utforskning av prosesser og testing av årsakssammenhenger (Andersen, 1997, s. 95). På denne måten kan man få frem ulikheter, nyanseforskjeller og mangfold i det som undersøkes.

Det empiriske materialet består av transkriberte intervjuer av lærere og elever. I tillegg kommer observasjonsnotater og fire spørreundersøkelser som elevene svarte på i forkant og i etterkant av undervisningsopplegget.[8] Observasjonsnotatene og spørreundersøkelsene fungerer som supplement i tolknings- og analysearbeidet for å gi en helhetlig beskrivelse av konteksten.

[8] I hver klasse ble det gjennomført én spørreundersøkelse før og én etter gjennomføringen av undervisningsopplegget.

Masteroppgaven har altså et flermetodedesign, der kvalitative og kvantitative data kombineres. En slik kombinasjon kalles metodetriangulering. May Britt Postholm (2010, s. 132) trekker fram at det er en måte å drive grundig og troverdig forskning på. Ifølge Aksel Tjora (2021, s. 37) brukes både kvalitative og kvantitative forskningsmetoder til å undersøke individers synspunkter. Forskjellen ligger i at kvalitative metoder vektlegger forståelse snarere enn forklaring, nærhet til dem man forsker på med en åpen interaksjon mellom forsker og informant heller enn avstand til respondentene, data i form av tekst heller enn tall (Tjora, 2017, s. 24). I min studie søker jeg kunnskap som i utgangspunktet ikke lar seg tallfeste fordi det er snakk om elevers og læreres individuelle erfaringer og opplevelser. Jeg er også opptatt av å få fram hvor utbredt disse erfaringene og opplevelsene er i klasserommet, og slik bidrar spørreundersøkelsene med verdifullt materiale. Jeg vil i det følgende gjøre rede for den metodiske framgangsmåten, der jeg i størst grad fokuserer på kvalitativ metode da det utgjør mesteparten av masteroppgavens datamateriale.

3.2. Kvalitativ metode: intervju og observasjon

Ifølge Tjora (2021, s. 126) er den mest utbredte datagenereringsmetoden innenfor kvalitativ forskning ulike former for intervju. I denne studien har jeg har benyttet meg av to typer intervju: «dybdeintervju» av lærere og «fokusgrupper» av elever. Alle intervjuene er semi-strukturerte. Et semi-strukturert intervju er til en viss grad planlagt på forhånd. I forbindelse med denne studien, utarbeidet jeg i forkant av intervjuene en intervjuguide med en tredelt struktur: oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundingsspørsmål (jf. vedlegg 3) (Tjora, 2021, s. 158). Underveis i intervjuene ble det nødvendig å avvike fra planen på bakgrunn av det informantene svarte på spørsmålene. Rekkefølgen på spørsmålene ble heller ikke nøyaktig som intervjuguiden foresa, og det var ikke nødvendig å stille alle spørsmålene da informantene inkluderte dette i sin refleksjon. Jeg valgte semi-strukturerte intervju fordi formen gir trygghet ved at man kan ha noen forhåndsbestemte kategorier som holdepunkt, samtidig som formen gir relativ frihet til informantene. Dette åpnet for at informantene kunne komme inn på refleksjoner som jeg ikke nødvendigvis hadde forestilt meg på forhånd. Det tilføyde verdifullt datamateriale til masteroppgaven.

3.2.1. Dybdeintervju

Ved dybdeintervjuene var hensikten å få lærerne til å reflektere over egne erfaringer og opplevelser rundt undervisningsoppleggene. Dybdeintervjuet er basert på et fenomenologisk perspektiv, der jeg som forsker ønsker å forstå lærernes opplevelser og hvordan de reflekterer

over dette (Tjora, 2021, s. 128). Jeg foretok to individuelle dybdeintervju av hver lærer. Ett intervju før undervisningsopplegget og ett etter (jf. vedlegg 3). Dette for å få med hvordan opplegget ble planlagt, hvordan det ble gjennomført og hvordan lærerne opplever at det fungerte med utgangspunkt i læringsutbyttet de mente elevene satt igjen med.

Hensikten med det første intervjuet var å få bedre kjennskap til lærerne og settingen jeg skulle forske i. Jeg utarbeidet en felles intervjuguide for begge lærerne uavhengig av trinn. Lærerne ble først bedt om å fortelle litt om seg selv, arbeidserfaring i skolen og hva de opplever som det viktigste i norskfaget. Refleksjonsspørsmålene var knyttet til arbeid med fagfornyelsen, novellearbeid og *Novelleprosjektet*. I avrundingsfasen fikk lærerne mulighet til å tilføye det de selv ønsket. Ved det andre dybdeintervjuet utarbeidet jeg to intervjuguider: en til læreren i niendeklassen, og en til læreren i vg2-klassen. Intervjuguidene ved dette intervjuet hadde også en tredeling, men spørsmålene var rettet mot gjennomføringen av undervisningsopplegget, hvordan det fungerte og hvordan lærerne opplevde å være med i prosjektet. Lærerne fikk samme spørsmål, men knyttet til ulik novelle.

3.2.2. Fokusgrupper

For å få innblikk i hvordan elevene opplevde undervisningsoppleggene ønsket jeg også å intervjue dem. Det er elevene som skal ha utbytte av undervisningen og jeg anser det derfor som hensiktsmessig og viktig å undersøke deres erfaringer og opplevelser. I denne sammenhengen egnet fokusgrupper seg godt for å få fram elevenes perspektiver. Fokusgrupper er en form for gruppeintervju hvor man samler et antall informanter for å diskutere ett eller flere temaer i fokus (Wilkinson, 2004, omtalt i Tjora, 2017, s. 123). Fokusgrupper er gjerne mer effektive enn dybdeintervjuer fordi man får samlet flere informanter samtidig (Tjora, 2017, s. 123). I min studie var dette positivt fordi jeg kunne få med flere elevperspektiver enn ved dybdeintervju, fordi det var begrenset med tid. For meg var det også viktig at intervjuene skjedde i kort tid etter at undervisningsoppleggene var gjennomført, for å sikre at elevene husket det som ble gjort. En annen fordel med fokusgrupper er at man kan fange opp meninger i den interaksjonen som oppstår mellom elevene. Man kan undersøke hvordan uttalelser fra en elev påvirker de andre elevene, og hvordan en diskusjon bringes fremover (Bjørklund, 2005, s. 43). Intervjuet kan også oppleves tryggere (Tjora, 2017, s. 123). For noen kan det være lettere å snakke i en gruppe der flere har samme erfaring og bakgrunn, men dette gjelder imidlertid ikke for alle. En begrensning ved metoden kan være knyttet til gruppepåvirkningen, og at elevene kan gi avkall på sine egne meninger i frykt for hva de andre deltakerne vil synes (Bjørklund, 2005, s. 47). Dette kan ha innvirket på elevenes ærlighet. Jeg opplevde gruppedynamikken i

gruppene som god. Elevene utfylte hverandre ved at de koblet seg på etter hvert som noen delte sin mening. I slike intervju kan det være at enkelte stemmer virker dominerende, men dette forsøkte jeg å unngå ved å henvende meg til hver enkelt elev da jeg stilte spørsmål. Om jeg la merke til at en elev ikke hadde sagt noe på en stund, prøvde jeg å koble denne eleven på.

3.2.3. Observasjon

Ved intervju får man kun tilgang til verbaliserte rekontekstualiseringer av hendelser, altså informantenes erfaringer og opplevelser. For å spille sammen med informantenes subjektive forståelse, ønsket jeg også å bruke observasjon. Ved observasjon studeres noe i sin naturlige situasjon (Tjora, 2021, s. 60). I observasjonen studerte jeg det som skjedde i klasserommene, mens i intervjuene studerte jeg lærernes og elevenes oppfatninger av det som skjedde. Fordelen med observasjon er blant annet at forskeren kan få tilgang til sosiale situasjoner som de involverte i situasjonen ikke selv først har tolket (Tjora, 2021, s. 62). Da jeg observerte fikk jeg et lite innblikk i virkeligheten i klasserommet, og fikk blant annet se hvilken relasjon læreren og elevene tilsynelatende hadde.

Min rolle innenfor observasjonen vil jeg beskrive som deltakende observatør (Gold, 1958, omtalt i Tjora, 2021, s. 68). Elevene ble informert om min tilstedeværelse og hensikt. Jeg førte observasjonsnotater for hånd underveis i observasjonen. Disse inkluderte løpende beskrivelser, inntrykk og i noen grad tolkninger. Inntrykk og tolkninger ble notert i margen. Slik ble løpende beskrivelser holdt atskilt fra subjektive inntrykk og tolkninger (Tjora, 2021, s. 105). Jeg plasserte meg bakerst i klasserommet og anvendte penn og papir i stedet for datamaskin for å unngå å forstyrre de jeg observerte.

3.3. Kvantitativ metode: spørreundersøkelse

Spørreundersøkelsene ble gjennomført av begge klassene (jf. vedlegg 4). Den første spørreundersøkelsen ble gjennomført *før* gjennomføringen av undervisningsoppleggene. Hensikten var å undersøke elevenes holdninger til lesing av skjønnlitteratur, både i norskfaget og på fritiden. I tillegg ville jeg undersøke hvorvidt elevene kjente til begrepet bærekraftig utvikling. De fleste spørsmålene var lukkede avkrysningsspørsmål i form av ja/nei-spørsmål eller at de skulle sette kryss på det alternativet som de relaterte seg mest til (Tjora, 2017, s. 261). For eksempel på spørsmålet «Leser du skjønnlitteratur på fritiden?» var svaralternativene «ja» eller «nei». Et annet spørsmål var: «Hvilken type skjønnlitteratur leser du?» og de kunne svare «romaner», «noveller», «fortellinger/eventyr» eller «jeg leser ikke skjønnlitteratur».

Den andre spørreundersøkelsen ble utarbeidet og gjennomført *etter* gjennomføringen av undervisningsoppleggene, og spørsmålene var derfor knyttet til undervisningsoppleggene og hvilke opplevelser elevene satt igjen med. Spørsmålene i denne undersøkelsen var mer åpne i form av at elevene måtte gi et fortellende svar. De fikk ikke svaralternativer og spørsmålene kunne heller ikke besvares med «ja» eller «nei», som for eksempel: «Skriv noen setninger om hva du synes om novellen ´Ulveslaget´. Begrunn.» Spørreundersøkelsene var i hovedsak likt utformet i klassene, med unntak av at det var ulike noveller. Spørreundersøkelsene muliggjør kvantitativ statistikk som kan benyttes til å sammenligne det elevene responderte og det som ble observert i klasserommene. I tillegg kan det brukes til sammenligning mellom de to klassene.

3.4. Beskrivelse av utvalget

Utvalget består av én norsklærer på ungdomsskolen som underviser i en niende klasse med 26 elever, samt én norsklærer som underviser i en andreklasse med 22 elever på yrkesfaglig utdanningsprogram. Læreren i niendeklassen, videre omtalt som Nina, har jobbet i ungdomsskolen i omtrent 10 år. Nina beskriver klassen som aktiv og at klassemiljøet er godt og trygt, noe jeg også fikk inntrykk av. Læreren på videregående skole, videre omtalt som Trine, har arbeidet som lærer i omtrent 15 år. Hun har arbeidet både på barnetrinnet og ungdomstrinnet, men har mest erfaring med de eldste elevene. Trine kjente ikke klassen som er med i denne studien fra før, noe som skyldes lærerbytte tett opp mot utprøvingen av undervisningsopplegget. Begge skolene befinner seg i Midt-Norge. Lærerne ble rekruttert i forbindelse med sin deltakelse i *Novelleprosjektet,* der de selv hadde valgt å fordype seg i temaet bærekraftig utvikling. Det var likevel et kriterium at lærerne underviste på trinn hvor ny læreplan hadde blitt innført. Dette ble bare delvis oppfylt siden vg2 ikke hadde fått ny læreplan. Jeg anså det likevel som hensiktsmessig å inkludere klassen i studien fordi den nye læreplanen innføres snart på vg2 og lærerne hadde allerede begynt arbeidet.

Ved første spørreundersøkelse var det 24 elever i niendeklassen og 18 elever i vg2-klassen som responderte. Ved andre spørreundersøkelse var det 21 elever i niendeklassen og 11 elever i vg2-klassen som responderte. Da jeg observerte klassene var det varierende antall elever som møtte opp til enhver tid. I niendeklassen varierte det mellom 19 og 24 elever, og i vg2-klassen var det kun seks elever til stede, noe som skyldtes at elevene var på utplassering. [9] Videre ble åtte elever á fire jenter og fire gutter fra niendeklassen og fire elever á to jenter og

[9] Ulikt antall respondenter på spørreundersøkelsene og antall elever som ble observert, skyldes fravær i timene.

to gutter fra vg2-klassen, valgt som informanter til fokusgruppene. Årsaken til at det ikke ble likt antall elever fra begge klassene var tidsmangel og som nevnt, utplassering. Utvelgelsen av elevinformantene ble foretatt av lærerne, basert på variasjon i kjønn og nivå. På denne måten ønsket lærerne at flere og ulike stemmer i klasserommet skulle komme til uttrykk.

3.5. Datainnsamlingsstrategi

Novelleprosjektet ble startet opp våren 2020. Det ble holdt jevnlige seminarer hvor deltakerne sammen planla gjennomføring av undervisningsopplegg. Datainnsamlingen ble gjennomført høstsemesteret 2020. Observasjonen foregikk i en periode på fem uker, der jeg var tre uker i niendeklassen og to uker i vg2-klassen. Det ble brukt seks skoletimer á 45 minutter i niendeklassen og fire skoletimer á 45 minutter i vg2-klassen. Når det gjelder intervju så beskriver Tjora (2021, 132) viktigheten av å skape en avslappet stemning hvor informantene føler det er greit å snakke åpent, der de får lov å tenke høyt og at det er rom for digresjoner. Dette kan tilrettelegges for gjennom å for eksempel ha intervjuet på et sted informantene føler seg trygge. Dybdeintervjuene ble gjennomført på lærernes arbeidssted på et tidspunkt som passet for dem, og gruppeintervjuene ble gjennomført på elevenes skole i skoletiden. Elevene ble tatt ut av norsktimen. Det ble forsikret om at de ikke kom til å gå glipp av relevant undervisning. Jeg forsøkte å imøtekomme/ivareta elevene på best mulig vis.

Ved alle intervjuene ble det brukt lydopptaker. Intervjuene ble gjennomført i rolige omgivelser, på egnede rom slik at forstyrrelser ble unngått. Hvert intervju varte mellom 25 til 45 minutter. Dette ble til syv transkriberte intervjuer som utgjør tre timer og 52 minutter med opptak. Etter hvert som intervjuet utviklet seg til en samtale, avviket jeg mer og mer fra intervjuguiden. Jeg stilte en rekke oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål i form av «kan du si noe mer om det?» eller «kan du utdype?» Da jeg skulle formulere oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene, var det noen spørsmål som ble utydelig formulert. I slike situasjoner kan det føre til at informantene svarer på noe som kanskje ikke var intervjuers intensjon eller som ikke var helt det man ønsket svar på. For min del ble dette løst ved at informantene spurte om jeg kunne gjenta spørsmålet. Slik kunne jeg formulere spørsmålet tydeligere. Det var tidvis utfordrende å lytte til det informantene sa samtidig som jeg reflekterte over hvilket oppfølgingsspørsmål jeg skulle stille.

Det er viktig å tilpasse spørsmålene etter alder på informantene, og spesielt gjelder dette barn (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 158). Da jeg utarbeidet intervjuguiden for elevene, måtte jeg gjøre flere tilpasninger. Spørsmålene måtte være presise og lettforståelige. I forkant av gruppeintervjuene med niendeklasseelevene leste Nina gjennom intervjuguiden og kom med

tips til hvordan den kunne forbedres med tanke på elevgruppen. For eksempel refererte jeg til undervisningen som «undervisningsopplegget», men Nina ga meg råd om at dette begrepet er mer velkjent for lærere enn elever, og at jeg derfor heller kunne bruke betegnelsen «tre-ukers-perioden». Dette anså jeg som svært hensiktsmessig og hjelpsomt.

3.6. Behandling av datamaterialet

Første steg i behandlingen av datamaterialet var å transkribere alle intervju. Deretter begynte arbeidet med å analysere og tolke. I behandlingen av datamaterialet har jeg hentet inspirasjon fra Tjoras (2021) beskrivelse av stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI). Modellen tar trinnvis for seg hvordan en kvalitativ forskningsprosess kan foregå. For å kunne få mest mulig utbytte av datamaterialet er det viktig at man nærmer seg det på en systematisk og oversiktlig måte. Jeg valgte derfor å benytte meg av dataprogrammet Nvivo for å få hjelp til å systematisere, forenkle og skape sammenheng i datamaterialet.

3.6.1. Transkripsjon

For å ha gjennomgående god flyt i datainnsamlingsprosessen, valgte jeg å transkribere intervjuene fortløpende. Det første dybdeintervjuet ble transkribert rett etter gjennomføring. Dette valgte jeg å gjøre fordi det som ble sagt på intervjuet var noe som jeg kunne ta i betraktning under observasjonen. Gruppeintervjuene og det andre dybdeintervjuet ble transkribert etter at datainnsamlingen var ferdig. Det finnes ikke et korrekt standardsvar for hvordan man velger å transkribere: hvorvidt man tar med alle pauser, intonasjonsmessige forhold og følelsesuttrykk, eller om man utelater dette. Det avhenger av hva man skal bruke transkripsjonen til (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 190). Jeg forsøkte å etterstrebe en mest mulig korrekt transkripsjon der jeg også inkluderte pauser (...), uttrykk som «mhm», «ja», «nei» og «ehm», og spørsmålstegn ved ytringer jeg oppfattet som spørrende, samt latter. Slike detaljer kan ha betydning i analysen fordi det kan tolkes som engasjement eller usikkerhet (Tjora, 2021, s. 185). Likevel var det innholdet i ytringene jeg var mest opptatt av. Enkelte avbrytelser, pauser og uttrykk ble ikke tatt med i transkripsjonen fordi jeg ikke anså det som hensiktsmessig eller meningsbærende. Jeg valgte å gjengi ytringene på normert bokmål. Ofte kan kroppsspråk og stemninger være viktig informasjon som gjerne ikke blir med i transkripsjonen. Siden jeg selv transkriberer og er aktiv i forskningsarbeidet unngår jeg tapet av slike visuelle ledetråder fordi jeg kan sette meg tilbake i situasjonen og se for meg kroppsspråk, uttrykk og holdninger (Tjora, 2021, s. 187).

3.6.2. Koding, analyse og tolkning

Etter å ha transkribert intervju, renskrevet observasjonsnotatene og studert spørreundersøkelsene, begynte arbeidet med å kode, analysere og tolke datamaterialet. Det første jeg gjorde var å lage koder. En kode er en merkelapp som beskriver en mindre del av et kvalitativt datamateriale, for eksempel en setning, et avsnitt eller en del av et avsnitt (Tjora, 2017, s. 260). Ifølge Tjora (2017, s. 197) finnes det flere strategier for koding. Jeg valgte en strategi der jeg fokuserte på innholdet i informantenes ytringer. Etter å ha gjennomgått materialet flere ganger, fikk jeg til slutt mange koder, som for eksempel «dybdelæring», «empati», «kritisk tenkning» og «relevans». Videre samlet jeg kodene i kategorier som skulle danne utgangspunkt for hovedtemaene i analysen, som for eksempel «Ninas opplevelse av undervisningsopplegget» og «Niendeklasseelevenes opplevelse av ´Ulveslaget´». Etterpå ble det utviklet noen konsepter, der målet var å finne overordnede og gjentakende tendenser blant lærernes og elevenes erfaringer og opplevelser. Et eksempel er at lærerne mener at elevenes læringsutbytte er basert på det etterarbeidet elevene gjorde, og at elevene opplever novellene som kjedelige. Deretter begynte jeg letingen etter teori som kunne forklare funnene og bidra til en helhetlig forståelse. Hele denne kode- og analyseprosessen kan ses i lys av og beskrives med utgangspunkt i tre av stadiene i SDI-modellen: koding, kategorisering og utvikling av konsepter (Tjora, 2017, s. 19). I de første to fasene er empirien det styrende prinsippet, mens i utviklingen av konsepter er det mer fokus på teori (Tjora, 2017, s. 211). Teorien hjalp meg å løfte blikket opp fra empirien og bidra til å analysere og diskutere funnene.

3.7. Studiens kvalitet

Forskning skal ha god kvalitet. Tre indikatorer på kvalitet er reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Tjora, 2021, s. 259). Reliabilitet, eller pålitelighet, omhandler sammenhenger internt i forskningsprosjektet og hvordan dette synliggjøres i rapporteringen (s. 263). Tjora (2021, s. 263) viser til at relevante koblinger mellom empiri, analyse og teori bidrar til en styrket pålitelighet. Dette er noe jeg har vært spesielt oppmerksom på når det gjelder utvelgelse og presentasjon av intervjusitater, utdrag fra observasjoner og utsagn fra spørreundersøkelsene. Gjennom å vise til eksempler fra datamaterialet gir dette en mulighet for leseren å komme tettere på empirien, og det kan dermed styrke forskningens pålitelighet (Golden-Biddle & Locke, 2007, omtalt i Tjora, 2021, s. 265).

Validitet, eller gyldighet, er knyttet til om man som forsker faktisk har fått svar på de spørsmålene man har forsøkt å stille, altså i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke (Tjora, 2021, s. 260; Kvale & Brinkmann, 2009 s. 251). Gjennomgående i

masteroppgaven har jeg vært opptatt av å begrunne valg som har blitt gjort, spesielt innenfor datagenereringsmetoder og teoretiske innspill til analysen. Dette kan bidra til å styrke validiteten fordi leseren inviteres til kritisk å ta stilling til forskningens relevans og presisjon (Tjora, 2021, s. 262). I tillegg kan det at jeg har brukt flere metoder for datainnsamling styrke validiteten fordi man får med flere perspektiver.

Ifølge Tjora (2017, s. 238) er en eller annen form for generalisering et eksplisitt eller implisitt mål innenfor det meste av samfunnsforskningen. Innenfor kvantitative forskningsmetoder benyttes statistiske former for generalisering, men fordi man i kvalitative forskningsmetoder utforsker menneskets subjektive forståelse må man tenke generalisering på en annen måte, som for eksempel *naturalistisk generalisering* (Tjora, 2017, s. 239). Leseren kan, basert på min studie, sammenligne og vurdere om funnene som er gjort, kan gjelde for eget arbeid (s. 240). Dette kan spesielt være nyttig om leseren selv er norsklærer.

3.8. Etiske betraktninger

Jeg har gjennomgående i forskningsarbeidet forholdt meg til etiske prinsipper og krav i henhold til *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (NESH, 2016). Blant annet innebærer dette å respektere forskningsdeltakernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse. Før gjennomføringen av undervisningsoppleggene informerte Nina og Trine klassene sine om prosjektet og min tilstedeværelse. Elevene responderte på spørreundersøkelsen uten at jeg var til stede i klasserommet, men lærerne ga beskjed om at det var frivillig å svare på undersøkelsen. I tillegg sto dette også beskrevet på undersøkelsen. På denne måten ble det gitt omvendt samtykke. Elevene fikk også på forhånd utlevert et samtykkeskjema der de frivillig måtte gi sin godkjennelse i å bli observert, og eventuelt også delta på intervju (jf. vedlegg 2). På denne måten ble det gitt informert samtykke der forskningsdeltakerne ble informert om undersøkelsens overordnede mål og om hovedtrekkene i forskningsdesignet. Det ble informert om frivillig deltakelse og deres rett til å kunne trekke seg uten å måtte oppgi begrunnelse (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 88). Siden utvalget blant annet besto av elever i niendeklassen som var 14 år, måtte elevenes foresatte gi samtykke, i henhold til *Norsk senter for forskningsdata* (NSD) (jf. vedlegg 2). I vg2-klassen var elevene 17–18 år, og kunne derfor samtykke selv. Lærerne samtykket også på et lignende skjema (jf. vedlegg 2). Samtykkeskjemaene var utformet likt, med unntak av at samtykkeskjemaet til elevene hadde noen andre formuleringer, som for eksempel «norsktimen» eller «norskøkta» heller enn «undervisningsopplegget». Dette for å være helt sikker på at elevene forsto informasjonen. Ifølge NESH (2016, s. 12) må forskningen skje «[...] i samsvar med

grunnleggende personvernhensyn, som personlig integritet, privatlivets fred og ansvarlig behandling av personopplysninger.» Jeg har sørget for konfidensialitet i forskningen ved å anonymisere alle forskningsdeltakere med fiktive navn, og oppbevart kodingsnøkkel separat fra transkripsjonene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 90).

Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009, s. 92) peker på at forskerens integritet er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning. Jeg har forsøkt å være bevisst på at jeg har mine forkunnskaper og fordommer med inn i forskningen som kan påvirke. At forskeren har med seg et sett med kunnskaper og erfaringer inn i forskningen kan kalles støy (Tjora, 2021, s. 279). Dette er ikke nødvendigvis negativt, men det er viktig å være bevisst over egen subjektivitet og posisjon (s. 281). I forbindelse med dette har jeg forsøkt å være refleksiv og kritisk. Særlig i intervju øker betydningen av forskerens integritet, fordi intervjueren selv er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 92). Det var til hjelp å ha egen kunnskap og erfaring å falle tilbake på, da jeg kunne bruke det til å stille relevante spørsmål. Spesielt i gruppeintervjuene med elevene var jeg oppmerksom på min rolle som forsker. Jeg var opptatt av at elevene ikke skulle erfare situasjonen som en vurderingssituasjon, og derfor påpekte jeg dette innledningsvis i intervjuene. I tillegg etterstrebet jeg fortrolighet og at elevenes ærlige meninger skulle tre fram, og at dette ikke var noe som kom til å påvirke dem i ettertid.

4. Analyse og diskusjon

I dette kapitlet vil jeg analysere og drøfte de fire dybdeintervjuene med de to lærerne og de tre gruppeintervjuene med til sammen åtte elever fra én niendeklasse og fire elever fra én vg2-klasse. Observasjonsnotatene og spørreundersøkelsene vil fungere som supplement i analysen. Analysen vil ta utgangspunkt i masteroppgavens overordnede problemstilling: *Hvordan kan arbeid med noveller belyse temaet bærekraftig utvikling i norskfaget?* For å både få med lærernes og elevenes perspektiver, før og etter undervisningsopplegget, ble det innledningsvis formulert noen utdypende forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene er forankret i det jeg har funnet i datamaterialet og de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for studien. Jeg gjengir forskningsspørsmålene:

1. Hvordan gjennomføres et undervisningsopplegg knyttet til noveller og bærekraftig utvikling i norskfaget?
2. Hvordan opplever et utvalg lærere og elever på niendetrinn og vg2 yrkesfag at undervisningsoppleggene fungerer i praksis?
3. Hva opplever lærerne at novellene «Ulveslaget» og «Det er en tunnel i din fremtid» kan gi elevene i arbeid med bærekraftig utvikling, og hvilke erfaringer sitter elevene igjen med?

Analysen er strukturert i tre deler, der hver del søker å belyse hvert sitt forskningsspørsmål. I 4.1. vil jeg diskutere lærernes opplevelse av tverrfaglig arbeid i norskfaget. I tillegg gis en kort narratologisk analyse av de to novellene og en beskrivelse av hvordan undervisningsoppleggene ble gjennomført. Beskrivelsen vil hovedsakelig være basert på mine observasjonsnotater. Videre vil jeg i 4.2. undersøke hvordan lærerne og elevene opplevde at undervisningsoppleggene fungerte. Jeg vil diskutere hvordan læringsutbyttet til elevene forstås, både ut fra lærerne, men også elevene selv. Dette vil videre bli diskutert i 4.3. der jeg undersøker hvilke legitimeringer lærerne gjør av skjønnlitteraturens betydning i arbeidet med bærekraftig utvikling, samt hvilke erfaringer elevene sitter igjen med.

4.1. Planlegging og gjennomføring av undervisningsoppleggene

I det første intervjuet med lærerne var noen av spørsmålene eksplisitt rettet mot fagfornyelsen og tverrfaglighet. Studier viser at det har vært lite engasjement blant lærere for å drive tverrfaglig arbeid og undervisning for bærekraftig utvikling (Nilsson, 1997; Sinnes & Straume, 2017). Lærerne i min studie er imidlertid svært positive til det tverrfaglige arbeidet som fagfornyelsen åpner for. Nina sier for eksempel at hun tror de tverrfaglige temaene kan hjelpe henne som lærer til å tenke mer generelt, at det er en tematikk som er overordnet og så sorteres og velges innhold basert på tematikken. Trine ser også noen muligheter som tverrfaglig arbeid kan gi, for eksempel samarbeid med andre faglærere. Ved kollegialt samarbeid kan man dele ideer og sammen finne alternativer til hvordan en tverrfaglig undervisning kan foregå, og slik kan arbeidet føles lettere. Lærerne i denne studien er valgt ut på bakgrunn av deres frivillige deltakelse i *Novelleprosjektet*, og at de ønsket å fordype seg mer i bærekraftig utvikling. Nina var ikke så kjent med temaet fra før, mens Trine hadde engasjert seg i temaet tidligere, blant annet gjennom miljøvernorganisasjoner.

Bærekraftig utvikling er et stort og omfattende tema å skulle undervise i. Derfor er det nødvendig å gjøre konkretiseringer i undervisningen slik at elevene kan kjenne seg igjen, se sammenhenger og oppleve at fagstoffet er relevant (Nilsson, 1997; Sæther & Melvold, 2020). Altså for å kunne oppnå dybdelæring. I det første intervjuet uttrykker begge lærerne en forventning om at novellene egner seg godt i norskfaget for å belyse bærekraftig utvikling, fordi de tematiserer ulike områder innenfor bærekraftig utvikling. Siden denne kasusstudien er rettet mot to undervisningsopplegg om skjønnlitteratur som inngang til bærekraftig utvikling, anser jeg det som hensiktsmessig å starte analyse- og diskusjonskapitlet med en narratologisk analyse av «Ulveslaget» og «Det er en tunnel i din fremtid», fordi undervisningsoppleggene er sentrert rundt dem. I den forbindelse vil jeg også beskrive kasuset, altså undervisningsopplegget, som er knyttet til novellen. Undervisningsoppleggene er av lærerne delt inn i tre faser: *førlesingsfase*, *lesefase* og *etterlesingsfase.*

4.1.1. Analyse av «Ulveslaget» og beskrivelse av undervisningsopplegget

Den første novellen som ble valgt i denne studien er «Ulveslaget» fra 1892[10], som er skrevet av Jacob Breda Bull (1853–1930). Det er en dramatisk og realistisk novelle der historien foregår på en prestegård i Øvre Rendalen i Østerdalen. Novellen åpner med en beskrivelse av hundene

[10] Novellen kom opprinnelig fra Bulls *Eventyr og historier* (1892), og ble trykt i Nordahl Rolfsens lesebok 1939-utgave, tredje bind og inngikk i en avdeling av dyretekster.

på prestegården. Harehunden Ajaks og sanktbernhardshunden Hektor står i sentrum. Sammen med en rekke hunder inngår de i en intens kamp mot flere ulver. Fortellerinstansen i novellen er en tydelig intern plassert førstepersonsforteller, som er en av småguttene på prestegården. Gutten forteller hvordan han og de andre barna ble vitne til slåsskampen gjennom stuevinduet. Fortelleren benytter seg av pronomenet «vi» og slik inkluderes resten av barneflokken. Fortellersituasjonen gir inntrykk av at handlingen er avsluttet i det den fortelles, og på denne måten etableres en rammefortelling. Dette blir tydelig både i innledningen der det står: «I Øvre Rendalen prestegård stod der i presten Storms tid et høyt gjerde av oppreist gardstaur rundt hundehuset ved drengestuen» (Bull, 1996, s. 25) og i avslutningen: «Nå er mange år gått. Far og mor er døde for lengst, Ajaks og Hektor lenge før dem.» (Bull, 1996, s. 34). Dette gir også novellen et muntlig preg som gir inntrykk av at gutten forteller om noe som har skjedd til en eller flere tilhørere. På denne måten fremstår han som en pålitelig karakter. Fortellingen domineres av ekstern fokalisering og består hovedsakelig av ytre handling og få tankereferater. Det er opp til leseren selv å fylle ut med barnas følelser og tanker. I novellen er det en kontrast mellom det gode og det onde. Hundene regnes som helter, mens ulvene er farlige inntrengere. Spenningen bygges opp mot et tydelig høydepunkt som er når kampen utspiller seg. Fortellingen har et kronologisk tidsperspektiv som strekker seg fra fortellerens barndom, da denne kampen skjedde, og fram til fortellingens datidssituasjon[11] som er mange år etter. Kampen ender med at flere hunder blir drept, deriblant hunden Flink, som tilhører en av jentene i bygda. Jenta blir sterkt emosjonelt berørt.

I pedagogisk sammenheng må man gjøre elevene oppmerksomme på at dette ikke er en sann historie, og at den må leses fiktivt. Om elevene leser novellen faktivt reduseres verket til å være en sann historie, noe det ikke er. Novellens realistiske kvaliteter kan imidlertid være gjenkjennelig for noen elever, og kan være til hjelp med å forstå og leve seg i handlingen. Novellen skildrer et bondesamfunn på 1800-tallet, som kan knyttes til både miljømessige, økonomiske og sosiale forhold ved bærekraftig utvikling, for eksempel rovdyrsproblematikk og til den langvarige debatten om hvorvidt det skal være ulv i Norge. Novellen kan også brukes til å trekke linjer bakover i tid. Slik kan man forstå hvordan livet for tidligere generasjoner har vært og hva som var viktig da.

I undervisningsopplegget knyttet til «Ulveslaget» starter Nina førlesingsfasen med å koble elevene på temaet bærekraftig utvikling, få dem interesserte og forklare temaets aktualitet. Klassen snakker i denne fasen mye om hva bærekraftig utvikling er og hvordan det

[11] Jeg bruker her ordet «datidssituasjon» heller enn «nåtidssituasjon» for å ikke usynliggjøre preteritumsbruken i novellen.

kan forstås, og de kommer inn på de tre dimensjonene ved bærekraftig utvikling. Nina gjør tidlig konkretiseringer basert på det novellen handler om, altså ulv. Hun tar også andre relevante norskfaglige elementer inn i undervisningsopplegget, som sammensatte tekster, sakprosa og retorikk, og slik fungerer temaet bærekraftig utvikling som en knagg (Sæther & Melvold, 2020, s. 25). Elevene ser en liten film om bærekraftig utvikling, leser en tegneserie og en fagartikkel om ulv. Nina prøver å få elevene til å reflektere rundt hva ulven har å gjøre med bærekraftig utvikling. Samtidig som klassen har et blikk bakover så settes novellen inn i en samtidskontekst, der klassen undersøker hvordan man snakker om ulv i dag. Elevene får i oppgave å finne tre argument for hvorfor ulven bør skytes og hvorfor den ikke bør skytes. Her bruker elevene sine forkunnskaper for å diskutere. Gjennom disse førlesingsstrategiene aktualiseres og kontekstualiseres novellen. Gjennomgående i fasen bygger Nina opp en slags forventning til novellen og gjør noen grep for å få den til å virke spennende, slik at elevene skal glede seg til å lese den.

I andre del av undervisningsopplegget er det tid for lesefasen. Før lesingen begynner opplyser Nina om at novellen har litt vanskelig språk, men at de kan stoppe opp underveis for å forklare. Nina leser novellen høyt for klassen, og elevene blir bedt om å følge med i teksten. Underveis i lesingen stopper Nina et par ganger opp for å sikre seg at elevene henger med og for å forklare enkelte ord. For eksempel spør Nina: «Hva er det de hører?» og elevene roper engasjert «Ulv!» Det er ingen elever som på eget initiativ stiller spørsmål til innholdet, men de fleste følger tilsynelatende med i teksten og lytter til lesingen. Lesingen tar hele timen, og det blir ikke tid til noe felles diskusjon umiddelbart etter lesingen. Opplegget fortsetter i neste norsktime. På grunn av at klassen må delta på andre ting, tar det en uke før de får begynt etterarbeidet. At det går så lang tid mellom lesefasen og etterarbeidet kan ha påvirket elevene. For eksempel kan det være at noen elever har glemt hva novellen handler om, og dette kan følgelig påvirke grad av deltakelse i klassediskusjonen.

Etter lesingen kommer vi over i siste del av undervisningsopplegget, etterlesingsfasen. Elevene får utdelt åtte skriftlige oppgaver som de skal jobbe med og levere inn. Oppgavene er varierte og tar både for seg elevenes subjektive opplevelser av novellen og det å finne typiske kjennetegn, som skildringer og kontraster. Den siste oppgaven spør eksplisitt etter hvordan elevene forstår teksten i sammenheng med bærekraftig utvikling. Klassen gjennomgår og diskuterer enkelte oppgaver i fellesskap før elevene begynner det selvstendige arbeidet. Flesteparten av elevene er aktive og deltar i diskusjonen, og det kommer fram noen gode refleksjoner. For eksempel påpeker en elev at frykt blir skildret i novellen, og at man kan kjenne på stemningen at karakterene i novellen fryktet at hundene skulle bli drept. Det er også noen

som trekker fram den lille jenta som mister hunden sin, og at dette var trist. Undervisningsopplegget avsluttes med at elevene har en skriveøkt og leverer inn arbeidet sitt.

4.1.2. Analyse av «Det er en tunnel i din fremtid» og beskrivelse av undervisningsopplegget

I definisjonen av bærekraftig utvikling ble det vist til en utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for den kommende generasjonen. Hensynet til naturen og kommende generasjoner står altså sentralt. Dette aktualiserer litteratur som omhandler natur og økologi, og som tegner ulike fremtidsbilder (Rødnes, 2019, s. 67). Den andre novellen som ble valgt i denne kasusstudien, «Det er en tunnel i din fremtid»[12], tematiserer et slikt fremtidsbilde. Novellen er skrevet av amerikanske Alice Glaser (1928–1970) og ble utgitt i 1961. Den kan kategoriseres innenfor sjangeren *science fiction*, og skildrer et velstående, men overbefolket framtidssamfunn i året 2106.

Fortellingen begynner *in medias res*, og det gis det ingen eksposisjon som beskriver det samfunnet karakterene befinner seg i. En familie på seks sitter i bilen på vei hjem fra stranden. På vei til stranden har familien brukt fem timer på seks mil, men reisen hjem kom til å ta lengre tid. Fokaliseringsinstansen er intern og ligger hos Tom, faren i familien. Bilturen er en påkjenning for barna, og for å gjøre reisen så smertefri som mulig har moren, Jeannie, gitt barna beroligende. På veien til og fra stranden må familien kjøre gjennom en tunnel. Høydepunktet i novellen er når familien nærmer seg tunnelen: Vil de komme seg gjennom? For det er ikke hvilken som helst tunnel det er snakk om. Det er en tunnel som med ujevne mellomrom stenger mens den er full av biler og blåser inn blåsyregass. Det er «[a]vfolkning uten diskriminering» (Glaser, 1997, s. 94), og det argumenteres for at det er den mest rettferdige måten å gjøre det nødvendige på, nemlig å minske befolkningstettheten. Familien kommer seg gjennom den beryktede tunnelen ved at bilen bak er den siste som ble lukket inne i tunnelen, og omkommer trolig.

Novellen berører, i likhet med «Ulveslaget», miljømessige, økonomiske og sosiale forhold ved bærekraftig utvikling. Novellen skildrer et samfunn med for mange mennesker, noe som fører til et overforbruk av jordas ressurser. Ved at handlingen foregår i framtiden, viser novellen hvilke konsekvenser det å ikke leve bærekraftig kan ha, og følgelig hvordan vår generasjon påvirker morgendagens samfunn gjennom handlingene våre. Det er tidvis ganske uklart hvem karakterene i novellen er, og i hvilket samfunn de befinner seg i. Det er først på

[12] Novellens originalspråk er engelsk. Den heter opprinnelig «The Tunnel Ahead», og ble utgitt i *The Magazine of Fantasy & Science Fiction, 21* (05) i november 1961.

slutten av novellen at leseren faktisk forstår hva som foregår og hvilken tunnel det er snakk om, og dette kan tenkes å være utfordrende for enkelte elever. Novellen er en dystopi, og kan derfor virke skremmende på noen elever fordi den berører elementer knyttet til en usikker fremtid.

I undervisningsopplegget knyttet til «Det er en tunnel i din fremtid» er Trine, i likhet med Nina, opptatt av å sette novellen inn i en kontekst. I førlesingsfasen viser hun en kort film om hvordan livet til en ung jente ser ut om 30 år. Det vises også til statistikk over utviklingen av klimautslipp siden 1990. Elevene får så noen refleksjonsoppgaver som går ut på at de skal reflektere over hvordan livet deres ser ut 30 år fram i tid. Det legges opp til klassediskusjon. En elev forteller om utfordringer i samfunnet og knytter det spesielt til klimaet og global oppvarming. En annen elev forteller om da hun var med på klimastreik. Eleven sier: «Vi vil ikke overta en syk klode. Jeg vil at den skal være frisk.» Disse utsagnene viser at flere elever har en del forkunnskaper om temaet. I forkant av lesingen påpeker Trine at novellen handler om et fiktivt samfunn som ikke nødvendigvis kommer til å skje, og i forlengelsen av dette, legges det opp til en fiktiv lesemåte. Deretter går klassen inn i lesefasen. I likhet med Nina leser Trine også novellen høyt for elevene og stopper et par ganger for å forklare vanskelige ord. Utgaven som blir lest er på nynorsk.

Etter å ha lest novellen sier Trine at elevene skal tenke og skrive litt før det legges opp til en ny klassediskusjon, men når Trine går rundt for å veilede elevene blir det tydelig at elevene synes det er utfordrende å svare på oppgavene. Hun spør så klassen om de heller vil diskutere novellen *før* de gjør oppgavene. Det ønsker elevene, men i diskusjonen er det få elever som deltar. Flere påpeker at novellen var vanskelig å forstå. I neste undervisningstime, uka etter, har Trine tatt med en annen utgave av novellen. Denne gangen på bokmål. Hun leser novellen igjen for klassen, men har gjort noen grep for å gjøre novellen mer forståelig for elevene. Hun stopper for eksempel flere ganger under lesingen og spør elevene hva som skjer. Hun fokuserer her i større grad på innholdet enn språket. Midt i lesingen kommer Trine på at elevene kan markere referanser til bærekraftig utvikling, som for eksempel overbefolkning, eller at de kan markere noe de selv synes er vanskelig å forstå. Jeg merker meg at ingen av elevene velger å markere i teksten. Etter å ha lest novellen for andre gang, sier Trine: «Nå kom vi ut av tunnelen denne gangen også, og med en større forståelse av hva teksten handler om. Eller?» Elevene gir lite respons. Trine gir deretter elevene i oppgave å skrive noen setninger om hva de synes om novellen, og i tillegg gi eksempler på hva man kan gjøre for å ikke havne i den situasjonen som menneskene i teksten befinner seg i, altså for å unngå et overbefolket samfunn. Det ser ut til at elevene jobber med de skriftlige oppgavene. Undervisningsopplegget avsluttes uten at novellen har blitt diskutert noe særlig i plenum.

Som beskrivelsene av kasusene viser, er strukturen og selve gjennomføringen av undervisningsoppleggene i klassene nokså lik. Hvordan undervisningsopplegget ble mottatt og hvordan de fungerte, både for lærerne og elevene, er det derimot ulike opplevelser av. Dette vil belyses i neste delkapittel, 4.2.

4.2. Evaluering av undervisningsoppleggene

Etter å ha observert hvordan undervisningsoppleggene ble gjennomført i praksis, er neste steg evaluering og refleksjon rundt oppleggene. I henhold til det andre forskningsspørsmålet vil dette delkapitlet belyse hvordan lærerne og elevene opplever at undervisningsoppleggene fungerte. Det både lærerne og elevene er enige i at fungerte godt var de varierte læringsaktivitetene og førlesingsfasen hvor elevenes forforståelser ble aktivert. I forbindelse med hvordan undervisningsopplegget fungerte, må man stille spørsmål ved hvordan lærere måler elevers læringsutbytte. Legges det mest vekt på hvor aktive elevene er i klassediskusjoner, det etterarbeidet de gjør eller det elevene selv sier at de har lært? Funnene i denne studien viser generelt at lærerne i stor grad baserer elevenes læringsutbytte på det som foregår i etterlesingsfasen, altså muntlig aktivitet og svarene på de skriftlige oppgavene.

4.2.1. «Det er mange gode refleksjoner altså»

Da jeg observerte niendeklassen la jeg merke til at de fleste elevene var aktive og deltok i undervisningen. De responderte på det Nina sa og deltok i klassediskusjoner. Det må imidlertid påpekes at jeg ikke kjente klassen fra før, og vet derfor ikke om elevene er aktive til vanlig, eller om det er noe nytt i forbindelse med dette opplegget. Da jeg spurte Nina om klassen generelt er så aktive, svarer hun at klassen kan gi uttrykk for at de er lei og at det er kjedelig, men det var det ingen som gjorde i dette opplegget. Nina sier videre at på grunn av at undervisningen var så variert, med ulike læringsaktiviteter, så tror hun det ble lettere for elevene å holde fokus og delta. Elevene er forskjellige, og hvilken læringsform de liker vil variere. I forlengelsen av dette sier Nina at hun opplever at opplegget med «Ulveslaget» fungerte bra:

> [...] Jeg er jo overrasket over hvordan de har klart å sette novellen inn i kontekst, og se sammenhenger mellom «Ulveslaget» som isolert novelle og ulvedebatten og dette bærekraftbegrepet. Så jeg koser meg på kveldstid når jeg sitter og leser tekster. Det er mange gode refleksjoner altså.

Nina baserer altså læringsutbyttet på det elevene har svart på oppgavene knyttet til novellen, og at de har klart å trekke linjer til bærekraftig utvikling. Dette kommer fram gjennom tekstene

elevene har skrevet. Mine observasjoner ser ut til å stemme med det Nina selv sier. Nina mener at arbeidet med «Ulveslaget» engasjerte elevene, blant annet fordi klassen brukte mye tid på førlesingsfasen og det ble bygd opp en slags spenning og forventning til teksten.

Det var flere av elevene som påpekte at de likte å jobbe på denne måten. Dette kommer spesielt fram i den andre spørreundersøkelsen. Her uttrykker flertallet av elevene at det de likte best med perioden var de varierte arbeidsmåtene. Det kommer også fram i elevintervjuene at elevene likte godt å lære om temaet først før de fordypet seg i novellen. En av elevene, Emma, sier: «Det var litt bra at vi fikk lese og se [film] om det først. For da kunne vi gjøre oss opp en mening om det, og så kunne vi snakke om våre meninger og skrive.» Emma likte at klassen hadde ulike læringsaktiviteter. En annen elev, Linn, er enig med Emma om at det var fint å kunne diskutere temaet først. Hun sier: «Det var nå litt som en teaser. Og jeg synes jo tegneserien var ganske bra. Jeg synes det var bra vi jobbet med den før vi gikk over til den vanskelige delen og bygge oss oppover.» Dette utsagnet bekrefter også det at Nina gjennomgående i førlesingen bygde opp en slags forventning til teksten, og at dette, ifølge elevene, fungerte godt. Dette kan ses i lys av Nyhus og Talsethaugens (2020) modeller for dybdelæring. Spesielt i slik førlesingsfase er det viktig at elevene får svar på hvorfor de skal lære om akkurat dette. Det handler om å skape en interesse, vekke engasjement eller en følelse av at dette er viktig, fordi uten dette er elevene lite mottakelige for ny læring. Ved å inspirere, aktualisere og kontekstualisere er forutsetningene større for å oppnå dybdelæring (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 42). Basert på observasjonene mine blir det tydelig at Nina hadde tenkt mye over hvordan hun best mulig kunne legge til rette for dybdelæring. For det første snakker hun mye om dybdelæring i det første intervjuet, men det kommer også fram gjennom undervisningsoppleggets tre deler. Hun starter undervisningsopplegget med en generell gjennomgang av temaet og viser til de tre dimensjonene ved bærekraftig utvikling, før hun snevrer inn og fokuserer på ulveproblematikk. I førlesingsfasen er det også lagt vekt på at elevene skal kunne vise til hva de selv kan om bærekraftig utvikling fra før, og på denne måten bygge ny kunnskap på kunnskapen de allerede har. For eksempel brukte elevene sin forkunnskap da de skulle finne argument for og imot skyting av ulv. Dette er noe vi videre kan se i lys av det konstruktivistiske synet på kunnskap som blant annet Langer (2011) gir uttrykk for i sin teori om forestillingsbygging. Det er lagt vekt på elevenes egen refleksjon og opplevelse, og at ny kunnskap og forståelse skapes gjennom felles diskusjon og varierte læringsaktiviteter. På denne måten kan det tenkes at det blir lettere å trekke linjer og se sammenhenger. Dersom elevene ser sammenheng for eksempel mellom en tekst og en

samfunnsaktuell problemstilling som bærekraftig utvikling, kan teksten oppleves som mer relevant, noe også Sæther og Melvold (2020) legger til grunn for tematisk undervisning.

4.2.2. «Den egner seg kanskje bedre sånn nivåmessig på vg1 eller vg2»

Trine hadde store forventninger til at novellen «Det er en tunnel i din fremtid» kom til å egne seg bra i undervisningsopplegget knyttet til bærekraftig utvikling, men det viste seg at opplegget ikke fungerte helt som hun hadde sett for seg. I likhet med Nina, fremhever Trine at det som fungerte godt i klasserommet, var å sette novellen inn i en kontekst før de gikk grundigere inn i teksten. For eksempel trakk Trine fram enkelte begreper i førlesingsfasen som elevene kunne ha i bakhodet under lesingen. Dette var blant annet «framtidsperspektiv», «naturmangfold», «overbefolkning» og «rasjonering». Trine mener imidlertid at det var mye ikke fungerte med opplegget, og da viser hun til etterlesingsfasen. Hun opplevde at klassen ikke fikk de refleksjonene som hun i forkant hadde håpet på. Med refleksjoner viser hun til både muntlige og skriftlige refleksjoner, altså at elevene verken var aktive i klassediskusjonen av novellen eller skrev noe særlig på oppgavene.

Nina valgte som nevnt ikke å ta med «Det er en tunnel i din fremtid» inn i undervisningen, mest på grunn av mangel på tid. Hun nevner imidlertid at «[...] den egner seg kanskje bedre sånn nivåmessig på vg1 eller vg2», og at hun derfor anså den som for vanskelig for niendeklasseelevene. Med utgangspunkt i dette er det interessant å undersøke det Trine sier om bruk av novellen. Hun opplever den som «[...] vanskelig tilgjengelig for elevene.» Med dette viser hun spesielt til tekstlige og språklige aspekt, som for eksempel «[...] å forstå en del av den typiske novellen.» Hun peker på at hun sannsynligvis ville jobbet grundigere på forhånd om hun hadde visst at disse faktorene gjorde novellen vanskelig for elevene. Trine sier også at det er mange av elevene som skriver så lite, og at det derfor «[...] ikke var så mye å hente fra det skriftlige.» Dette var også noe jeg merket meg i observasjonen. Elevene jobbet stille og individuelt, og så tilsynelatende ut til å skrive. I ettertid viser det seg at det elevene skrev i timene i hovedsak var oppgaveformuleringen, og ikke egne refleksjoner. Når elevene verken er særlig muntlig aktiv eller skriver noe på de skriftlige oppgavene er det vanskelig for læreren å kunne si noe om læringsutbytte. Trine trekker fram at «[d]et er mange i klassen som har ulik grad av lese- og skrivevansker, og har veldig aversjon mot det å skrive.» Hun påpeker at det kunne vært lagt til rette for at elevene jobbet mer muntlig, men legger til at det også her er noen utfordringer, som for eksempel at elevene ofte snakker om andre, ikke-faglige ting i timene.

Trine knytter den manglende muntlige aktiviteten blant annet til at flere av elevene tidligere har følt på manglende mestring. De ønsker kanskje ikke å uttrykke seg i frykt for at

det de sier er «feil». For å bidra til at elever føler mestring, må det i klasserommet tilrettelegges for at elever får delta i diskusjoner, klassevis eller i mindre grupper, uten at de opplever at læreren har fasitsvaret. Det må gis rom for at elevenes egen tolkning og forståelse blir hørt, noe Langer (2011) argumenterer for. For at forestillingsbyggingen skal kunne skje og at teksten skal gi mening, må elevenes allerede etablerte kunnskap være grunnlaget for ny kunnskap. Om elevenes tolkning og forståelse av teksten ikke blir hørt eller verdsatt, er det tenkelig at det ikke utvikles ny kunnskap. Dette er også en forutsetning for at elevene skal oppleve mestring, og på sikt øke motivasjon og lærelyst. I den andre spørreundersøkelsen ble elevene stilt spørsmål om hvordan de mener undervisningsopplegget kunne vært forbedret. Noen vg2-elever påpeker at de skulle ønsket seg mer diskusjon rundt lesingen, og at læreren kunne vært mer engasjert i lesingen og få andre elever mer engasjert. Hva denne eleven mener med engasjement er uvisst. Det tyder imidlertid på at lærerens engasjement smitter over på elevene, og er en viktig faktor for elevenes motivasjon. For meg som observatør virket det som Trine i aller høyeste grad prøvde å engasjere elevene, blant annet gjennom å oppfordre til diskusjon i klasserommet. Hun stilte spørsmål til elevene med hensikt om at de skulle koble seg på. Det gjorde de ikke, og det ble dermed vanskelig å opprette kontakt.

Den manglende muntlige aktiviteten i vg2-klassen kan også knyttes til relasjonen mellom læreren og elevene. Trine overtok klassen rett før undervisningsopplegget, og hadde kanskje ikke helt fått skapt en relasjon til elevene ved det tidspunktet. Dette er også noe Trine selv bekrefter:

> Det jeg skulle ønske aller mest er at jeg hadde hatt elevene lenger sånn at jeg visste hvor jeg kunne dytte dem, for det kan jo være at hvis de hadde en nærere relasjon til meg som lærer at de var villige til å våge mer.

Det kan altså tenkes at årsaken til manglende aktivitet blant elevene skyldes manglende relasjon til lærer, så vel som at elevene tidligere har følt mangel på mestring. Det kan imidlertid også være andre årsaker til manglende aktivitet, for eksempel knyttet til hvordan elevene møter og forstår skjønnlitteraturen. Det at elever responderer og deltar i klassediskusjonen kan bety at de forstår teksten og konteksten. På den andre siden kan lite aktivitet bety at elevene i mindre grad forstår teksten, noe som kan tenkes å være tilfelle her.

4.2.3. «De er ikke interessante for oss».

20 niendeklasseelever (83,3%) oppgir at de ikke leser skjønnlitteratur på fritiden. Derimot oppgir fire elever at de leser. I vg2-klassen svarte 21 elever (84%) at de ikke leser, mens fire

elever svarte at de gjør det. Det er store likheter mellom hvor mange som leser skjønnlitteratur i begge klassene. Resultatene samsvarer også med den siste PISA-undersøkelsen (Kunnskapsdepartementet, 2019). De fleste elevene, i begge klassene, oppgir at de ikke liker skjønnlitteraturen i norskfaget og at de heller ikke leser skjønnlitteratur på fritiden, fordi det er kjedelig. Dataene fra spørreundersøkelsene og elevintervjuene viser generelt at elevene uttrykker kjedsomhet når tekstene de leser ikke oppleves som interessante eller relevante.

Når niendeklasseelevene blir spurt om hva de synes om «Ulveslaget», og hva de ville sagt om den til noen andre som ikke har lest den, svarer de følgende:

Linn:	Jeg synes den var helt grei. Den er først og fremst en litt lang tekst, og har litt uforståelige ord.
Luna:	Den er gammeldags og veldig lang.
Emma:	Den er litt gammeldags og har litt rare ord, men den handler om ulv.
Tom:	Det var litt vanskelige ord, men jeg synes ikke det var en kjempedårlig tekst.
Jonas	Teksten var ganske lang, og kan fort bli litt kjedelig.

Her ser vi at fire av fem elever påpeker språket. Novellen ble utgitt i 1892 og har derfor et eldre språk. Utgaven som ble lest i undervisningen hadde i tillegg svært liten skrift og man måtte konsentrere seg for å få med seg alt som stod. Elevene synes også at teksten er for lang. Språk og lengde kan altså være en årsak til at elevene opplever novellen som kjedelig. Nina påpeker i det første intervjuet at elevene har lite erfaring med å lese lengre tekster da fokuset har vært på å lese korte noveller, utdrag og sangtekster i undervisningen. Elevene har derfor kanskje ikke den lesekondisjonen eller kompetansen som trengs i møte med «Ulveslaget». Hva elevene mener med «for lang» er for meg litt uklart da novellen kun har ti sider. Det kan tenkes at tekster under ti sider vil være bedre egnet i en slik sammenheng, i alle fall basert på forutsetningene til akkurat disse elevene.

I elevintervjuene og spørreundersøkelsene var det flere vg2-elever som uttrykte at «Det er en tunnel i din fremtid» var «uforståelig». Det ser ut til å være to faktorer som gjør novellen «uforståelig»: det språklige og den narratologiske oppbyggingen. Den første utgaven som ble lest var på nynorsk, og flere av elevene uttrykker utfordringer knyttet til det. Da den nye utgaven på bokmål ble lest opplevde elevene fortsatt språklige utfordringer. Det viste seg at det var flere ord og uttrykk elevene ikke forsto, som for eksempel «apatiske», «asossene» og «kolossale». Når det gjelder språklige utfordringer, kan læreren gi ulike former for lesestøtte. Trine gjør dette ved å legge til rette for å gi språklige forklaringer underveis i lesingen, men en mulighet kunne

også vært å skrive ned ord man trodde elevene kom til å påpeke, på forhånd. Videre påpeker elevene utfordringer knyttet til novellens narratologiske oppbygging. I spørreundersøkelsen sier en elev: «Utrolig vanskelig å forstå. Forvirrende i starten. Jeg skjønte ikke hvor vi var hen.» At handlingen starter in medias res kan se ut til å gjøre novellen mer komplisert for elevene, da det ikke gis noen introduserende beskrivelse av samfunnet karakterene befinner seg i. Handlingen finner sted i en fjern framtid der en tunnel sperrer mennesker inne og dreper dem for å minske befolkningen. Karakterene i novellen er forsont med den verdenen de lever i, og stiller ikke spørsmål ved tunnelens virkemåte. Det er først ved novellens avslutning leseren forstår det som foregår, og dette ser ut til å påvirke elevenes fulle forståelse av handlingsforløpet. Elevenes utfordringer knyttet til språklige og narratologiske trekk henger altså sammen med forståelse av handlingen. Når elevene ikke forstår språket eller oppbyggingen, forstår de heller ikke handlingen.

En annen årsak til at elevene opplever novellene som kjedelige viser seg å være at novellene ikke oppleves som interessante eller relevante. Om «Ulveslaget» sier for eksempel niendeklasseeleven Sara at hun heller vil ha tekster om «noe som vi kan relatere oss til». Ved spørsmål om elevene ville ha anbefalt «Ulveslaget» til andre, svarer Emma: «Jeg vet ikke helt. Det spørs litt hvem det er, og hvilke interesser de har.» I vg2-klassen uttrykker Mustafa at tekstene de leser i norskfaget er kjedelige. Når jeg spør hvorfor tekstene er kjedelige, så svarer han: «De er ikke interessante for oss». Oscar uttrykker at novellen «Det er en tunnel i din fremtid» var «kjedelig» og at «man merker at den var gammel». Fatima kommer med en klar oppfordring: «Få inn tekster som er litt mer modernisert!» I forlengelsen av dette ser det ut til at elevene forbinder eldre litteratur med kjedsomhet, mens at nyere, «mer modernisert» litteratur er interessant og relevant.

Til tross for at elevene opplever «Ulveslaget» som kjedelig, kan det ut fra observasjonen se ut til at novellen også vekket andre følelser hos elevene. Dette blir bekreftet av enkelte elever, både i intervjuene og i den andre spørreundersøkelsen. For eksempel sier Jakob: «[...] når ulvene kom og det slaget var så synes jeg det ble ganske spennende», og Erik: «Jeg synes den var ganske spennende, og det var noen uforutsette ting som skjedde i teksten som jeg ikke trodde kom til å skje.» Elevene liker altså novellen fordi den er spennende, noe som er knyttet til oppbyggingen av teksten og til høydepunktet. I spørreundersøkelsen svarer flere elever noe lignende: «Det var spennende når ulvene kom» og «Jeg synes den var spennende fordi jeg hele tiden lurte på hvordan det gikk med hundene under ulveslaget.» I tillegg var det en som eksplisitt uttrykte at novellen vekket lysten til å lese mer, noe følgende sitat viser: «Jeg synes det var en god tekst. Den var spennende og fikk meg til å ha lyst til å lese mer.»

Alle vg2-elevene jeg intervjuet opplevde utfordringer knyttet til «Det er en tunnel i din fremtid» og uttrykte at den var kjedelig. I den andre spørreundersøkelsen ble elevene bedt om å rangere novellene på en skala fra 1 til 5, der 1 var «liker veldig dårlig», mens 5 var «liker veldig godt». Majoriteten av vg2-elevene svarte 1, 2 eller 3 om «Det er en tunnel i din fremtid», noe som viser samme tendens som jeg merket meg i elevintervjuene. Det var derimot én elev som svarte 5. Elevene skulle også formulere noen setninger om hva de syntes om novellen. De fleste svarte «kjedelig», «utrolig vanskelig å forstå», «vet ikke» og «likte den ikke», men det var imidlertid ett svar som skilte seg ut: «Synes den var spennende. Litt forvirrende i starten, men når man leste mer og mer mot slutten så skjønte man alt.» Siden spørreundersøkelsen var anonym er det vanskelig å bekrefte om det er samme elev som svarte 5, eller om det er forskjellige elever. Det viser uansett at eleven(e) opplevde teksten på en helt annen måte enn det resten av klassen beskriver. De(n) positive holdningen(e) til «Det er en tunnel i din fremtid» kom imidlertid ikke fram i klasserommet, men det kan være at enkelte ønsker å ha sine leseopplevelser for seg selv og ikke vil dele dem med noen. I lys av Smidt (1989, s. 126), reagerer elever ulikt på tekstene de møter i norskfaget. Basert på Smidts (1989) inndeling av subjektiv relevans, viser det seg at de fleste elevene i min studie krever tematisk relevans. De elevene som avviser novellene, ser ut til å gjøre det på grunn av at språk, form og innhold ikke er gjenkjennbart. For å bruke Ziehes (1983) begrep kan det tenkes at elevene har en tydelig regresjonsinteresse, på den måten at de ønsker å lese tekster som de føler angår dem selv. Elevene forstår kanskje at novellene angår mennesker i samfunnet og hvordan ulike mennesker har det i ulike situasjoner, men det ser ut til å være utfordrende for de å ta det som skjer helt inn over seg, fordi de ikke selv har erfart noe liknende eller at handlingen virker fremmed.

Videre vil hvorvidt elevene ønsker å utvikle seg videre, hvor sterk progresjonsinteresse de har (Ziehe & Stubenrauch, 1983, s. 97), avhenge av om elevene opplever mestringsfølelse. Dette kan også ses i sammenheng med Trines mening om at den lave muntlige aktiviteten i klasserommet i vg2-klassen var knyttet til følelsen av manglende mestring. Selv om elever ikke opplever en tekst eller et undervisningsopplegg som subjektiv relevant med en gang, er dette noe som kan utvikles og oppstå ved en senere anledning (Smidt, 1989, s. 31). Som Smidt (2009, s. 164) peker på er det heller ikke slik at elever nødvendigvis foretrekker skjønnlitteratur som handler om mennesker som ligner en selv, noe for eksempel niendeklasseeleven Emma viser til. Emma sier at selv om tekstene de møter i norskfaget generelt er gammeldagse, så kan de også være interessante. De elevene som ga uttrykk for at de likte novellene og opplevde dem som spennende kan også trekkes fram i denne sammenhengen. Den subjektive opplevelsen av skjønnlitteraturen vil, i lys av Sæther og Melvold (2020, s. 28), være avgjørende for elevenes

motivasjon for videre lesing. Når teksten oppleves som spennende, kan det se ut til at lysten for å lese mer øker, noe utsagnet: «Jeg synes det var en god tekst. Den var spennende og fikk meg til å ha lyst til å lese mer» bekrefter. Når elevene leser mer, er det mulighet for å utvikle tekstkompetansen som er så vesentlig for meningsskaping i møte med en skjønnlitterær tekst. Dersom elevene ikke er interesserte i lesing og avviser all litteratur som kjedelig, vil de følgelig ikke lese skjønnlitteratur på fritiden og trolig stille seg negativ til lesing i norskfaget. De vil derfor heller ikke utvikle tekstkompetansen. I forlengelsen av dette kan det tenkes at det som blir viktig i en slik sammenheng er hvordan tekstene tas med inn i undervisningen og hvordan arbeidet foregår, altså de sosiale rammene rundt møtet med teksten, som Smidt (1989, 2009) viser til. Læreren må tilrettelegge undervisningen slik at det som er fjernt også kan bli nært, og at elevene forstår hvorfor novellene er med i undervisningen.

Selv om elevene påpeker utfordringer knyttet til språk, lengde og interesse, så mener jeg at det er viktig at man som norsklærer ikke tar vekk disse tekstene fra undervisningen. Trine reflekterer også over dette i det andre intervjuet:

> [...] det er jo gjennom vår undervisning at vi kan åpne opp porter og også av og til gi dem litt motstand. Og, jeg tenker, de har jo ikke vondt av det, så lenge vi støtter dem. At de vet at vi ikke gir dem motstand for å være slem, men for at de skal ha muligheten til å se noe mer da.

Elevene gis altså utfordringer når de møter tekster de opplever som vanskelig. På denne måten kan de utvikles og få progresjon som igjen kan føre til danning. I tillegg er det viktig å utforske eldre litteratur. Selv om novellene er fra 1892 og 1961, forteller de oss noe om tid og samfunnsforhold, og dette kan bidra til utvikling av historisk bevissthet (Sæther & Melvold, 2020, s. 31). Gjennom å lese eldre tekster i et nytt og kritisk lys, kan elevene få trening i å se hvordan tekster i ulike sjangre påvirker oss (Wicklund, 2009, s.273). Om elevene bare skal møte tekster med innhold som de interesserer seg for og kjenner seg igjen i, vil det i det lange løp ikke skje noen utvikling. I denne prosessen er det, som Trine peker på, viktig at læreren støtter elevene.

Det er også interessant å trekke fram Smidts (1989) begrep kvalifiseringsrelevans i forbindelse med vg2-klassen. Trine påpeker at en stor utfordring for henne som lærer på yrkesfag er å klare å legitimere norskfaget, og spesielt skjønnlitteraturen. Hun sier at elevene ofte spør «[...] etter nytteverdien av norskfaget, noe mer enn en søknad og CV.» Videre sier hun at hun har erfart i sin yrkeskarriere at elevene på yrkesfag avviser litteraturarbeid, nettopp fordi de ikke ser relevansen til videre yrkesliv. Trine påpeker også at hun tenker at undervisningsopplegget med «Det er en tunnel i din fremtid» ville fungert bedre i en

studiespesialiseringsklasse. At elevene stiller krav om kvalifiseringsrelevans kan være noe av begrunnelsen for at Trine mener dette. Det viser at tekstvalg er viktig i undervisningen, og at det som fungerer for én elevgruppe, ikke nødvendigvis fungerer for en annen. Dette opplegget er ikke testet ut på studiespesialisering, så jeg kan derfor ikke uttale meg om hvorvidt elevene i en slik klasse ville ha forstått «Det er en tunnel i din fremtid» annerledes eller i større grad. På bakgrunn av dette er det nødvendig å være tydelig overfor elevene at skjønnlitteraturen har verdi også i andre samfunnsmessige settinger, som for eksempel i danningsprosessen mot å bli en deltakende og empatisk medborger. Slik er norskfaget og skjønnlitteraturen ikke bare relevant for videre yrkesliv, men også i det øvrige samfunnslivet.

4.2.4. «Jeg synes arbeidet vi gjorde først ga økt forståelse, men ikke selve novellen»

Formålet med denne studien er, som nevnt, å undersøke hvordan noveller kan brukes som inngang til å utvikle forståelse av og for bærekraftig utvikling. Enkelte funn i datamaterialet tyder på at flere elever opplever utfordringer med selve tverrfagligheten og sammenhengen mellom novellen og temaet. I intervjuet sier Erik: «Jeg synes det er ganske artig, men det kan bli litt vanskelig å skrive oppgaver. Fordi det med bærekraftig utvikling (...). Det var litt vanskelig å se sammenhenger.» Under observasjonen merker jeg at det er flere som heller ikke ser sammenhengen. I observasjonsnotatene har jeg notert: *Noen av elevene synes det siste spørsmålet, som handler om å koble teksten til bærekraftig utvikling, er vanskelig.* Nina la opp til at flere av læringsaktivitetene i førlesingsfasen handlet om ulv. På denne måten ønsket hun, som nevnt, å aktualisere og kontekstualisere novellens tematikk. I og med at flere elever synes det var vanskelig å se sammenhenger, kan det hende at elevene ikke skjønte at førlesingsoppgavene var direkte koblet til novellen. I spørreundersøkelsen svarer en elev følgende: «Jeg synes arbeidet vi gjorde først ga økt forståelse, men ikke selve novellen.» Det eleven uttrykker her, ser ut til å være en gjennomgående tendens, og en annen elev uttrykker noe lignende: «Jeg synes egentlig ikke at de hadde noe særlig med hverandre å gjøre bortsett fra at det er miljøskadelig å drepe ulver og noen mener at vi skal drepe alle i Norge og noen mener ikke det.» Som tidligere nevnt, uttrykker mange elever at «Ulveslaget» var kjedelig. I forlengelsen av utsagnene over tyder det på at det er novellen i seg selv som oppleves kjedelig og lite relevant, og *ikke* temaet bærekraftig utvikling. Niendeklasseeleven Linn sier for eksempel: «Jeg synes det er veldig viktig å vite noe om det [bærekraftig utvikling].» Andre niendeklasseelever sier at de ikke visste hva bærekraftig utvikling handlet om, men at de, etter undervisningsopplegget, har fått mer innsikt. Erik svarer: «Ja, det har nå forandret hvordan man ser på bærekraftig utvikling. Jeg synes det er ganske artig å jobbe med sånn bærekraftig

utvikling og sånt, og så lærer man jo litt.» Jonas er enig med Erik og sier: «Jeg skjønte litt mer av hva bærekraftig utvikling faktisk var da.» Disse guttene hadde en positiv opplevelse av det tverrfaglige opplegget, og mener selv at de lærte noe. Dette tydeliggjør at elevene ønsker å lære om samfunnsaktuelle problemstillinger, men at tekstvalg er viktig.

Selv om vg2-elevene uttrykker utfordringer med å forstå «Det er en tunnel i din fremtid», påpeker flere at de forstår selve temaet bærekraftig utvikling. For eksempel viser Fatima at hun forstår begrepet slik: «[a]t det handler om en utvikling der vi får brukt alle ressursene vi trenger uten å ødelegge mulighetene til de kommende generasjonene slik at de får de ressursene de trenger for å leve et normalt liv.» Denne definisjonen er i tråd med Brundtland-rapportens (1987) definisjon av bærekraftig utvikling. Dette viser at elevene har en viss kunnskap om temaet. Om dette er en kunnskap de har utviklet gjennom undervisningsopplegget, eller om de hadde den fra før, er vanskelig å si noe om. Videre kommer det fram at flere vg2-elever ikke helt forstår hvorfor skjønnlitteratur er brukt i en slik sammenheng, fordi de ikke lærer noe gjennom skjønnlitteraturen:

Intervjuer:	Men hvordan synes dere det er å lære om bærekraftig utvikling gjennom å lese skjønnlitteratur?
Mustafa:	Hvis det er noveller så er det jo litt bullshit, men hvis det er faktiske tekster om bærekraftig utvikling så ...
Intervjuer:	Ja, nå tenker jeg på skjønnlitteratur, altså oppdiktede tekster.
Mustafa:	Men ja, det er jo som regel (...). Du lærer mer av å lese statistikk eller fakta, og sånne ting.
Oscar:	Bærekraftig utvikling er statistikk for min del da. Lærer mer om bærekraftig utvikling hvis du for eksempel ser på tall om klimautslipp og alt sånn enn hvis du leser en novelle fra 1960-tallet.

Utsagnene over viser liten forståelse for hvorfor skjønnlitteraturen kan brukes som inngang til bærekraftig utvikling. Disse elevene etterlyser tekster som de kan lese faktivt, og det virker ikke som de er klar over at skjønnlitteraturen kan ha en verdi i forbindelse med bærekraftig utvikling. I forlengelsen av dette kan det forstås som at det for dem bare er «fakta» som teller som kunnskap, og at de lærer mer gjennom «å lese statistikk eller fakta». Det kan se ut til at elevene ikke har den tekstkompetansen som trengs for å lese teksten fiktivt, noe som også kan forstås på bakgrunn av at elevene sier de ikke leser skjønnlitteratur i det hele tatt (Penne, 2013, s. 47). En mulighet for å få flere elever til å forstå novellen er å gi opplæring i fiktive lesemåter, som både Steffensen (1999) og Penne (2013) argumenterer for. Sammenlignet med sakprosa, som i form av fakta og statistikk presenterer en deskriptiv form for kunnskap, viser skjønnlitteraturen erfaringer knyttet til fenomener, og at virkeligheten kan være noe annet enn hva harde fakta formidler. Det kan tenkes at det for mange blir lettere å forstå alvoret av klima- og

miljøutfordringene gjennom skjønnlitteraturen, og en slik skjønnlitterær lesing kan bidra til å skape endringslyst og handlingskompetanse.

Selv om Fatima forklarer og viser forståelse for bærekraftig utvikling, opplever hun at novellen ikke belyser dette godt nok, noe følgende utsagn viser:

> Jeg hadde ikke fått med meg at det var bærekraft. Det kunne vært hvilket som helst annet tema. Så hvis dette skulle være bærekraftsuka eller noe sånt så synes jeg at de burde bytte ut tekstene og fått inn tekster som opplyser det mer, og som setter fokus på det. For det gikk meg hus forbi at det handlet om bærekraft, at det liksom var poenget. Skjønnlitteratur til å lære om bærekraftig utvikling fungerer sikkert veldig bra det, men da må man velge tekster hvor man faktisk tar poenget uten å må lese mellom linjene, og tenke så mye selv. Det må jo nesten være klart at det er snakk om bærekraftig utvikling når det er det som er tema.

For Fatima er det altså ikke sammenheng mellom novellen og bærekraftig utvikling, og hun ønsker seg «tekster som opplyser det mer» og at man ikke «må lese mellom linjene». For å forstå mer av innholdet og skape mening, må leseren gå inn i teksten, nærlese og reflektere over det som står og det som ikke nødvendigvis står med ord. Å lese fiktivt handler om å lete etter en dypere mening (Penne, 2013, s. 48). I lys av Langer (2011) kan det forstås som at leseren, i denne meningsskapende prosessen, veksler mellom fem posisjoner. Det handler om å være aktiv i lesingen: at leseren reflekterer over det man allerede vet og det man er i ferd med å vite, og videre kan bringe med seg til nye erfaringer (Langer, 2011, s. 17–21). Det ser det ikke ut til at Fatima gjør dette, og hun ønsker å kunne ta poenget uten å tenke så mye selv. Hun prøver ikke å skape en mening i teksten og forstår heller ikke viktigheten av det.

Det at flere elever ikke ser sammenhenger mellom novellene og bærekraftig utvikling kan være knyttet til hvordan skolen tradisjonelt sett har fungert. Skillene mellom fagene har vært store i skolen, og når det kommer overordnede temaer som skal inn i alle fag, kan det være utfordrende for elevene å jobbe med disse og se sammenhenger, så vel som for lærerne. Det er imidlertid mange muligheter ved de tverrfaglige temaene og for flere kan det oppleves som nytt og spennende. I spørreundersøkelsen sier en niendeklasseelev at «[...] det var litt kult å blande inn litt naturfag i norsken», mens Emma svarer i intervjuet at «[d]et var litt interessant å få inn litt samfunnsfag i norsken.» Disse elevene virker positive til tverrfagligheten. Utsagnene tydeliggjør imidlertid at bærekraftig utvikling er et tema som oftest forbindes med andre fag, typisk naturfagene, som Sinnes og Straume (2017) diskuterer. Etter hvert som de tverrfaglige temaene får mer fotfeste i norskfaget, kan det tenkes at flere elever vil kunne forstå temaets aktualitet også i norskfaget. Forhåpentligvis vil fagene oppleves som mer relevante når elevene ser sammenhenger mellom og i fagene, så vel som mellom skolen og det øvrige samfunnet.

4.3. Hva kan skjønnlitteraturen gi elevene i møte med bærekraftig utvikling?

Begge lærerne mener at noe av det viktigste innenfor norskfaget er det å kunne tilby elevene et bredt spekter av tekster og at elevene utvikler tekstkompetanse. Elevene skal få tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold, og dette skal bidra til at de utvikler språk for å tenke kritisk, kommunisere og lære, som er nyttige kompetanser i forbindelse med bærekraftig utvikling. Tekstkompetansen utvikles gjennom at elevene får tilgang både til sakprosa og skjønnlitteratur i ulik vanskelighetsgrad. I undervisningsoppleggene møtte elevene både sakartikler, filmsnutter, tegneserier, statistikker og skjønnlitterære noveller, altså et sammensatt tekstbegrep. Selv om både Nina og Trine viser til viktigheten av at elevene skal møte ulike typer tekster, er begge spesielt interesserte i skjønnlitteraturen, fordi de mener den kan gi elevene noe annet enn hva sakprosaen kan. I dette delkapitlet vil jeg, i henhold til det tredje forskningsspørsmålet, diskutere det lærerne opplever at skjønnlitteraturen kan gi elevene i arbeid med bærekraftig utvikling, samt hva elevenes egne erfaringer taler for.

4.3.1. «Så man må jo tenke litt begge veier»

I forbindelse med hvordan skjønnlitteraturen kan belyse temaet bærekraftig utvikling, er et sentralt funn at lærerne opplever at novellene kan hjelpe elevene til å forstå andres liv, kulturer og situasjoner. I det første intervjuet ble lærerne stilt spørsmålet: «Hva tenker du at skjønnlitteraturen kan gi elevene da, i norskfaget?» Lærerne svarte:

> Nina: Det å tolke og reflektere over ulike livssituasjoner og ulike forhold som tekster gjenspeiler, det er jo kjempeviktig i denne dannelsesprosessen som ungdom går gjennom. De lærer gjennom å lese og høre om andres livssituasjoner fra ulike tider, kontekst. Ja, det utvider perspektiver og modenheten blir forhåpentligvis større, på sikt. Så det er jo veldig dannende, tenker jeg.
>
> Trine: Alt, og for noen ingenting. Jeg tenker at det går mye med forståelse, empati, et utvidet blikk mot verden og av og til går blikket inn. For eksempel med de tverrfaglige temaene, det som andre i andre situasjoner gjør at man får en distanse fra seg og samtidig ta det til seg. Den kan gjøre at det endres noe i en selv. Kort sagt, danning. [...] Skjønnlitteraturen åpner andre porter i sin forståelse. Kan også lese saktekster og se på retorikk, men skjønnlitteraturen har det med seg at den åpner andre muligheter.

Her trekker begge lærerne fram at elevene får tilgang til andres erfaringer og perspektiver ved å lese skjønnlitteratur, og at det kan hjelpe oss til å forstå mennesker og situasjoner i det virkelige livet. Ifølge Langer (2011) kan litteraturen gi muligheter for å reflektere over egen tilværelse, si oss noe om oss selv og utvide forståelseshorisonten vår. «Ulveslaget» kan for

eksempel si oss noe om hvordan gårdseiere hadde det i samtiden da ulvene gikk til angrep på kjæledyrene deres. Novellen kan bidra til en økt forståelse av årsakene til meningene bak ulvedebatten, som er så sentral i dag. «Det er en tunnel i din fremtid» gir muligheter til at elevene kan få innsikt i at de handlingene man gjør i dag, påvirker hvordan verden blir. Lærerne gir uttrykk for, og det samme observerte jeg, at undervisningsoppleggene har satt i gang en tankeprosess hos enkelte elever. Selv om flere elever, i begge klassene, ser ut til å avvise novellene i form av at elevene uttrykker kjedsomhet, manglende interesse og ikke ser sammenheng til bærekraftig utvikling, kommer det fram noen sentrale refleksjoner.

I niendeklassen observerte jeg at elevene deltok og svarte på spørsmål knyttet direkte til novellens tematikk. Dette er noe som blir bekreftet av Nina, da hun, som nevnt, opplever at elevene har klart å sette synet på ulv i sammenheng med bærekraftig utvikling. Dette baserer hun på det elevene har svart på oppgavene i etterlesingsfasen, og at det i tillegg var lett for elevene å snakke om novellen. Hun opplever at de fleste elevene, gjennom utforsking og refleksjon har «[...] klart å konkludere med hvordan ulvedebatten og synet på ulv plasserer seg innenfor ulike hensyn.» Dette er noe som ser ut å bli bekreftet av elevene. Elevene fikk spørsmål om de synes arbeidet med «Ulveslaget» ga økt innsikt i bærekraftig utvikling. Linn svarer:

> Men det var vanskelig å sette det i sammenheng med ulver, men skjønte det til slutt. Jeg hadde egentlig ikke noe side i debatten om ulv, fordi jeg hadde ikke fordypet meg så mye i det, men etter tre ukers jobb med det har jeg jo nå en fullstendig side jeg står for. I debatten da. Det har forandret synet mitt på bærekraftig utvikling da, og synet på ulv.

Etter å ha arbeidet grundig med temaet i tre uker opplever flere elever, her representert av Linn, at arbeidet har ført til økt forståelse av bærekraftig utvikling. At elevene selv skal reflektere og utforske temaet bærekraftig utvikling er noe Nina har hatt spesielt fokus på og ser viktigheten av. I den andre spørreundersøkelsen fikk elevene samme spørsmål, og noen elever svarer:

Elev 1:	Ja! Når vi utrydder en art er det mye som står på spill. I dette tilfelle havnet ulven i en slags dragkamp mellom sosiale forhold og miljø
Elev 2:	Jeg tror at sammenhengen med bærekraftig utvikling i forhold til ulvedebatter osv., viser at ulven hører til i naturen og har en naturlig plass i dyreriket. Men at den spiser sau osv.
Elev 3:	Ja, det var vanskelig å sette «Ulveslaget» i sammenheng med bærekraftig utvikling, men etter hvert forsto jeg det. Det ble snakk om at det er en pågående debatt om dette og hvordan dette har noe med bærekraftig utvikling å gjøre. Det ble snakk om i hvilken av de tre dimensjonene i bærekraftig utvikling «Ulveslaget» hører til, og det ga mening og forståelse.

Elev 4: Jeg synes at teksten gjorde det fordi å utrydde en ulv vil kunne støtte oss økonomisk, men det sosiale blir dårlig siden folk går mot hverandre siden den ene siden støtter ulv og den andre støtter ikke ulv. Det er heller ikke bra for miljøet fordi ulven har sin plass i næringskjeden og hvis næringskjeden blir litt ødelagt så vil flere dyrearter dø ut.

Disse fire elevene ser ut til å se sammenhenger og å kunne sette novellen inn i konteksten. Det er flere perspektiver knyttet til bærekraftig utvikling som kommer fram, og det viser at elevene har utviklet en forståelse av hva bærekraftig utvikling kan innebære. Elevene knytter blant annet novellen til de tre dimensjonene ved bærekraftig utvikling, som ble presentert i førlesingsfasen. Elev 3 sier for eksempel at da det ble snakk om de tre dimensjonene og hvilken av dem man kunne sette «Ulveslaget» inn i, så ga det «mening og forståelse». Dette viser at gjennom å konkretisere undervisningen blir det enklere for elevene å se sammenhenger, og oppnå dybdelæring.

Nina henviser videre til et utvalg elever som «lesevante», og at det er disse elevene som klarer å se hvordan bærekraftbegrepet endrer innhold over tid. De aller fleste har altså klart å sette «Ulveslaget» inn i en kontekst, og knytter det til ulike dimensjoner ved bærekraftig utvikling, men det er kun de «lesevante» som klarer å se at hva som er viktig å ta hensyn til i dag har endret seg fra slutten av 1800-tallet, da «Ulveslaget» ble utgitt. De «lesevante» niendeklasseelevene har med seg en forforståelse og tekstkompetanse inn i møtet med teksten som gjør at de lettere forstår og reflekterer rundt teksten enn elever uten slik forforståelse og tekstkompetanse (Penne, 2013, s. 47). Emma er en av disse «lesevante» elevene og i intervjuet sier hun: «Man kan jo merke hvordan ting har utviklet seg til nå når man kan lese hvordan det var for lenge siden. Da lærer man jo hvordan det har utviklet seg, om det har blitt bedre eller verre.» Emmas utsagn tyder på at skjønnlitteraturen har potensial til å vise ulike perspektiver, samt å lære elevene noe om verden. I så måte utforsker elevene det Langer (2011, s. 28) omtaler som mulighetshorisonter. Det ser ut til at elevene, gjennom arbeidet med novellen, har blitt bevisste over ulike hensyn som må tas i naturen. En annen elev som blir betegnet som «lesevant», er Jakob. Han reflekterer blant annet over hvilke konsekvenser det kan ha å fjerne ulv. Han sier: «[...] det kan jo bli bedre for gården, men det kan jo påvirke naturen. Så man må jo tenke litt begge veier.» Det Jakob gjør kan ses på som kritisk tenkning, som er en viktig kompetanse i forbindelse med bærekraftig utvikling. Som Rødnes (2019, s. 66) viser til så er en form for øving i kritisk tenkning at man forholder seg spørrende, søker forklaringer og vurderer alternative forståelser i møte med tekster. Jakob uttrykker at det å fjerne ulv vil påvirke både gården og naturen, og at det derfor er flere hensyn å ta. Det at elevene øves i å kunne reflektere på denne måten er en viktig forutsetning for danning. Dette viser også at

undervisningsopplegget fremmer en utdanning *for* bærekraftig utvikling, og ikke bare at elevene skal få mer kunnskap om temaet.

Vg2-elevene uttrykker, som vist, utfordringer knyttet til «Det er en tunnel i din fremtid» og at de ikke har lært noe av undervisningsopplegget. Refleksjonen som kommer fram i intervjuet tyder imidlertid på det motsatte. Mye av det som kommer fram i refleksjonene kan knyttes til det å forstå andre livssituasjoner. Mira eksemplifiserer dette:

> Den var litt vanskelig å forstå. For den handlet jo om en framtid som kanskje skjer. At det var for mye folk, og du hadde ikke din egen eiendom på en måte. Så var det en veldig lang kjøretur for å komme seg på stranda.

Selv om Mira påpeker at novellen var vanskelig å forstå, så forsøker hun likevel å reflektere. Hun trekker spesielt fram framtidsperspektivet og hvordan verden kan se ut. I forbindelse med observasjonen er Oscar en av de elevene som jeg fikk inntrykk av at var generelt svært negativ til lesing. Han var heller ikke særlig positiv til «Det er en tunnel i din fremtid». I intervjuet svarer han først at alt er kjedelig, men etter hvert ser det ut til at han har noen tanker og refleksjoner. Han sier: «Den er sikkert laget for å lære folk at verden kommer til å bli mer autonom, at det er skremmende for mange. Man får mindre kontroll og verden blir mindre med mer folk.» Her er Oscar inne på noe interessant. Han reflekterer rundt novellen, og hvilke virkninger den kan ha på leseren. Dette viser at selv om han, som virker svært negativ til lesing, kan reflektere rundt hva skjønnlitteratur kan gi oss.

Samtidig som elevene uttrykker utfordringer knyttet til det språklige, fremhever noen elever at en mulighet ved å lese skjønnlitteratur er at man «kan bli bedre til å lese» (Mustafa) og «man får bedre ordforråd» (Fatima). Det er interessant at elevene opplever språket i «Det er en tunnel i din fremtid» som utfordrende, samtidig som de reflekterer rundt skjønnlitteraturens nytteverdi i form av å utvikle tekstkompetanse og språkkompetanse, som blant annet Skei (2006) og Nilsson (1997) viser til. Gjennom skjønnlitterær lesing møter elevene et annet språk, og dette åpner etter hvert for å se nye måter å bruke språket på og hvilke muligheter språket har. Språklig kompetanse og dialogferdigheter vektlegges som viktig i framtiden for at samfunnet skal være bærekraftig (Rieckmann, 2012, s. 133). I forlengelsen av dette, og i lys av Sæther og Melvold (2020, s. 27), fungerer språket som et middel til å påvirke til mer bærekraftige handlinger. Som Nussbaum (2016) peker på kan det forstås som at det er paralleller mellom litteratur, medfølelse og utvikling av demokratiske holdninger. At læreren legger til rette for at elevene får ytre sine meninger om for eksempel en litterær tekst kan være med å skape aktive medborgere i kampen mot en mer bærekraftig verden, blant annet fordi

elevene kan oppleve at deres stemme er nødvendig. Dette kan igjen føre til at elevene tør å ta til orde i større sammenhenger, utenfor klasserommet. Slik kan språket brukes som maktmiddel (Sæther & Melvold, 2020, s. 27). En forutsetning for dette er at elevene har et slags metaspråk slik at de forstår hvordan språk er makt, og hvordan det kan brukes i en slik sammenheng. Elevene kan øves i dette gjennom arbeid med skjønnlitteratur.

Med utgangspunkt i at elevene sier de ikke har lært noe, men at refleksjonen tyder på det motsatte, er det viktig å problematisere hvorvidt elevene er de beste til å vurdere sin egen læringsprosess, både når det gjelder de som sier de har lært noe, og de som sier de ikke har gjort det. Lærerne i denne studien baserer, som nevnt, elevenes læringsutbytte på grad av muntlig aktivitet og det de svarer på de skriftlige oppgavene. For å si noe om elevenes læringsutbytte kan man også studere hvilke kompetanser som kommer til uttrykk i tekstarbeidet, for eksempel om eleven stiller seg kritisk til det en tekst formidler. Selv om elevene sier at de synes tekstene var kjedelige eller at de ikke forsto dem, tolker jeg det slik, ut fra deres refleksjoner, at de faktisk har hatt et utbytte av undervisningen, som flere av eksemplene i masteroppgaven tyder på. Elevene må bevisstgjøres på egen læringsprosess, få verktøy til å kunne forstå hvordan de lærer og hvordan denne kunnskapen kan settes i sammenheng med andre ting. For eksempel kan bademodellen og sirkelmodellen som Nyhus og Talsethaugen (2020) viser til, også fungere som hjelpemiddel for elevene. Gjennom modellene kan elevene bevisstgjøres på hvor de, i læringsprosessen, er til enhver tid. Modellene kan være til hjelp for elevene i å for eksempel identifisere hvilken fase de mestrer godt, hvor de opplever størst motgang og følgelig hvordan veien blir videre (Nyhus & Talsethaugen, 2020, s. 49). På denne måten får elevene et språk til å sette ord på egen læring.

4.3.2. «Jeg kan liksom bli trist hvis det skjer noe trist, og glad hvis det skjer noe bra»

Å få tilgang til andres erfaringer og perspektiver kan videre knyttes til Nussbaums (2016) teori om narrative forestillingsevner. Det handler om å utvikle en forståelse for og innsikt i karakterenes opplevelse, og videre kunne identifisere seg med dem. I observasjonen legger jeg merke til at niendeklasseelevene spesielt er aktive når karakterene i «Ulveslaget» diskuteres. Dette viser et eksempel fra observasjonsnotatene: *Nina spør klassen om hvem de får medfølelse med i «Ulveslaget». Flere elever rekker ivrig opp handa. En elev får svare: «Hvis teksten handler om at ulvene trenger mat så får vi gjerne sympati med ulvene, men denne teksten handler jo om hundene og de på gården. Derfor får vi jo sympati med hundene».* Denne eleven virker å være reflektert ved å se ulike perspektiver. De fleste elevene uttrykker at de føler sympati for hundene Ajax og Hektor, samt for den lille jenta som mister hunden sin. Under

lesingen av novellen stopper Nina opp i teksten i det den ene av hundene drar for å beskytte gården mot ulvene, og hun spør hva som skjer. Det merkes på stemningen i klasserommet at elevene er med i teksten og at de er engasjerte. Et eksempel fra observasjonsnotatene viser dette: *Lærer spør hva som skjer når Hektor drar. En elev spør: «Er det den lille?» med en litt trist stemme. «Ja», svarer Nina. Eleven responderer med «ååh, den lille...». Viser klart at eleven får medfølelse med hunden og blir nærmest litt trist.* At Nina stopper opp underveis i lesingen ser ut til å være et effektivt grep og hun sikrer at flere holder fokus og får med seg det som skjer.

At eleven reagerer på denne måten når det skjer noe trist kan forstås som en form for empatisk lesing (Nilsson, 1997; Nussbaum, 2016; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Eleven blir tydelig berørt av at hundene er med i kampen mot ulvene. En elev i spørreundersøkelsen sier at novellen var spennende fordi eleven «[...] hele tiden lurte på hvordan det gikk med hundene under ulveslaget.» Det ser ut til at flere av elevene lever seg inn i handlingen og føler med karakterene, og opplever novellens slutt som trist. Spesielt føler de med hundene og den lille jenta som mister hunden sin. Også i elevintervjuene reflekterer elevene rundt karakterene og det som skjer. Selv som elevene ikke uttrykker eksplisitt at de føler med en karakter, så kan det tolkes slik. Emma uttrykker at hun kan føle med karakterene under visse forhold: «[...] hvis det er en god bok så kan jeg liksom bli trist hvis det skjer noe trist, og glad hvis det skjer noe bra.» Ut fra eksemplene over, kan det tolkes slik at elevene klarer å sette seg inn i handlingen og kjenner på det karakterene opplever, og at de derfor benytter seg av en fiktiv lesemåte. Som Nussbaum (2016, s. 25) peker på kan en slik empatisk lesing bidra til å utvikle demokratiske holdninger, som er viktig innenfor danning. Både Nina og Trine uttrykker at litteraturens framstilling av ulike menneskers liv og situasjoner, og det å kunne forstå disse, er viktig for danning.

I motsetning til niendeklasseelevene har vg2-elevene mindre grad av refleksjon knyttet til medfølelse for karakterene i skjønnlitteraturen. Vg2-elevene uttrykker, som vist tidligere, at de ikke lærer noe av skjønnlitteraturen. For å få elevene til å reflektere mer er jeg mer presis i spørsmålsformuleringen og spør: «Men enn det å leve seg inn i teksten da. Har dere kjent noe på det?» Det ser ikke ut til at elevene helt forstår spørsmålet, men to av elevene svarer: Mustafa sier klart nei, mens Fatima sier:

> Nei, altså vi har liksom så mange tv-serier og filmer og sånn som man bruker istedenfor bøker, så det er jo litt det som er greia (...). At ingen, eller veldig få personer som jeg kjenner, leser bøker for å liksom drømme seg bort, eller relatere seg til en bok å være sånn: «åh, der kjente jeg meg igjen». Man setter jo heller på en serie for å se på.

Det at disse vg2-elevene ikke relaterer seg til karakterene eller føler med dem, kan henge sammen med at elevene ikke forsto «Det er en tunnel i din fremtid». Når elevene ikke forstår teksten vil det være naturlig at de heller ikke klarer å sette seg inn i handlingen. Fatima uttrykker likevel generelle holdninger knyttet til lesing av skjønnlitteratur, og ikke bare lesingen av novellen i dette undervisningsopplegget. I den forbindelse kan dette diskuteres opp mot det at få elever i det hele tatt leser skjønnlitteratur, noe både den første spørreundersøkelsen og PISA-undersøkelsen viser. I og med at elevene leser lite kan det tenkes at de ikke har den forforståelsen og tekstkompetansen som trengs i møte med litterære tekster, og at de ikke benytter seg av fiktive lesemåter. Som Penne (2013, s. 46) peker på, vil det ikke være mulig å utvikle empati gjennom skjønnlitteraturen, om den ikke leses fiktivt. I forlengelsen av dette vil de jo heller ikke kunne finne den dypere meningen med teksten. Penne (2010, s. 44) peker også på at media spiller en sentral rolle i dagens samfunn, og at skillet mellom fiksjon og virkelighet har blitt oppløst innenfor mange sjangre. I forlengelsen av dette kan nye medier også være en årsak til at elevene stadig leser mindre. Som Fatima uttrykker i sitatet over, tyder det på at elevene, eller i alle fall de hun kjenner, foretrekker å se serier og filmer framfor å lese skjønnlitteratur.

På grunn av at skjønnlitteraturen er nyttig på ulike vis, for eksempel for å forstå og relatere seg til andres livssituasjoner, tenke kritisk og utvikle tekst- og språkkompetanse, kan det ses på som en stor utfordring å få barn og unge til å lese skjønnlitteratur framfor å se på film. Elevene kommer til skolen med forskjellige holdninger til lesing. Noen har, av ulike grunner, for eksempel ikke foreldre som motiverer til lesing. Derfor spiller norsklæreren en viktig rolle i å blant annet gi elevene tilgang til skjønnlitteratur, gjøre elevene bevisste på skjønnlitteraturens verdi og å legge til rette for gode opplevelser knyttet til lesing.

5. Avslutning

Høsten 2020 begynte innføringen av det reviderte læreplanverket, Kunnskapsløftet 2020. Dybdelæring og tverrfaglighet løftes fram som sentrale aspekt, og bærekraftig utvikling er ett av tre tverrfaglige temaer som skal inn på tvers av fagene. Det legges imidlertid ingen føringer for hvordan undervisning knyttet til bærekraftig utvikling skal se ut i norskfaget, annet enn elevene skal utvikle kunnskap om hvordan tekster fremstiller natur, miljø og livsbetingelser, og at de skal bevisstgjøres på hvordan språket fungerer som middel til handling og påvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Lærerne står altså relativt fritt til å velge hvordan de vil legge opp undervisningen. Denne valgfriheten kan for enkelte lærere være utfordrende, og mulig opplever de også tverrfaglig arbeid som tidskrevende og vanskelig (Nilsson, 1997). Hvordan norskfaget skal bidra til innsikt i temaet, er noe hele landets norsklærere skal forholde seg til. Det er derfor viktig med forskning som belyser denne problematikken. Min studie er et bidrag til dette. Jeg har undersøkt hvordan noveller kan fungere som inngang til bærekraftig utvikling på niende trinn og vg2 yrkesfaglig utdanningsprogram. Jeg har observert to undervisningsopplegg: det ene i en niendeklasse sentrert rundt novellen «Ulveslaget» og det andre i en vg2-klasse sentrert rundt novellen «Det er en tunnel i din fremtid». Elevene svarte også på to spørreundersøkelser, før og etter undervisningsopplegget. I tillegg har jeg intervjuet to norsklærere og til sammen åtte elever i niendeklassen og fire elever i vg2-klassen. Jeg vil nå svare på forskningsspørsmålene med utgangspunkt i de mest sentrale funnene.

Det første forskningsspørsmålet spør: *hvordan gjennomføres et undervisningsopplegg knyttet til noveller og bærekraftig utvikling i norskfaget?* I analyse- og diskusjonskapitlet presenterer jeg to undervisningsopplegg, ett i en niendeklasse og ett i en vg2-klasse. Et undervisningsopplegg knyttet til noveller og bærekraftig utvikling kan gjennomføres ved å dele opplegget inn i en førlesingsfase, en lesefase og en etterlesingsfase, som sentrerer seg rundt den aktuelle novellen. I førlesingsfasen kan man legge vekt på å koble elevene på bærekraftig utvikling og novellens indre tematikk, gjennom å aktivere elevenes forforståelse og interessere. Dette bidrar også til at elevene kan oppleve sammenhenger, noe som er i tråd med målet om dybdelæring. I lesefasen kan man velge høytlesing som lesestrategi og gjennomgående i lesingen stoppe for å sikre at alle elevene holder fokus og for å diskutere eventuelle spørsmål som har dukket opp. I etterlesingsfasen kan man ha klassediskusjon slik at alle elevene kan få dele sine meninger og oppleve at sin stemme blir hørt. På denne måten kan skolen bidra til at elevene tør å ytre seg i det øvrige samfunnet, og slik bruke språket til å påvirke i en mer bærekraftig retning. Elevene kan også arbeide med skriftlige oppgaver individuelt. Lesing er

en prosess der mening skapes underveis i arbeidet, og derfor kan inndeling i tre faser minne elevene på dette.

Det andre forskningsspørsmålet er: *hvordan opplever et utvalg lærere og elever på niendetrinn og vg2 yrkesfag at undervisningsoppleggene fungerer i praksis?* Nina opplever at undervisningsopplegget med «Ulveslaget» fungerte bra, fordi elevene reflekterer, er aktive og deltar i klassediskusjonen i etterlesingsfasen, og at de ser sammenhenger mellom novellen og bærekraftig utvikling. Trine opplever at undervisningsopplegget til «Det er en tunnel i din fremtid» ikke fungerte slik som hun hadde forventet, på den måten at elevene var lite muntlige aktive og skrev heller ikke noe på de skriftlige oppgavene. Det er et likhetstrekk mellom de to lærerne at de baserer elevenes læringsutbytte på det etterarbeidet elevene gjør. Elevene sitter igjen med erfaringer knyttet til at novellene var kjedelige. Niendeklasseelevene peker på at «Ulveslaget» var en kjedelig tekst fordi den var lang og gammeldags, i tillegg til at den var vanskelig å se i sammenheng med bærekraftig utvikling. Elevene uttrykker likevel at opplegget i seg selv med fokus på bærekraftig utvikling har gitt innsikt i temaet. Dette tyder på at arbeidsmetodene og opplegget fungerer, men at selve novellen ikke når helt fram til elevene. Disse elevene avviser ikke at de kan lære noe gjennom skjønnlitteraturen, men de uttrykker at de heller ønsker seg litterære tekster som er mer interessante. Vg2-elevene uttrykker at språket og den narratologiske oppbyggingen i «Det er en tunnel i din fremtid» gjorde novellen vanskelig å forstå, og at den derfor opplevdes som kjedelig. Elevene forstår heller ikke skjønnlitteraturens rolle i arbeidet med bærekraftig utvikling, og uttrykker at de heller vil lese sakprosa for å lære noe om tematikken. Disse elevene etterlyser altså faktive lesemåter.

Det tredje forskningsspørsmålet er: *hva opplever lærerne at novellene «Ulveslaget» og «Det er en tunnel i din fremtid» kan gi elevene i arbeid med bærekraftig utvikling, og hvilke erfaringer sitter elevene igjen med?* Begge lærerne opplever at skjønnlitteraturen gir andre erfaringer enn sakprosa, og at den egner seg godt til å kunne relatere seg til og forstå andre menneskers liv, kulturer og situasjoner. I lys av Langer (2011) og Nussbaum (2016) gir skjønnlitteraturen mulighet til å kunne få innsikt i andres livssituasjoner på en annen måte enn i virkeligheten, og man kommer nærmere karakterene og kan relatere seg med disse gjennom empatisk lesing. Knyttet til bærekraftig utvikling kan novellene bidra til innsikt i hvordan tidligere generasjoner har levd og hvordan framtidige generasjoners liv kan se ut. Videre kan dette bidra til økt kritisk tenkning og danning, og at elevene får lyst til å bidra til en mer bærekraftig verden. Niendeklasseelevene ser ut til å leve seg inn i handlingen i «Ulveslaget», og de ytrer at de føler med karakterene, spesielt når det skjer noe trist. Elevene reflekterer også kritisk rundt det teksten formidler på den måten at de forholder seg spørrende, søker

forklaringer og vurderer alternative forståelser. De ser for eksempel ulvedebatten fra ulike sider og prøver å diskutere ulike hensyn. De leser med andre ord fiktivt. Vg2-elevene uttrykker at de ikke kan relatere seg eller forstå hvordan noen kan sympatisere med en karakter. Dette kan knyttes til det faktum at de ikke forsto novellen, og at de heller ikke leser fiktivt. Det kan tenkes at disse elevene ikke har det grunnlaget som trengs for å finne forståelse og mening i den litterære teksten, fordi de ikke leser skjønnlitteratur ellers, og at de ikke har utviklet tilstrekkelig tekstkompetanse.

Studien viser at det er store variasjoner blant elevene i hvordan de opplever og erfarer undervisningsoppleggene. Generelt ser det ut til at niendeklasseelevene er positive til opplegget og uttrykker at de har lært noe, mens vg2-elevene avviser undervisningen og uttrykker manglende forståelse for novellen. Det er likevel viktig å nevne at selv om dette er majoriteten av elevene, er det likevel ikke *alle*. Det er elever i klassene som viser motsatt tendens enn det majoriteten gjør. For eksempel at det i vg2-klassen er noen elever som hadde en god opplevelse av å lese novellen. Slike variasjoner vil nok alltid forekomme i et klasserom, fordi elevene har ulike forutsetninger, holdninger og tekstkompetanser. Videre er det viktig å problematisere det elevene sier om sitt eget læringsutbytte. På mange måter blir kriteriene for deres erfaringer «liker» kontra «ikke liker» eller «spennende/gøy» kontra «kjedelig». Mange uttrykker at de ikke har lært noe eller at de ikke ser sammenhenger mellom novellene og bærekraftig utvikling, men refleksjonen tyder på det motsatte. Det kan se ut til at elevene ikke helt har de verktøyene som trengs for å vurdere sin egen læringsprosess, siden de som regel baserer argumentene sine på følelsesmessige faktorer. Flere funn tyder på at arbeidet med novellene har satt i gang en refleksjonsprosess hos elevene, men at de ikke har språk for å forklare den. Ved å for eksempel ta i bruk bademodellen og sirkelmodellen (Nyhus & Talsethaugen, 2020) kan elevene utvikle språk til å snakke om egen læring.

Hensikten med denne studien har ikke vært å vurdere kvaliteten til norsklærernes praksiser eller deres legitimeringer av skjønnlitteraturen. Den har fremfor alt søkt å finne ut hvordan arbeid med noveller *kan* belyse temaet bærekraftig utvikling i norskfaget, med utgangspunkt i de didaktiske overveielsene lærerne gjør, og hvordan elevene reagerer på et slikt opplegg. At jeg i studien har benyttet meg av metodetriangulering, der både kvalitative og kvantitative datainnsamlingsstrategier ble brukt, mener jeg har vært med på å styrke studiens reliabilitet og validitet, blant annet fordi jeg har fått med flere perspektiver. Med utgangspunkt i naturalistisk generalisering, kan leseren selv vurdere om funnene presentert i denne masteroppgaven er overførbart til eget arbeid. Jeg vil gjøre lærere som eventuelt ønsker å teste ut tilsvarende opplegg i sine klasser oppmerksomme på at denne undervisningsformen kan

virke splittende på elevgruppen, og at det må gjøre tilpasninger og overveielser med utgangspunkt i dette.

Med utgangspunkt i denne masteroppgaven anbefaler jeg framtidig forskning å sammenligne hvordan to klasser mottar samme novelle i arbeidet med bærekraftig utvikling. Et eksempel er om niendeklasseelever mottar «Ulveslaget» annerledes enn elever på videregående. Det kan også forskes på om «Det er en tunnel i din fremtid» egner seg bedre på studiespesialisering, som Trine pekte på. Det kan også være interessant å ha et tilsvarende tverrfaglig prosjekt, men i flere fag. Novellene i denne studien kan også egne seg som inngang til de to andre tverrfaglige temaene: demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring. En og samme tekst kan forstås i mange ulike kontekster, og det vil være en fordel om elevene får trening i dette. I forlengelsen av dette kan man også foreta en økokritisk analyse av novellene.

Til tross for at noen elever avviser lesing og skjønnlitteratur i norskfaget, kan det, basert på flere funn, tyde på at skjønnlitteraturen egner seg godt i arbeidet med bærekraftig utvikling. Som vist til innledningsvis er miljøspørsmålet vår tids aller viktigste sak. Klimakrisene, befolkningsveksten, migrasjonen, økende sult og pandemier er eksempler på utfordringer og problemstillinger som verdens befolkning er eksponert for. Gjennom å ta slike utfordringer og problemstillinger med inn i klasserommet og åpne for diskusjon og refleksjon rundt dem, kan elevene bevisstgjøres på at verden står i alvorlige situasjoner som krever handling. Skjønnlitteraturens styrke ligger i det å kunne leve seg inn i andres liv og forestille seg alternative virkeligheter. Arbeid med skjønnlitterære tekster kan åpne for å oppleve, sanse og føle, og på denne måten skape innlevelse på en annen måte enn andre fag. Mye av skjønnlitteraturens potensial som inngang til bærekraftig utvikling ligger i at elever kan utvikle kompetanser som er viktige i framtidens samfunn. Gjennom arbeid med skjønnlitteraturen kan elevene lære seg å ta andres perspektiver, øve på kritisk tenkning, utvikle språk- og dialogferdigheter og tekstkompetanse (Langer, 2011; Rieckmann, 2012; Alsup, 2015; Nussbaum, 2016; Klein, 2020). Med andre ord dannes til å bli bærekraftige, demokratiske og aktivt handlende medborgere. Kanskje tennes det lys i elevene som gjør at de blir motiverte og utvikler handlingskraft til å ville gjøre en forskjell?

Litteraturliste

Alsup, J. (2015). *A Case for Teaching Literature in the Secondary School. Why Reading Fiction Matters in an Age of Scientific Objectivity and Standardization*. New York & Oxon: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315742069

Andersen, R. (2018). *Norskfaget i møte med utdanning for bærekraftig utvikling. En videoanalyse av en gruppe Vg1-elevers tolkning av samtidslyrikk* [Masteroppgave]. Universitet i Oslo.

Andersen, S. S. (1997). *Case-studier og generalisering. Forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bjørklund, O. (2005). Fokusgruppe - Noen metodiske betraktninger. I *Økonomisk fiskeriforskning*, *15* (2005), s. 42–50. https://okonomiskfiskeriforskning.no/wp-content/uploads/sites/4/2014/05/Fokusgruppe-Noen-metodiske-betraktninger.pdf

Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bolstad, B. (2020, 24. januar). Tverrfaglighet er ikke det samme som tverrfaglighet. *En (forhenværende) rektors bekjennelser – Refleksjoner om skole og utdanning.* Hentet 24.02.21 fra https://bbolstad.wordpress.com/2020/01/24/tverrfaglighet-er-ikke-det-samme-som-tverrfaglighet/

Bommarco, B. (2006). *Texter i dialog. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning* [Doktorgradsavhandling]. Malmö högskola.

Bull, J. B. (1996) [1892]. *Vesleblakken og andre fortellinger. I utvalg ved Ole Bjørn Salvesen.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Dannevig, P. & Harstveit, K. (2020, 23. oktober). Klima. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/klima

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.* Hentet 22.01.21 fra https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf

Finansdepartementet og Utenriksdepartementet (2019). *One year closer 2019. Norway´s progress towards the implementation of the 2030 Agenda for Sustainable Development.* Regjeringen. https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/one-year-closer-2019/id2662712/

FN-Sambandet (2019, 15. januar). *Bærekraftig utvikling*. https://www.fn.no/tema/fattigdom/baerekraftig-utvikling

FN-Sambandet (2021, 8. januar). *FNs bærekraftsmål*. https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal

Gabrielsen, I.L. (2019). «Virkemidler er det vi bruker for å oppnå sjangertrekkene» Skjønnlitteraturens rolle i 178 norsktimer på ungdomstrinnet. *Norsklæreren, 43* (4), s. 28–36.

Gabrielsen, I.L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda, 107* (2), s. 85–99. https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02

Glaser, A. (1997) [1961]. Det er en tunnel i din fremtid. I E. Dahl, E. Larsen & G. Ringnes (Red.), *Litteratur for ungdomstrinnet 2: Etter 1945* (s. 86–94). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Gourvennec, A.F. (2017). *«Det rister litt i hjernen»: En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.

Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskulen. Kanon, danning og kompetanse* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Klein, J. (2020). *Bærekraftig utvikling i skolen*. Oslo: Pedlex

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/

Kunnskapsdepartementet (2019, 3. desember). *Stabile resultater i PISA-undersøkelsen, men flere gutter sliter med lesing*. Regjeringen. https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/stabile-resultater-i-pisa-undersokelsen-men-flere-gutter-sliter-med-lesing/id2680740/

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.

Langer, J.A. (2011). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction.* (2. utg.). New York/London: Teacher College Press.

Malt, U. (2020, 6. februar). Empati. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/empati

Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1

Nilsson, J. (1997). *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur.

NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag.* Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf

NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser.* Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/

Nussbaum, M.C. (2016). *Litteraturens etikk. Følelser og forestillingsevne*. Oslo: PAX forlag.

Nyhus, J. Ø. & Talsethaugen, A.S. (2020). *Dypt og grunnleggende norskfaglig: Dybdelæring i teori og praksis.* Bergen: Fagbokforlaget.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa.* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61

Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole.* Oslo: Universitetsforlaget.

Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 42–54). Oslo: Cappelen Akademisk.

Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures*, *44* (2), s. 127–135. https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.09.005

Rødnes, K.A. (2019). Skjønnlitteratur og bærekraft – et bidrag fra norskfaget. I O.A. Kvamme & E. Sæther (Red.), *Bærekraftdidaktikk* (s. 61–75). Bergen: Fagbokforlaget.

Sinnes, A.T. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling. Hva, hvorfor og hvordan?* Oslo: Universitetsforlaget.

Sinnes, A.T. & Straume, I. (2017). Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: fra big ideas til store spørsmål. *Acta Didactica, 11 (3),* s. 1–22. https://doi.org/10.5617/adno.4698

Sinnes, A. T. (2020). *Action, takk! Hva kan skolen lære av unge menneskers handlinger for bærekraftig utvikling?* Gyldendal: Oslo.

Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skei, H.H. (2006). *Å lese litteratur.* (2. utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Statistisk sentralbyrå (2018, 19. januar). *Indikatorer til FNs Bærekraftsmål. Kartlegging av tilgjengelig statistikk i Norge for måling av FNs bærekraftsmål.* https://www.ssb.no/natur-og-miljo/artikler-og-publikasjoner/indikatorer-til-fns-baerekraftsmal

Steffensen, B. (1999). *Når børn læser fiktion. Grundlaget for den ny litteraturpædagogik.* (2. utg.). Viborg: Akademisk forlag.

Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant. En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Smidt, J. (2009). Perspektiv på språk og kultur. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3.utg. s. 158–164). Oslo: Universitetsforlaget.

Sæther, E. (2017). Ungdommers meningsskaping i møtet med utdanning for bærekraftig utvikling i samfunnsfag. I J. Bakken & E. Oxfeldt (Red.), *Åpne dører mot verden. Norske ungdommers møte med fortellinger om skyld og privilegier* (s. 216–231). Oslo: Universitetsforlaget.

Sæther, V. & Melvold, A. (2020). *Temainnganger til norskfaget – ei verktøykasse for klasserommet.* Bergen: Fagbokforlaget.

Tjernshaugen, A. (2020, 19 september). Miljø. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/miljø

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Oslo: Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). https://www.udir.no/kl06/NOR1-05

Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). https://www.udir.no/lk20/nor01-06

Verdenskommisjonen for miljø og utvikling (1987). *Vår felles framtid*. Oslo: Tiden Norsk Forlag.

Wicklund, B. (2009). Leselyst og leseutvikling. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3.utg. s. 272–279). Oslo: Universitetsforlaget.

Wæhle, E., Dahlum, S. & Grønmo, S. (2020, 14. mai). Case-studie. I *Store Norske Leksikon*. https://snl.no/case-studie

Ziehe, T. & Stubenrauch. H. (1983). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser. Kulturel frisættelse og subjektivitet* (s. 95–112). København: Politisk revy.

Aase, L. (2005a). Skolefagenes ulike formål - danning og nytte. I K. Børhaug, A.B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningsperspektiv* (s. 15–27). Bergen: Fagbokforlaget.

Aase, L. (2005b). Norskfaget - skolen fremste danningsfag? I K. Børhaug, A.B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningsperspektiv* (s. 69–82). Bergen: Fagbokforlaget.

Aase, L. (2005c). Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid. I A.J. Aasen og S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s.37–47). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Noveller med tverrfaglige temaer - et norskfaglig prosjekt.

Referansenummer

186903

Registrert

29.04.2020 av Sandra Isaksen Grøtheim - sandraig@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

John Brumo, john.brumo@ntnu.no,

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Sandra Isaksen Grøtheim,

Prosjektperiode

01.08.2020 - 01.08.2021

Status

23.06.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

23.06.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet

den 23.06.20 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER
Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:
https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET
Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.21.

LOVLIG GRUNNLAG – Utvalg 1
Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

LOVLIG GRUNNLAG – Utvalg 1
Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om elevene under 15 år. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som foresatte kan trekke tilbake. Elevene vil i tillegg gi sin tilslutning til deltakelse.

LÆRERES TAUSHETSPLIKT
Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

PERSONVERNPRINSIPPER
NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER
Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER
NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

OneDrive er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET
NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Informasjonsskriv og samtykkeskjema for lærerne

Vil du delta i forskningsprosjektet

" Litteraturundervisning i norskfaget med fokus på bærekraftig utvikling"

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke lærere og elevers erfaringer og opplevelser med litteraturundervisning i norskfaget med fokus på det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål
Prosjektet er en students masteravhandling og problemstillingen er å undersøke hvordan en lærer integrere overordnet mål om undervisning i temaet bærekraftig utvikling i forbindelse med ei novelle i norskfaglig sammenheng. Dette vil undersøkes ved å intervjue en lærer ved ungdomsskole eller videregående skole om hans eller hennes erfaringer med undervisning om noveller og bærekraftig utvikling. Det vil videre undersøkes ved intervju av et mindre utvalg elever etter undervisningen er gjennomført. Prosjektet har dermed et pedagogisk og norskfaglig didaktisk formål og fokus. Prosjektet starter høsten 2020 og avsluttes våren/sommeren 2021 og har et omfang på en masteravhandling på 30 studiepoeng (ca. 30-50 sider) fordelt på to semestre.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?
NTNU Institutt for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Prosjektet er en masteravhandling av Sandra Isaksen Grøtheim. Prosjektansvarlig er professor John Brumo ved NTNU. Studentens masterprosjekt inngår i Institutt for lærerutdannings FoU-prosjekt "Samarbeid om noveller med tverrfaglige temaer".

Hvorfor får du spørsmål om å delta?
Prosjektet vil gjennomføres i én klasse. Du har selv valgt å delta i NTNUs prosjekt "Samarbeid om noveller med tverrfaglig temaer", og du blir derfor nå stilt spørsmål om videre deltakelse gjennom dette masterprosjektet i tillegg til det overordnede prosjektet. I forbindelse med NTNUs prosjekt "Samarbeid om noveller med tverrfaglige temaer" har du fokusert på det aktuelle tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Dette er også noe av grunnen til at du får spørsmål om å delta. Det vil bli plukket ut et tilfeldig utvalg elever fra din klasse (ca. 4 stk) som skal delta i et gruppeintervju etter undervisningsopplegget, hvis du velger å delta. Det vil bli gjennomført ett gruppeintervju i klassen.

Hva innebærer det for deg å delta?
Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du lar studenten delta i din undervisningsopplegget for deltakende observasjon. Det innebærer også et intervju før og etter det aktuelle undervisningsopplegget. Dette besvares muntlig på et tidspunkt som avtales senere. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuene, som senere transkriberes. I tillegg vil det innebære at et utvalg av elever i din klasse vil ha gruppeintervju med studenten. Dette vil også tas opptak av auditivt og transkriberes i etterkant. I intervjuet før undervisningsopplegget vil det være

fokus på din bakgrunn som lærer, erfaringer med novellearbeid og arbeid med læreplan. I intervjuet av lærer og elever etter undervisningsopplegget vil det være fokus på dine og elevenes erfaringer med og opplevelser av den aktuelle norsktimen hvor det er fokus på noveller og det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Det forespeiles at intervju (2 stk.) av deg som lærer tar til sammen 1 time. Tidsrammen for deltakende observasjon er den aktuelle undervisningsøkta. Omfanget av intervju med elevene er ikke helt avklart på nåværende tidspunkt.

Det er frivillig å delta
Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplass og arbeidsgiver. Det forespeiles at samtlige skal delta i den aktuelle undervisningssituasjonen og det trengs derfor ikke noe alternativt opplegg for de som ikke deltar med mindre du ser dette som nødvendig. For de av dine elever som ikke skal delta i gruppeintervju, forventes det at du har et alternativt undervisningsopplegg for dem, da intervjuene foregår uten lærer til stede. Intervjuene foregår i et tidsrom som ikke vil være negativt for de involverte elevene og dermed gjerne i en av dine undervisningstimer.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger
Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har skrevet om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Student Sandra Isaksen Grøtheim og veileder/prosjektansvarlig John Brumo vil ha tilgang til data som samles inn. Dine navn og kontaktopplysninger vil erstattes med en kode på en navneliste som er skrevet ned manuelt på et ark, og holdes innelåst, adskilt fra øvrige data. Det samme gjelder de av dine elever som involveres gjennom lydopptak av gruppeintervju. Dine og elevenes opplysninger som navn anonymiseres. Alle data vil slettes og tilintetgjøres ved prosjektets slutt. Dermed vil ikke opplysninger om deg eller dine elever kunne gjenkjennes i masteravhandlingen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?
Opplysningene, dvs. informasjon om intervjuobjektene, samt lydopptak, transkripsjon og observasjonsnotater, vil bli slettet etter forskningsprosjektet og masteravhandlingens slutt. Dette skal etter planen være august 2021.

Dine rettigheter
Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?
Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU - institutt for lærerutdanning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?
Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU ved John Brumo, ******** eller john.brumo@ntnu.no (prosjektansvarlig/veileder)
- Sandra Isaksen Grøtheim, ******** sandraig@stud.ntnu.no (Student)
- NTNU personvernombud: Thomas Helgesen, 93 97 90 38 eller thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

John Brumo
(Forsker/veileder)

Sandra Isaksen Grøtheim
(Masterkandidat)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Samarbeid om noveller med tverrfaglige temaer*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i personlig intervju før og etter undervisningsopplegget
- å la student gjennomføre deltakende observasjon i mitt klasserom
- å legge til rette for at et utvalg av mine elever kan delta i gruppeintervju med student etter undervisningen uten at dette er til ulempe for dem faglig

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Informasjonsskriv og samtykkeskjema for elever over 15 år

Vil du _____ (elevens navn) delta i forskningsprosjektet

" Litteraturundervisning i norskfaget med fokus på bærekraftig utvikling"

Dette er et spørsmål til deg om du ønsker å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke lærere og elevers erfaringer og opplevelser med litteraturundervisning i norskfaget med fokus på det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål
Prosjektet er en students masteravhandling og problemstillingen er å undersøke hvordan en lærer integrere overordnet mål om undervisning i temaet bærekraftig utvikling i forbindelse med ei novelle i norskfaglig sammenheng. Dette vil undersøkes ved å intervjue en lærer ved ungdomsskole eller videregående skole om hans eller hennes erfaringer med undervisning om noveller og bærekraftig utvikling. Det vil videre undersøkes ved intervju av noen elever etter undervisningen er gjennomført. Prosjektet starter høsten 2020 og avsluttes våren/sommeren 2021.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?
NTNU Institutt for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Prosjektet er en masteravhandling av Sandra Isaksen Grøtheim. Prosjektansvarlig er professor John Brumo ved NTNU. Studentens masterprosjekt inngår i Institutt for lærerutdannings FoU-prosjekt "Samarbeid om noveller med tverrfaglige temaer".

Hvorfor får du spørsmål om å delta?
Prosjektet vil gjennomføres i én klasse. Din lærer har valgt å delta i NTNUs prosjekt "Samarbeid om noveller med tverrfaglig temaer", og du blir derfor nå stilt spørsmål om deltakelse gjennom dette masterprosjektet i tillegg til det overordnede prosjektet. I forbindelse med NTNUs prosjekt "Samarbeid om noveller med tverrfaglige temaer" har læreren fokusert på det aktuelle tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Dette er også noe av grunnen til at du får spørsmål om at du skal delta. Det vil bli plukket ut et tilfeldig utvalg elever fra klassen (ca. 4-5 stk) som skal delta i et gruppeintervju etter undervisningsopplegget, hvis du velger å delta. Det vil bli gjennomført 1-2 gruppeintervjuer i klassen.

Hva innebærer det for deg å delta?
Hvis du ønsker å delta i prosjektet, innebærer det at du lar studenten delta i undervisningen gjennom deltakende observasjon. Noen av elevene i klassen vil bli spurt om de ønsker å stille til gruppeintervju. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuene, som senere transkriberes (skrives ned). I intervjuet med elever vil det være fokus på elevenes erfaringer med og opplevelser av den aktuelle norsktimen hvor det er fokus på noveller og det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Det forespeiles at et gruppeintervju av eleven tar til sammen en halv til en time. Tidsrammen for deltakende observasjon er den aktuelle undervisningsøkta. I samtykkeerklæringen nederst i skrivet samtykker du til at din lærer kan gi opplysninger til studenten i forbindelse med prosjektet. Disse opplysningene vil være opplysninger som er

relevante for prosjektet og dermed forbundet til den aktuelle undervisningen om noveller og tverrfaglige tema.

Det er frivillig å delta
Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger om deg vil da bli slettet. Hvis du ønsker å trekke ditt samtykke underveis i prosjektet er det greit, og det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg. Intervjuene foregår i et tidsrom som ikke vil være negativt for de involverte elevene (hvis du blir spurt om å delta på gruppeintervju, får du et eget informasjonsskriv senere). For elever som ikke ønsker å delta selv vil det ikke noteres ned noe om elevene i forbindelse med prosjektet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger
Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har skrevet om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Student og veileder/prosjektansvarlig John Brumo vil ha tilgang til data som samles inn. Navn vil erstattes med en kode på en navneliste som er skrevet ned manuelt på et ark, og holdes innelåst, adskilt fra øvrige data. Elevenes opplysninger som navn anonymiseres. Alle data vil slettes og tilintetgjøres ved prosjektets slutt. Dermed vil ikke opplysninger om deg kunne gjenkjennes i masteravhandlingen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?
Opplysningene, dvs. informasjon om intervjuobjektene, samt lydopptak, transkripsjon og observasjonsnotater, vil bli slettet etter forskningsprosjektet og masteravhandlingens slutt. Dette skal etter planen være august 2021.

Dine rettigheter
Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av barnets personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?
Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU - institutt for lærerutdanning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?
Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:
- NTNU ved John Brumo (prosjektansvarlig/veileder)
- NTNU personvernombud: Thomas Helgesen, 93 97 90 38 eller thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

John Brumo
(Forsker/veileder)

Sandra Isaksen Grøtheim
(Masterkandidat)

Samtykkeerklæring

Jeg_____ (elevens navn) har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Samarbeid om noveller med tverrfaglige temaer*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- jeg _____ (elevens navn) deltar i undervisningsopplegget som lærer blir intervjuet om og som noen elever blir spurt om å stille til gruppeintervju i forbindelse med students masterprosjekt
- å la student gjennomføre deltakende observasjon i klasserommet
- at lærer kan gi relevante opplysninger om meg til prosjektet.

Jeg _____samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Informasjonsskriv og samtykkeskjema elever under 15 år

Vil du/dere at ditt/deres barn _____ (elevens navn) skal delta i forskningsprosjektet

" Litteraturundervisning i norskfaget med fokus på bærekraftig utvikling"

Dette er et spørsmål til deg/dere om du/dere ønsker at ditt/deres barn _____ (elevens navn) skal delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke lærere og elevers erfaringer og opplevelser med litteraturundervisning i norskfaget med fokus på det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål
Prosjektet er en students masteravhandling og problemstillingen er å undersøke hvordan en lærer integrerer overordnet mål om undervisning i temaet bærekraftig utvikling i forbindelse med ei novelle i norskfaglig sammenheng. Dette vil undersøkes ved å intervjue en lærer ved ungdomsskole eller videregående skole om hans eller hennes erfaringer med undervisning om noveller og bærekraftig utvikling. Det vil videre undersøkes ved intervju av et mindre utvalg elever etter undervisningen er gjennomført. Prosjektet har dermed et pedagogisk og norskfaglig didaktisk formål og fokus. Prosjektet starter høsten 2020 og avsluttes våren/sommeren 2021 og har et omfang på en masteravhandling på 30 studiepoeng (ca. 30-50 sider) fordelt på to semestre.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?
NTNU Institutt for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Prosjektet er en masteravhandling av Sandra Isaksen Grøtheim. Prosjektansvarlig er professor John Brumo ved NTNU. Studentens masterprosjekt inngår i Institutt for lærerutdannings FoU-prosjekt "Samarbeid om noveller med tverrfaglige temaer".

Hvorfor får du spørsmål om å delta?
Prosjektet vil gjennomføres i én klasse. Ditt/deres barns lærer har valgt å delta i NTNUs prosjekt "Samarbeid om noveller med tverrfaglig temaer", og du/dere blir derfor nå stilt spørsmål om ditt/deres barns deltakelse gjennom dette masterprosjektet i tillegg til det overordnede prosjektet. I forbindelse med NTNUs prosjekt "Samarbeid om noveller med tverrfaglige temaer" har læreren fokusert på det aktuelle tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Dette er også noe av grunnen til at du/dere får spørsmål om at ditt/deres barn skal delta. Det vil bli plukket ut et tilfeldig utvalg elever fra klassen (ca. 4-5 stk) som skal delta i et gruppeintervju etter undervisningsopplegget, hvis ditt/deres barn velger å delta. Det vil bli gjennomført 1-2 gruppeintervjuer i klassen.

Hva innebærer det for deg å delta?
Hvis du/dere ønsker at ditt/deres barn skal delta i prosjektet, innebærer det at du/dere lar studenten delta i undervisningen gjennom deltakende observasjon. Noen av elevene (og dermed foresatte) i klassen vil bli spurt om de ønsker å stille til gruppeintervju. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuene, som senere transkriberes. I intervjuet med elever vil det være fokus på elevenes erfaringer med og opplevelser av den aktuelle norsktimen hvor det er fokus på noveller og det

tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Det forespeiles at et gruppeintervju av eleven tar til sammen en halv til en time. Tidsrammen for deltakende observasjon er den aktuelle undervisningsøkta. I samtykkeerklæringen nederst i skrivet samtykker du/dere (hvis du/dere ønsker at ditt/deres barn deltar) til at ditt/deres barns lærer kan gi opplysninger til studenten i forbindelse med prosjektet. Disse opplysningene vil være opplysninger som er relevante for prosjektet og dermed forbundet til den aktuelle undervisningen om noveller og tverrfaglige tema.

Det er frivillig å delta
Det er frivillig å delta i prosjektet og barnet må selv ønske å delta. Hvis du/dere velger at ditt/deres barn skal delta, kan du/dere når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger om barnet ditt/deres vil da bli slettet. Hvis ditt/deres barn ønsker å trekke sitt samtykke underveis i prosjektet er det greit og vil ikke ha noen negative konsekvenser for verken barn eller foresatt(e). Intervjuene foregår i et tidsrom som ikke vil være negativt for de involverte elevene. For elever som ikke ønsker å delta selv eller foreldre som ikke ønsker at deres barn deltar i prosjektet, vil det ikke noteres ned noe om elevene i forbindelse med prosjektet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger
Vi vil bare bruke opplysningene om ditt/deres barn til formålene vi har skrevet om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Student og veileder/prosjektansvarlig John Brumo vil ha tilgang til data som samles inn. Navn vil erstattes med en kode på en navneliste som er skrevet ned manuelt på et ark, og holdes innelåst, adskilt fra øvrige data. Elevenes opplysninger som navn anonymiseres. Alle data vil slettes og tilintetgjøres ved prosjektets slutt. Dermed vil ikke opplysninger om ditt/deres barn kunne gjenkjennes i masteravhandlingen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?
Opplysningene, dvs. informasjon om intervjuobjektene, samt lydopptak, transkripsjon og observasjonsnotater, vil bli slettet etter forskningsprosjektet og masteravhandlingens slutt. Dette skal etter planen være august 2021.

_____ (elevens navn) rettigheter

Så lenge ditt/deres barn kan identifiseres i datamaterialet, har du/dere rett til:
- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om barnet, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om barnet,
- å få slettet personopplysninger om barnet, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av barnets personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?
Vi behandler opplysninger om barnet basert på ditt/deres samtykke.

På oppdrag fra NTNU - institutt for lærerutdanning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du/dere har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg/deres av dine/deres rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU ved John Brumo (prosjektansvarlig/veileder)
- NTNU personvernombud: Thomas Helgesen, 93 97 90 38 eller thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du/dere har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du/dere ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

John Brumo
(Forsker/veileder)

Sandra Isaksen Grøtheim
(Masterkandidat)

Samtykkeerklæring

Jeg/vi har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Samarbeid om noveller med tverrfaglige temaer*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg/vi samtykker til:

- at mitt/vårt barn _____ (elevens navn) deltar i undervisningsopplegget som lærer blir intervjuet om og som et utvalg elever blir spurt om å stille til gruppeintervju i forbindelse med studentens masterprosjekt
- å la student gjennomføre deltakende observasjon i barnets klasserom
- at lærer kan gi relevante opplysninger om mitt/vårt barn til prosjektet

Jeg/vi samtykker til at mitt/vårt barns _____ opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervju med lærere før undervisningsøkter

Innledende fra forsker:
Beskriver prosjektet, bakgrunn og gjennomføringen. Informerer om samtykke, anonymitet og retten til å bryte.

Oppvarmingsspørsmål

Fortell litt om deg selv…

- Alder
- Utdanningsbakgrunn (undervisningskompetanse)
- Arbeidserfaring i skolen
- Hva opplever du som lærer er det viktigste i norskfaget?
- Hva synes du er det viktigste elevene skal sitte igjen med fra norskfaget etter grunnskole og videregående opplæring?

Refleksjonsspørsmål

Erfaring med arbeid med fagfornyelsen

- Har du erfaringer med endringer i skolen i form av nye reformer, som f eks LK06?
    - Hvilke?
    - Hvordan har du erfart dette?
- Hvordan har dere i kollegiet arbeidet med LK20 på skolen?
- Har du på andre måter forberedt innføringen av ny læreplan? Hvilke og hvordan?
- Hva synes du om den nye læreplanen?
- Hvordan opplever du at LK20 endrer norskfaget? Hva synes du om disse endringene?
    - Eventuelt: hvilken plass tenker du at skjønnlitteratur (noveller) får i det nye norskfaget kontra "det gamle"?
- Hva synes du om de tre tverrfaglige temaene?
    - Hva synes du om temaet bærekraftig utvikling?
    - Hva legger du i temaets begreper? / Hvordan forstår du dette temaet?
    - Hvilken plass ser du for deg at temaet har i skolen (alle fagene) om 5 år?
    - Hvilken plass ser du for deg at temaet har i norskfaget om 5 år?

Tidligere arbeid med noveller

- Hvordan har du arbeidet med noveller i tidligere undervisning?
    - Hvilke typer noveller har du brukt?
    - Hvordan fungerte det?
- Hvordan opplever du å arbeide med noveller i undervisning?

Novelleprosjektet

- Hvordan har du opplevd å delta i prosjektet hittil?
    - Hva er motivasjonen din for å delta i prosjektet?
- Hva tenker du at skjønnlitteratur kan gi elevene gjennom arbeid i norskfaget?
    - Hva kan elevene lære av skjønnlitteratur?
- Hvordan tenker du at arbeid med skjønnlitterære noveller kan belyse temaet bærekraftig utvikling i norskfaget?
- Hvordan tenker du å gjennomføre dette opplegget i klassen din? (forklar kort)
    - Hvorfor/ didaktisk begrunnelse?
- Hva er dine tanker om gjennomførelsen av dette opplegget i denne klassen?
- Hvordan tenker du at dette undervisningsopplegget med fokus på novellen «Ulveslaget»/ «Det er en tunnel i din fremtid» kan bidra til å belyse temaet bærekraftig utvikling i norskfaget?

Avrundingsspørsmål

- Vi har nå snakket litt om fagfornyelsen og ditt tidligere arbeid med noveller i norskfaget og hvordan arbeid med skjønnlitteratur generelt og gjennom dette opplegget spesielt kan belyse temaet bærekraftig utvikling i norskfaget. Er det noe du vil tilføye selv?
- Avrunde: videre gjennomførelse av observasjon o.l.. Videre gjennomførelse av prosjektet.

Intervju med lærere etter undervisningsøkter

Oppvarmingsspørsmål

- Er det noe du føler du ikke fikk sagt på forrige intervju som du gjerne vil si?

Refleksjonsspørsmål

- Hvordan synes du opplegget fungerte?
- Hvordan synes du opplegget ble sammenlignet med forventningene dine?
- Er det enkelte ting du synes kunne vært gjort annerledes?
    - Valg av noveller? (Lengde, utgivelse?)
    - Valg av undervisningsmetode? (konkrete eksempler)
    - Valg av oppgaver?
    - Hvor lang tid som ble brukt?
- Hvilket inntrykk fikk du av elevenes læringsutbytte? Hvordan kom dette til uttrykk?
- Hvordan synes du at undervisningsopplegget med fokus på «Ulveslaget»/ «Det er en tunnel i din fremtid» bidro til å belyse temaet "bærekraftig utvikling" i norskfaget?
- Hvilke endringer gjorde du underveis i undervisningen?
- Med utprøvelsen av dette opplegget: hvordan tenker du at dette kan brukes i andre sammenhenger?
    - I andre fag?
    - På andre trinn/klasser?
- Hvordan tenker du at novellen engasjerte?
    - Hvorfor?
    - Hvordan kom dette fram?
- Hvilke aspekt ved det tverrfaglige temaet opplevde du ble belyst tydeligst?
- Hvilke aspekt ved det tverrfaglige temaet opplevde du ble mindre i fokus i dette undervisningsopplegget?

Avrunding

- Hva synes du om å drive med slikt forsknings- og utviklingsarbeid?
- Hva tenker du at du som lærer kan bruke dette konkrete undervisningsopplegget til senere?

- Hvordan synes du det har vært å være med på novelleprosjektet? Og samarbeid mellom ungdomsskole, videregående og lærere/forskere og masterstudenter fra NTNU?
- Er det noe annet ved gjennomføringen du ønsker å tilføye?

Intervju med elever ungdomsskole

Norskfaget

- Hva synes/hvordan opplever du (om) norskfaget?
    - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva vil du si at du lærer om i norskfaget som du ikke gjør i andre fag?

Lesing av skjønnlitteratur i og utenfor norskfaget

- Tenk tilbake på noe du har lest (novelle, dikt, roman etc.) (barneskole og ungdomsskole, i eller utenfor norskfaget) som du likte godt. Hvilken tekst? Hvorfor tror du at du likte denne teksten?
- Hvordan er ditt forhold til lesing av skjønnlitteratur på fritiden?
- Hva tror du er grunnen til at så få ungdommer leser skjønnlitteratur på fritiden? (slik som også deres spørreundersøkelse viser)
- Hva synes du om skjønnlitteraturen du leser i norskfaget?
- Hvordan kan skjønnlitteraturen i norskfaget bli bedre tenker dere?
- Hvilke tips vil dere gi til nye norsklærere som skal velge hvilke tekster elevene skal lese i norskfaget?

Undervisningsopplegget

- De siste ukene har vi jobbet med bærekraftig utvikling i norskfaget. Hvordan synes dere det har vært?
    - Oppfølging: "vi startet med å se på en tegneserie og en liten film om bærekraftig utvikling, hva synes du om det?" "Dere fikk noen diskusjonsspørsmål Hvordan var det?"
- Vi leste novella "Ulveslaget". Hva synes du at du har lært av å lese novella?
- Hva synes du om novella? Anbefale til andre, hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva vil du si om den til noen andre som ikke har lest den?
- Synes du at arbeidet med Ulveslaget har gitt deg bedre forståelse for bærekraftig utvikling?
- Hvordan har denne 3-ukersperioden med arbeid med Ulveslaget og bærekraftig utvikling vært sammenlignet med tidligere arbeid med tekster (enten spesifikt i norskfaget eller i skolen generelt)?
- Hva har eventuelt vært annerledes nå enn tidligere?
- Hva synes du om denne perioden i forhold til tidligere?
- Er det noe mer om perioden eller skjønnlitteratur i norskfaget som dere vil si/fortelle om?

Intervju med elever videregående skole

Norskfaget

- Hva synes/hvordan opplever du (om) norskfaget? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva vil du si at du lærer om i norskfaget som du ikke gjør i andre fag?

Lesing av skjønnlitteratur i og utenfor norskfaget

- Tenk tilbake på noe du har lest (novelle, dikt, roman etc.) (ungdomsskole, vgs, i eller utenfor norskfaget) som du likte godt. Hvilken tekst? Hvorfor tror du at du likte denne teksten?
- Hvordan er ditt forhold til lesing av skjønnlitteratur på fritiden?
- Hva tror du er grunnen til at så få ungdommer leser skjønnlitteratur på fritiden? (slik som også deres spørreundersøkelse viser)
- Hva synes du om skjønnlitteraturen du leser i norskfaget?
- Hvordan kan skjønnlitteraturen i norskfaget bli bedre tenker dere?
- Hvilke tips vil dere gi til nye norsklærere som skal velge hvilke tekster elevene skal lese i norskfaget?

Undervisningsopplegget

- De siste ukene har vi jobbet med bærekraftig utvikling i norskfaget. Hvordan synes dere det har vært?
    - Oppfølging: dere har jo lest to noveller og arbeidet med førlesingsspørsmål og spørsmål i etterkant. Hvordan har det fungert?
- Dere leste novella «Det er en tunell i din fremtid» Hva synes du at du har lært av å lese novella?
    - Hva synes du om novella?
    - Anbefale til andre, hvorfor/hvorfor ikke?
    - Hva vil du si om den til noen andre som ikke har lest den?
- Synes du at arbeidet med novellen har gitt deg bedre forståelse for bærekraftig utvikling?
- Hvordan har denne perioden med arbeid med novellen og bærekraftig utvikling vært sammenlignet med tidligere arbeid med tekster (enten spesifikt i norskfaget eller i skolen generelt)?
- Hva har eventuelt vært annerledes nå enn tidligere?
- Hva synes du om denne perioden i forhold til tidligere?
- Er det noe mer om perioden eller skjønnlitteratur i norskfaget som dere vil si/fortelle om?

Vedlegg 4: spørreundersøkelser

Spørreundersøkelse før gjennomføringen av undervisningsoppleggene. Felles begge klasser.

Spørreundersøkelse om skjønnlitteratur i norskfaget og på fritiden

Denne spørreundersøkelsen handler om erfaringer og opplevelser av skjønnlitteratur. Skjønnlitteratur betegner "oppdiktede fortellinger sånn som romaner og noveller". Det er kun masterstudent Sandra som vil se svarene, men svarene er anonyme. Hvis dere likevel ikke vil at dette skal brukes i masterprosjektet til Sandra, svarer dere ikke på spørsmålene.

Jeg identifiserer meg som .....
- o Jente
- o Gutt

Leser du skjønnlitteratur på fritiden?
- o Ja
- o Nei

Hvorfor/hvorfor ikke?

Hvor ofte leser du skjønnlitteratur på fritiden?

- o Mellom 1 og 2 timer hver dag
- o Mindre enn 30 minutter hver dag
- o Minst én gang i uka
- o Minst én gang i måneden
- o Aldri

Hvilken type skjønnlitteratur leser du? (Sett ett eller flere kryss)
- o Romaner
- o Noveller
- o Fortellinger/eventyr
- o Jeg leser ikke skjønnlitteratur

Når du leser skjønnlitteratur på skolen eller på fritiden, hva liker du da å lese? (sett ett eller flere kryss)
- o Kjærlighetshistorier
- o Historiske fortellinger
- o Fantasy og/eller science fiction
- o Grøssere
- o Action eller krim
- o Bøker om barn og unges problemer og/eller vanskelige valg
- o Humorbøker
- o Bøker om krig
- o Jeg leser ikke skjønnlitteratur

Hvilke former for skjønnlitteratur bruker dere i norskfaget? (sett ett eller flere kryss)

- Fortellinger/eventyr
- Noveller
- Romaner
- Utdrag fra romaner

Hva liker du å gjøre med boka når du har lest den? (sett ett eller flere kryss)

- Legge den vekk og ikke lese noen ny bok før neste gang jeg blir bedt om å gjøre det på skolen
- Legge den vekk og begynne på ny bok med en gang
- Snakke med venner om boka
- Diskutere boka med klassen og læreren
- Skrive logg om boka
- Svare på spørsmål om boka

Hva synes du om litteratur du leser i norskfaget?

For tiden jobber lærere over hele landet med å ta i bruk en ny læreplan for elevene i skolen. Det har blitt bestemt at elevene skal lære om tre temaer i alle fag. Ett av disse temaene er "bærekraftig utvikling". Har du arbeidet med temaet i ett eller flere fag?

- Ja
- Nei

Hva tenker du når du hører begrepet "bærekraftig utvikling"?

Takk for at du deltok i spørreundersøkelsen :)

Spørreundersøkelse etter gjennomføringen av undervisningsoppleggene: niendeklassen

Spørreundersøkelse om arbeidsperioden med "Ulveslaget" og bærekraftig utvikling

I denne spørreundersøkelsen blir du stilt spørsmål om den treukers-perioden som har vært i norsktimene der dere har arbeidet med novellen "Ulveslaget" og bærekraftig utvikling. Det er kun masterstudent Sandra som vil se svarene, men det er helt anonymt. Hvis dere ikke vil at dette skal brukes i masterprosjektet til Sandra, så svarer dere ikke på spørsmålene.

Jeg identifiserer meg som .....

- jente
- gutt

På en skala fra 1 til 5. Hvor fornøyd er du med undervisningen i denne perioden som har vært?

	1	2	3	4	5	
Veldig misfornøyd	○	○	○	○	○	Veldig fornøyd

Hva synes du om denne treukers-perioden? Begrunn

Tenk på perioden med "Ulveslaget" som helhet. Skriv det du likte best med denne perioden.

Tenk på perioden med "Ulveslaget" som helhet. Skriv ned noe du tenker kunne vært bedre.

På en skala fra 1 til 5. Hva synes du om novellen «Ulveslaget»?

	1	2	3	4	5	
Liker veldig dårlig	○	○	○	○	○	Liker veldig godt

Skriv noen setninger om hva du synes om novellen "Ulveslaget". Begrunn.

Hvordan synes du det var å jobbe med skriveoppgavene knyttet til novellen "Ulveslaget"?

Hvordan synes du det var å ha debatt om rovdyrsproblematikken? F.eks. å argumentere for om man skal kunne skyte ulven eller ikke.

Hvis norsklæreren din skal ha en lignende periode med andre elever senere: hva bør hun fortsette med fra dette prosjektet? (f.eks. valg av novelle, kombinere tekst og film om samme tematikk, arbeidsmåter eller annet)

Hvis norsklæreren din skal ha en lignende periode med andre elever senere: hva kunne vært annerledes for å gjøre prosjektet bedre? (f.eks. valg av novelle, kombinere tekst og film om samme tematikk, arbeidsmåter eller annet)

Hvordan forstår du begrepet "bærekraftig utvikling" etter denne perioden?

Synes du at arbeidet med "Ulveslaget" gav økt forståelse om bærekraftig utvikling? Hvordan da?

Takk for at du deltok i spørreundersøkelsen :)

Spørreundersøkelse etter gjennomføringen av undervisningsoppleggene: vg2-klassen

Spørreundersøkelse om "novelleprosjektet"

I denne spørreundersøkelsen blir du stilt spørsmål om undervisningen de siste ukene med fokus på novellen "Det er en tunnel i din fremtid". I spørreundersøkelsen omtales hele denne undervisningsperioden (alle timene i norsken som er brukt på dette) som "novelleprosjektet". Det er kun masterstudent Sandra som vil se svarene, men svarene er anonyme. Hvis dere likevel ikke vil at dette skal brukes i masterprosjektet til Sandra, svarer dere ikke på spørsmålene.

Jeg identifiserer meg som….

- Jente
- Gutt

På en skala fra 1 til 5. Hvor fornøyd er du med undervisningen i denne perioden som har vært?

	1	2	3	4	5	
Veldig misfornøyd	○	○	○	○	○	Veldig fornøyd

Hva synes du om undervisningen i "novelleprosjektet". Begrunn

Tenk på "novelleprosjektet" som helhet. Skriv det du likte best med denne perioden.

Tenk på "novelleprosjektet" som helhet. Skriv ned noe som du tenker kunne vært bedre.

På en skala fra 1 til 5. Hva synes du om novellen «Det er en tunnel i din fremtid»?

	1	2	3	4	5	
Liker veldig dårlig	○	○	○	○	○	Liker veldig godt

Skriv noen setninger om hva du synes om novella "Det er en tunnel i din fremtid". Begrunn.

Hvordan synes du det var å jobbe med spørsmål til novellen?

Hvordan synes du det var at læreren leste novellen høyt foran klassen?

Hvordan forstår du begrepet "bærekraftig utvikling" etter "novelleprosjektet"?

Synes du at arbeidet med novellene ga økt forståelse i "bærekraftig utvikling"? Hvordan?

Hvis norsklæreren din skal ha et lignende novelleprosjekt med noen andre elever senere, hva burde hun fortsette med fra dette prosjektet?

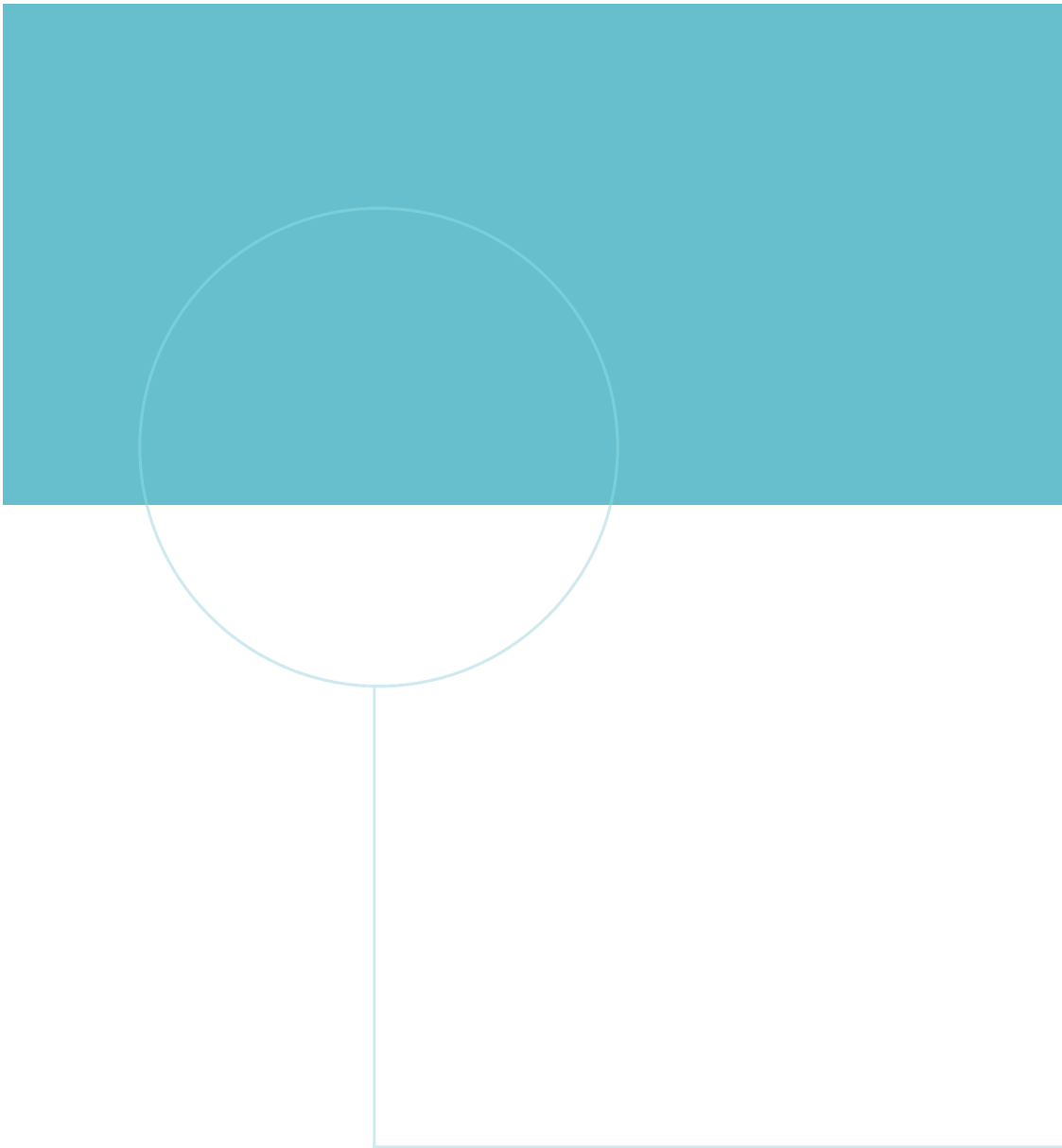
Hvis norsklæreren din skal ha et lignende novelleprosjekt med noen andre elever senere, hva kunne vært annerledes for å gjøre prosjektet bedre?

Takk for at du deltok i spørreundersøkelsen :)

Masterarbeidets relevans for lektoryrket

Samlet sett har prosessen, inkludert *Novelleprosjektet* og skriving av masteroppgave, vært svært lærerikt for meg, både som medborger og kommende lektor. I *Novelleprosjektet* fikk jeg erfare hvordan et forsknings- og utviklingsprosjekt kan foregå, i tillegg til at jeg lærte mye om samarbeid, tverrfaglighet og læreplanarbeid. Det å skrive en større oppgave har også vært nyttig. Jeg har tilegnet meg kunnskap om metoder og teorier innenfor feltet, i tillegg til at jeg har forbedret min egen literacy. Arbeidet med masteroppgaven har gitt meg en faglig tyngde, spesielt innenfor skjønnlitteratur og bærekraftig utvikling, som jeg vil ta med meg videre i jobben som lektor. På bakgrunn av dette vil jeg si at jeg har gode forutsetninger for å oppfylle kompetansemål og undervise i norskfaget.

Det er flere aspekter som gjør denne masteroppgaven relevant for lektoryrket, særlig med tanke på det nye, reviderte læreplanverket. Det er spesielt nyttig å se hvordan skjønnlitteraturen kan fungere som inngang til bærekraftig utvikling. På denne måten kan andre lærere rundt om få innsikt i hvordan de selv kan drive tverrfaglig undervisning, og i forlengelsen av dette bli inspirert og motivert til å lage undervisningsopplegg som elevene får et godt læringsutbytte av. Bærekraftig utvikling er et stort og omfattende begrep, men med denne masteroppgaven gis det, med forankring i teoretiske perspektiver, eksempler på hvordan man kan forstå begrepet og temaet. I tillegg har jeg i denne studien forsket på to klasser, og det gis derfor mulighet for at lærere på forskjellige trinn kan hente inspirasjon fra denne masteroppgaven.



NTNU

Kunnskap for en bedre verden