

Thea Gjestad Bytingsvik

Demokrati og medborgerskap- men hvordan?

En studie av hvordan én norsklærer og en Vg1-klasse erfarer at arbeid med uhørte begivenheter i noveller gir styrket kompetanse i demokrati og medborgerskap

Masteroppgave i nordisk litteratur

Veileder: John Brumo

Mai 2021

Thea Gjestad Bytingsvik

Demokrati og medborgerskap- men hvordan?

En studie av hvordan én norsklærer og en Vg1-klasse erfarer at arbeid med uhørte begivenheter i noveller gir styrket kompetanse i demokrati og medborgerskap

Masteroppgave i nordisk litteratur
Veileder: John Brumo
Mai 2021

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ undersøkelse av hvordan novellearbeid kan bidra til å styrke elevers kompetanse i demokrati og medborgerskap i norskfaget. Oppgavens overordnede problemstilling er følgende: *hvordan erfarer en norsklærer og en Vg1-klasse at arbeid med uhørte begivenheter i noveller gir styrket kompetanse i demokrati og medborgerskap?* I LK20 står det at arbeid med skjønnlitteratur fungerer som en god inngang til demokrati og medborgerskap. Imidlertid står det ingenting i LK20 om *hvilken* skjønnlitteratur elevene skal lese for å utvikle kompetanse om demokrati og medborgerskap. Det spesifiseres heller ikke *hvordan* arbeid med skjønnlitteratur helt konkret kan operasjonaliseres i norskundervisningen for å belyse temaet.

Formålet med dette prosjektet er derfor å undersøke hvordan et arbeid med uhørte begivenheter i noveller kan gi kompetanse i demokrati og medborgerskap. Novellene som blir brukt i denne kausstudien er «Livets røst» av Knut Hamsun, «Det er en tunnel i din fremtid» av Alice Glaser, «En mann i kostyme» av Tomas Espedal, Alexander Kiellands novelle «En middag», «Hjemme fra krigen» av Kjell Askildsen og «Buddhisten» skrevet av Dorthe Nors. Felles for disse novellene er at de begrenser seg til én situasjon og fremstilling av en uhørt begivenhet. Kausstudien ble gjennomført i en Vg1-klasse hvor det ble samlet inn data i form av kvalitative dybdeintervju med lærer og elever, observasjon og spørreundersøkelser. Gjennom datamaterialet kommer det frem at elevene får styrket kompetanse i demokrati og medborgerskap når utforskningen av den uhørte begivenheten inkluderer læring *om, for* og *gjennom* demokrati. Det fremkommer også at elevene får videreutviklet kompetanse i demokrati og medborgerskap når den uhørte begivenheten utvikler elevenes empati og imaginasjonsevne. Et siste funn er at kompetansen i demokrati og medborgerskap blir styrket når den uhørte begivenheten får verdi hos elevene.

Forord

Å skrive masteroppgave har vært en givende og lærerik opplevelse. Jeg har hatt mye glede av å fordype meg i et tema som jeg finner interessant, og som jeg kan få mye nytte av i jobben som lærer. Derimot er det ikke til å stikke under stol at jeg i løpet av skriveprosessen har fått et par (ti) besøk av min gode venn, «knekken». Men jeg har skjønt at man kan komme gjennom mye bare ved å bite tennene sammen. Og plutselig satt man der med beina på bordet og en ferdigskrevet masteroppgave!

I den forbindelse er det mange jeg vil takke.

Først og fremst vil jeg takke lærerinformanten og elevene som lot meg gjennomføre datainnsamlingen i deres norsktimer. Jeg vil også takke min veileder, John Brumo. Tusen takk for uvurderlig veiledning, og for at du alltid har vært så tilgjengelig og positiv.

Videre vil jeg takke kjæreste, familie og venner for oppmuntring og god støtte gjennom masterskrivingen. Jeg vil også takke mine fine og flotte studievenninner. De fem årene i Trondheim hadde ikke vært det samme uten latter og sprell med dere!

Helt til slutt vil jeg gi en spesiell takk til Birgitte, Sandra og Pernille. Alle timene på lesesalen hadde vært ganske mye kjøpere uten dere!

Thea Gjestad Bytingsvik

Trondheim, mai 2021

Innholdsfortegnelse

1.0 Demokrati og medborgerskap- men hvordan?	1
2.0 Bakgrunn og tidligere forskning.....	5
2.1 Demokrati og demokratisk medborgerskap	5
2.1.1 Demokratiforståelser- liberalt og deliberativt demokrati.....	5
2.1.2 Tynt og tykt medborgerskap.....	7
2.2 Opplæring til demokratisk medborgerskap i skolen.....	7
2.2.1 Dimensjoner i demokratilæring: opplæring <i>om, for</i> og <i>gjennom</i> demokrati.....	8
2.2.2 Skjønnlitteraturens nytteverdi i et demokratiperspektiv.....	9
2.3 Arbeid med skjønnlitteratur i klasserommet	12
2.3.1 Novellen som uhørt begivenhet.....	12
2.3.2 Arbeid med skjønnlitteratur i tematiske sammenhenger	13
2.3.3 Subjektiv relevans i arbeidet med skjønnlitteratur	14
2.3.4 Arbeid med kanonlitteratur i klasserommet	14
3.0 Metode	16
3.1 Forskningsdesign.....	16
3.2 Kasusstudie som forskningstilnærming	17
3.2.1 Kasusstudiens utvalg.....	17
3.3 Kasusstudiens datainnsamlingsstrategier.....	18
3.3.1 Semistrukturert dybdeintervju	18
3.3.2 Gruppeintervju.....	19
3.3.3 Observasjon.....	20
3.3.4 Spørreundersøkelse.....	20
3.4 Behandling av datamaterialet.....	21
3.4.1 Transkripsjon.....	21
3.4.2 Tolkning, koding og analyse	22
3.5 Reliabilitet og validitet.....	23
3.5.1 Reliabilitet.....	23
3.5.2 Validitet	23
3.6 Forskningsetiske betraktninger.....	24
4.0 Analyse og diskusjon av funn	26
4.1 Novellene.....	26
4.2 Beskrivelse av undervisningsopplegget	28
4.2.1 Første undervisningsøkt og novellen «Hjemme fra krigen».....	28
4.2.2 Andre undervisningsøkt og novellen «En mann i kostyme»	29
4.2.3 Tredje undervisningsøkt og novellen «Det er en tunnel i din fremtid»	29
4.2.4 Fjerde undervisningsøkt- novellen «En middag» og litterære samtaler	30
4.2.5 Femte undervisningsøkt og debattprogrammet «UHØRT!».....	30
4.3 Lærerens og elevenes forståelse av demokrati og medborgerskap	31
4.4 Styrket kompetanse i demokrati og medborgerskap- utforskning av novellenes uhørte begivenheter?	34
4.4.1 Elevene får styrket kompetanse i demokrati og medborgerskap når utforskningen av den uhørte begivenheten inkluderer læring <i>om, for</i> og <i>gjennom</i> demokrati	35

4.4.2 Elevene får styrket kompetanse i demokrati og medborgerskap når den uhørte begivenheten utvikler elevenes empati og imaginasjonsevne	39
4.4.3 Elevene får styrket kompetanse i demokrati og medborgerskap når den uhørte begivenheten får verdi hos elevene	43
5.0 Avslutning- hva har vi lært?.....	48
Litteraturliste	
Vedlegg	56
<i>Vedlegg 1: Meldeskjema for behandling av personopplysninger</i>	<i>56</i>
<i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til elever</i>	<i>59</i>
<i>Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema lærer</i>	<i>62</i>
<i>Vedlegg 4: Kolonneskjema for observasjon</i>	<i>65</i>
<i>Vedlegg 5: Intervjuguide.....</i>	<i>66</i>
Intervjuguide elever.....	66
Intervjuguide 1 lærer	68
Intervjuguide 2 lærer	70
<i>Vedlegg 6: Spørreundersøkelser om novelleprosjektet</i>	<i>72</i>
Spørreundersøkelse 1	72
Spørreundersøkelse 2	74
Masteroppgavens relevans for lektoryrket	75

1.0 Demokrati og medborgerskap- men hvordan?

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) som ny skolereform ble satt i verk i august 2020. Utgangspunktet for LK20 er spørsmålet om hvordan skolen kan bidra til å danne barn og unge slik at de på best mulig måte kan imøtekomme fremtidens utfordringer (Lenz, 2020, s. 10). Det som blant annet skiller LK20 fra forgjengeren LK06, er det gjennomgående fokuset på dybdelæring og tverrfaglige tema (Lenz, 2020, s. 10). Dybdelæring innebærer «[...] at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Imidlertid skal skolen også legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring, bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap*. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017) tar de tre tverrfaglige temaene «[...] utgangspunkt i aktuelle samfunnsordninger som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt». Gjennom de tre tverrfaglige temaene vil man kunne utvikle felles tolkningsrammer i det lokale læreplanarbeidet (Lenz, 2020, s. 12).

Fokuset for denne masteroppgaven ligger på det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*. Tematikken blir tydelig vektlagt i LK20. Men denne vektleggingen er på ingen måte ny. Skolens samfunnsmandat har i lang tid vært koblet til demokrati, slik det blant annet fremkommer i Opplæringslovens formålparagraf; «Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapeleg tenkjemåte» (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Som en av samfunnets største institusjoner har skolen dermed en viktig politisk rolle, nemlig å utdanne elevene til demokratiske medborgere. Skolen er en arena hvor elevene tilegner seg grunnleggende demokratisk kompetanse og lærer hvordan de kan delta i samfunnet som demokratiske medborgere (Børhaug & Solhaug, 2012, s. 31). Men med stigende urbanisering, teknologisering, immigrasjon, fremveksten av diktatur og høyreekstremisme, øker stadig behovet for en felles forståelse omkring samfunnets demokratiske grunnlag. Skolen må nå i enda større grad sikre en undervisning som utdanner demokratiske medborgere. Løsningen er å arbeide med temaet demokrati og medborgerskap på tvers av alle fag.

Hva er det så som ligger i demokrati og medborgerskap? I *Overordnet del av læreplanen* står det at temaet demokrati og medborgerskap blant annet skal «[...] gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det står også at et arbeid med det

tverrfaglige temaet «[...] skal gi elevene forståelse for sammenhengen mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter som ytringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Sivertsen (2019) hevder at det tverrfaglige temaet bidrar til å ruste fremtidens generasjoner til å bli aktive medborgere og delta i videreutviklingen av demokratiet.

Dette er den overordnede forståelsen av det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. I læreplanstrukturen i LK20 beskrives også de tverrfaglige temaene som gjelder for de respektive fagene i egne avsnitt. I læreplanen for norskfaget står følgende om demokrati og medborgerskap:

I norsk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om å utvikle elevenes muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter, slik at de kan gi uttrykk for egne tanker og meninger og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser. Gjennom kritisk arbeid med tekster og ytringer øver elevene opp evnen til kritisk tenkning og lærer seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Som man ser, blir arbeid med skjønnlitteratur og sakprosa i norskfaget nevnt som en god tilnærming til demokrati og medborgerskap. Det fremkommer at lesing av skjønnlitteratur og sakprosa vil gi elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det står også at lesing av skjønnlitteratur og sakprosa vil øke elevenes forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers perspektiver (Utdanningsdirektoratet, 2020). Tanken om at lesing av skjønnlitteratur og sakprosa har en pedagogisk nytteverdi, er på ingen måte ny. Imidlertid er det flere som argumenterer for at skjønnlitteraturen tilbyr en annen form for innsikt enn den rene faktakunnskapen i sakprosaen (Skaftun, 2009; Aase, 2005; Penne, 2013; Nussbaum, 1997). Per Thomas Andersen (2011) hevder at arbeid og lesing av skjønnlitteratur på skolen er fordelaktig på to måter. For det første vil lesing av skjønnlitteratur øve opp elevenes evne til å forstå og utvikle *empati* for andre (Andersen, 2011, s. 19). For det andre vil lesing av skjønnlitteraturen øve opp elevenes *imajinasjonsevne*. På samme måte som det trengs øvelse for å kunne føle andres følelser, trengs det trening i å se verden fra en annen synsvinkel enn sin egen (Andersen, 2011, s. 22). Empati og imajinasjon er grunnleggende for evnen til å leve i ethvert demokratisk fellesskap. Lesing av skjønnlitteratur viser seg slik å ha en verdi når man skal arbeide med demokrati og medborgerskap i norskfaget.

Imidlertid står det lite i LK20 om *hvilken* skjønnlitteratur elevene skal lese på skolen for å styrke sin kompetanse i demokrati og medborgerskap. Det er heller ikke spesifisert *hvordan* arbeid med skjønnlitteratur helt konkret skal operasjonaliseres i norskundervisningen for å videreutvikle elevenes kompetanse innenfor temaet. Innføringer av nye læreplaner og reformer er en generell utfordring i norsk skole. Møller, Prøitz og Aasen (2009) hevder at LK06 i sin tid ga for svake faglige styringssignaler, noe som førte til at undervisningspraksisen på skolene fortsatte som før (s. 183). Ikke mindre utfordrende er LK20 når norskundervisningen nå skal gjennomføres med fokus på demokrati og medborgerskap. Gjennom manglende retningslinjer legger LK20 dermed mye av ansvaret over på den enkelte norsklærer. Noen norsklærere kan synes at LK20 sitt frie rom skaper et hav av pedagogiske og didaktiske muligheter. For en snart nyutdannet norsklærer skaper mangelen på instruksjoner kun forvirring og frustrasjon: Hvilken skjønnlitteratur og sakprosa skal elevene lese? Hvilke undervisningsformer og litteraturredidaktiske praksiser er best egnet for å styrke elevenes kompetanse demokrati og medborgerskap i norskfaget?

Disse spørsmålene danner utgangspunkt for denne masteroppgavens problemstilling: *hvordan erfarer en norsklærer og en Vg1-klasse at arbeid med uhørte begivenheter i noveller gir styrket kompetanse i demokrati og medborgerskap?* Novellene som blir brukt i denne kasusstudien er «Livets røst» av Knut Hamsun, «Det er en tunnel i din fremtid» av Alice Glaser, «En mann i kostyme» av Tomas Espedal, Alexander Kiellands «En middag», «Hjemme fra krigen» av Kjell Askildsen og «Buddhisten» skrevet av Dorthé Nors. Det er forståelsen av novellene som uhørt begivenhet som ligger til grunn for denne masteroppgaven. En slik forståelse innebærer at den uhørte begivenheten utgjør novellens sentrum (Aarseth, 1976, s. 136). Masteroppgavens problemstilling ble utarbeidet i forbindelse med NTNUs prosjekt «Noveller som inngang til de tverrfaglige temaene i Fagfornyelsen». Målet for prosjektet er å utvikle ny kunnskap og arbeidsformer for å gjennomføre den tverrfaglige dimensjonen i LK20 i norskfaget, med særlig vekt på arbeid med noveller (NTNU, 2020). Årsaken til at vi valgte å benytte noveller, er fordi de tilfører perspektiver og skildrer fantasier på en måte ingen andre tekstsjangre kan (Aarseth, 1976, s. 136). Slik vil noveller kunne bidra til å endre leserens subjektive opplevelse av verden. Prosjektet er et samarbeid mellom ulike fagseksjoner på ungdomsskole, videregående skole og NTNU som ble gjennomført kalenderåret 2020. Formålet med samarbeidet er å knytte masterstudenter, lærere og fagmiljø tettere sammen, og med det bidra til kompetanseheving (NTNU, 2020). Min rolle som masterstudent gikk ut på å delta i seminar hvor vi diskuterte og vurderte hvilke noveller og arbeidsformer som ville fungere hensiktsmessig som inngang til demokrati og medborgerskap. Jeg deltok også i

klasseromsundervisningen til en Vg1-klasse hvor jeg samlet inn data. Dette datamaterialet danner utgangspunktet for funnene i denne masteroppgaven.

2.0 Bakgrunn og tidligere forskning

Oppgavens problemstilling er: *hvordan erfarer en norsklærer og en Vg1-klasse at arbeid med uhørte begivenheter i noveller gir styrket kompetanse i demokrati og medborgerskap?* I dette kapitlet vil jeg redegjøre for det teoretiske grunnlaget jeg trenger for å forstå, analysere og diskutere kasusstudiens datamateriale. Oppgavens teoretiske grunnlag er forankret i teori om demokrati og medborgerskap, og demokratibegrepet slik det presenteres i fagteori tilknyttet skole og utdanning. Etter en generell presentasjon av demokratiforståelser og begrepet medborgerskap, går jeg nærmere inn på hvordan skolen kan bidra til å utdanne demokratiske medborgere. Arbeid med skjønnlitteratur står sentralt i denne sammenhengen. Med utgangspunkt i ulike perspektiver på arbeid med skjønnlitteratur som demokratifremmende metode, vil jeg undersøke hvorvidt det er hensiktsmessig å arbeide med noveller i forbindelse med demokrati og medborgerskap.

2.1 Demokrati og demokratisk medborgerskap

2.1.1 Demokratiforståelser- liberalt og deliberativt demokrati

Demokrati kommer av en sammensetning av de greske ordene *demos* og *kratos*, og betyr *folkestyre* på norsk. Det finnes en rekke tilnæringer til hvordan begrepet om folkestyre skal fortolkes, hvem som er folket, og i hvor stor grad folket skal styre (Stray, 2011, s. 23). De ulike tilnærmingene til demokrati er ikke nødvendigvis gjensidig utelukkende. Forskjellige aspekter ved demokratiet kan betinge hverandre, men de kan også stå i et spenningsforhold til hverandre (Lenz, 2020, s. 23). Hvordan man oppfatter og fortolker demokrati kan også få konsekvenser for synet på demokratiopplæringen på skolen.

De fleste demokratier omtales ofte som *liberale* demokratier. Et liberalt demokrati er kjennetegnet gjennom frie valg, flere politiske partier og representativitet i parlamentariske forsamlinger (Børhaug & Solhaug, 2012, s. 31). I det liberale demokratiet er det de partiene som får flertall som fremmer fellesskapets interesser gjennom politikken de fører (Børhaug & Solhaug, 2012, s. 32). Det liberale demokratiet anser dette som den viktigste kilden til utvikling i et land. En som støtter opp om den liberale demokratiforståelsen, er statsviteren Kjetil Børhaug. Børhaug (2017) hevder at skolen skal fungere som en samfunnsinstitusjon som skal binde elevene sammen i en felles politisk kultur. Han mener at utgangspunktet for demokratiopplæringen i skolen må være det representative demokratiet. Det er fordi det representative demokratiet er så sentralt i det vestlige demokratiske systemet (Børhaug, 2017, s. 5). Det representative demokratiet er betegnelsen på et styresett der befolkningen velger

representanter som i sin tur fatter vedtak i beslutninger (Thorsen, 2014). I Norge har vi et representativt demokrati med stortingsvalg hvert fjerde år. Børhaug (2017) mener at det å skulle se bort fra det representative demokratiet i opplæringen på skolen, vil være det samme som å gjøre den demokratiske opplæringen irrelevant (s. 5).

På motsatt side finner vi den deliberative demokratiforståelsen. Ordet deliberasjon kan oversettes med *samtale* eller *dialog* (Børhaug & Solhaug, 2012, s. 38). Deliberasjon kan også bety å *drøfte* noe (Jakobsen, 2020). Et deliberativt demokrati er med andre ord betegnelsen på et demokrati hvor befolkningen beslutter gjennom debatt fremfor stemmegivning alene (Deliberativt demokrati, 2018). Den bygger på en tanke om at dialog ikke bare utvikler individer, men den skaper også et bedre samfunn (Børhaug & Solhaug, 2012, s. 38; Stray, 2011, s. 22; Imsen, 2016, s. 149). Det deliberative demokratiet forstår demokratiet som en arena der offentlige og parlamentariske debatter er utgangspunkt for beslutninger og maktutøvelse (Børhaug & Solhaug, 2012, s. 40). Innenfor denne forståelsen av demokratiet finner vi den sentrale utdanningsfilosofen John Dewey. Dewey mener at et fruktbart demokratibegrep omfatter mer enn den representative tilnærmingen til demokratiet. I den innflytelsesrike boka *Democracy and Education* skriver Dewey (1916) at demokratiet kan forstås som en måte å leve sammen gjennom kommunikasjon:

Men live in a community in virtue of the things which they have in common; and communication is the way in which they come to possess things in common. What they must have in common in order to form a community or society are aims, beliefs, aspirations, knowledge—a common understanding—like-mindedness as the sociologists say. (s. 8).

Dewey (1916) sitt demokratibegrep viser til at man blir demokratiske medborgere gjennom felles interesse og samhandling. Demokratiet er en form for fellesskap hvor folk kommuniserer, samhandler og deler erfaringer med hverandre. Dewey (1916) hevder at skolen skal være en arena hvor en slik samhandling og erfaringsdeling finner sted. Også andre samfunnsforskere deler Deweys syn på det deliberative demokratiet. Heidi Biseth (2009) fremhever i sin artikkel «Multilingualism and education for democracy» viktigheten av at elever kommuniserer med elever fra ulike kulturer og religioner. Gjennom samhandling får elevene mulighet til å korrigere hverandre og begrense hverandres partijsjoner (Biseth, 2009, s. 8). Hun betrakter dette mangfoldet som nødvendig for utdanningen av demokratiske medborgere (Biseth, 2009, s. 8).

I formuleringen av demokrati og medborgerskap i norskfaget er det særlig det deliberative demokratiet som står sentralt. Temaets kjerne baserer seg på en tanke om at demokratiet bygger på samtale i fellesskap. Det handler om at elevene skal lære å leve sammen i demokratisk fellesskap, og at elevene skal lære å delta i samfunnsliv og demokratiske

prosesser (Utdanningsdirektoratet, 2020). Formuleringen tydeliggjør at det å leve i fellesskap innebærer at man må ha forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det står også at opplæring i demokrati og medborgerskap skal legge grunnlag for konstruktiv samhandling, og at elevene skal lære «[...] å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

2.1.2 Tynt og tykt medborgerskap

Det som skiller den liberale demokratiforståelsen fra den deliberative demokratiforståelsen, er deres syn på forholdet mellom individ og fellesskap (Børhaug & Solhaug, 2012, s. 43). Ulike demokratiforståelser får betydning for hvordan man legger til rette for opplæring til demokratisk medborgerskap i skolen. Tilhengere av den liberale demokratiforståelsen forsøker å utdanne medborgere i henhold til det Stray (2002) betegner for *tynt medborgerskap*. Tilhengere av den deliberative demokratiforståelsen fokuserer i større grad på *tykt medborgerskap*. Tynt medborgerskap kjennetegnes gjennom individets minimale rettigheter. Innenfor tynt medborgerskap er de gjeldende lover og regler overordnet, og individet er forpliktet til å forholde seg til disse (Stray, 2011, s. 55). Dermed karakteriserer tynt medborgerskap også en passiv medborgerrolle. Skolens rolle er her begrenset til kunnskapsoverføring og hvordan denne kunnskapen kan bidra til at elevene når sine individuelle mål. Innenfor tykt medborgerskap er samfunnet og fellesskapet den viktigste sosiale og politiske enhet (Stray, 2011, s. 56). Her har medborgeren svært mange rettigheter og bedriver dermed en aktiv rolle. Den aktive medborgeren er et politisk ideal, og individet oppfordres til å delta aktivt i samfunnet. Fra tynt medborgerskap der skolens ansvar er begrenset til kunnskapsoverføring, har skolen innenfor tykt medborgerskap ansvaret for å gi elevene kompetanse i hvordan de kan bidra inn i det store fellesskapet (Stray, 2011, s. 57).

2.2 Opplæring til demokratisk medborgerskap i skolen

Et av skolens viktigste ansvar er å styrke demokratiet. Det er skolens oppgave og plikt å legge til rette for en opplæring hvor barn og unge tilegner seg kompetanse i demokratisk medborgerskap (Stray, 2012, s. 11; Børhaug & Solhaug, 2012, s. 18; Imsen, 2016, s. 149). Skolens demokratiske samfunnsmandat er artikulert i *Overordnet del*:

Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis. Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem. De skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning, både i det daglige

arbeidet i fagene og gjennom for eksempel elevråd og andre rådsorganer (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I *Overordnet del* kommer det tydelig frem at demokrati og demokratisk deltakelse ikke noe elevene bare forberedes til på en abstrakt måte. Det er noe som må innøves og praktiseres i en skolekontekst. På den måten støtter artikuleringen i *Overordnet del* opp om det tykke medborgerskapet. For at opplæringen skal gjøre elevene til demokratiske medborgere, må den gjøres eksplisitt gjennom demokratisk deltakelse og medvirkning. Den må ikke gjøres implisitt gjennom tradisjonell kunnskapsformidling (Stray, 2012, s. 19).

2.2.1 Dimensjoner i demokrati-læring: opplæring *om*, *for* og *gjennom* demokrati

I *Overordnet del* kommer det frem at tradisjonell kunnskapsformidling på skolen ikke er tilstrekkelig for å utdanne demokratiske medborgere. Elevene må også øve på, erfare og delta i demokratiske prosesser i praksis. I Stortingsmelding 28 står det at hvis undervisningen skal gi kompetanse i demokrati og medborgerskap, må den inkludere læring *om* demokratiet, læring *for* demokratisk deltakelse og læring *gjennom* demokratisk deltakelse (St.meld. nr. 28 (2015-2016), s. 38). Det er relevant å gå i dybden av disse opplæringsstrategiene. Det er fordi de gir en pekepinn på *hvordan* man kan operasjonalisere undervisning i demokrati og medborgerskap.

Opplæring *om* demokrati representerer en kunnskapsdimensjon (Stray & Sætra, 2015). Denne kunnskapsdimensjonen inkluderer blant annet opplæring om demokratiske prosesser, valg, institusjonelle ordninger og demokratiets historie. Opplæring om demokrati er særlig knyttet til den kognitive, intellektuelle læringen på skolen. Her er lesing av bøker og undervisning sentrale kunnskapskilder for elevene (Stray, 2012, s. 22). Man kan se tydelige paralleller mellom *om*-dimensjonen og den tynne medborgerrollen. Det er fordi tynt medborgerskap fokuserer på å organisere undervisningen til tradisjonell kunnskapsformidling om demokratiet.

Opplæring *for* demokrati bygger på at elevene skal utvikle dømmekraft og kritisk tenkning (Stray & Sætra, 2015). En opplæring for demokrati representerer en ferdighetsdimensjon (Stray & Sætra, 2015). Opplæringen for demokrati skal bidra til å styrke elevenes verdi- og handlingskompetanse. Den skal også ruste elevene til å kritisk reflektere over egne handlinger og holdninger, og den samtiden de er en del av (Stray, 2012, s. 22). I tillegg skal elevene også evne å se en sak fra flere sider og utvikle toleranse og forståelse over at mennesker har ulike tankesett og meninger. På mange måter kan opplæring for demokrati

knyttes til formålsparagrafen som understreker at opplæringen skal; «[...] fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte» (Opplæringsloven, 1998, § 1-1).

Det siste aspektet som må inkluderes for at opplæringen skal kunne fostre demokratiske medborgere, er opplæring *gjennom* demokrati. Dette aspektet representerer opplæringens praksisdimensjon (Stray & Sætra, 2015). Formålet med opplæring gjennom demokrati er at elevene utvikler praktiske kunnskaper og ferdigheter som forbereder dem til deltakelse i demokratiske prosesser (Stray, 2012, s. 23). Opplæringen gjennom demokrati betyr at elevene selv får erfaringer med reell deltakelse (Stray, 2011, s. 109). Denne dimensjonen er forankret i den deliberative demokratiforståelsen, og da særlig Dewey (2001). Dewey (2001) hevder at undervisningsmetodene må ha som mål å få barnet til å oppdage ting selv, slik at de senere kan knytte an kunnskapen og ferdighetene til en betydningsfull erfaring (s. 28).

2.2.1.1 Elevmedvirkning

Den deliberative demokratiforståelsen har bidratt med et syn på demokratiopplæring som kan tjene som tilnærming til det Stray og Sætra (2015) kaller for opplæring *gjennom* demokrati. Den deliberative demokratiforståelsen kobler det demokratiske i skolen sammen med hvordan elever tilegner seg kunnskap gjennom refleksjon, deltakelse og dialog (Børhaug & Solhaug, 2012, s. 130). *Elevmedvirkning* kan dermed forstås som en metode å få elevene til å erfare gjennom-dimensjonen i praksis. Elevmedvirkning er forstått som elevenes innflytelse på formelle og uformelle avgjørelser i deres skolehverdag (Børhaug & Solhaug, 2012, s. 126). I undervisning blir kunnskapsdialogen og den kritiske refleksjonen det mest sentrale i elevmedvirkning (Børhaug & Solhaug, 2012, s. 130). Slik kan elevmedvirkning være en metode for å få elevene til å erfare demokrati i praksis. Men elevmedvirkning er også fordelaktig fordi den kan likestille elever i større grad (Børhaug & Solhaug, 2012, s. 130). Skolen representerer en «offisiell» kunnskap som er mer eller mindre kjent eller fremmed for elevene avhengig av deres oppvekst (Børhaug & Solhaug, 2012, s. 130). Dette fører til at elevene som ikke allerede er innlemmet i skolens akademiske kunnskap har vanskeligheter med å henge med i undervisningen. For at skolen skal likestille alle elever, må den være et sted hvor elevene kan medvirke i store og små avgjørelser på skolen.

2.2.2 Skjønnlitteraturens nytteverdi i et demokratiperspektiv

Når man skal undersøke hvorvidt et arbeid med noveller kan gi kompetanse i demokrati og medborgerskap, er det relevant å gi en teoretisk innføring i skjønnlitteraturens nytteverdi i et demokratiperspektiv. I innledningen ga jeg en kort redegjørelse for Andersens (2011) syn på

skjønnlitteraturens nytterverdi i skolen. Der kom det frem at arbeid med skjønnlitteratur er fordelaktig for det første fordi den øver opp elevenes evne til å forstå og utvikle *empati* for andre (Andersen, 2011, s. 19). Elevene får øvelse i å forstå andre menneskers liv, følelser, situasjoner og behov ved å lese fortellinger om andres liv og skjebne (Andersen, 2011, s. 20). For det andre hevder Andersen (2011) at et arbeid med skjønnlitteratur trener opp elevenes *imanasjonsevne*. Det handler om å kunne se verden fra en annen synsvinkel enn sin egen (Andersen, 2011, s. 22). Utviklingen av imanasjonsevnen er viktig fordi det fører til at elevene kan se verden fra en historisk vinkel eller med et fremtidig blikk (Andersen, 2011, s. 22). Både empati og imanasjonsevne er grunnleggende for å utvikle et velfungerende demokratisk samfunn.

Andersens (2011) tanke om at leseren videreutvikler sine empatiske evner i møtet med skjønnlitteraturen, er på ingen måte ny. Også i 1997 satt filosof og professor Martha Nussbaum skjønnlitteraturen i sammenheng med empatiutvikling. Nussbaum (1997) hevder at lesing av skjønnlitteratur vil styrke menneskers empati og forståelse for andre mennesker. For mennesket kan det være utfordrende å sette seg inn i andre menneskers situasjon. Det er fordi verden er fylt med så mange forskjellige kjønn, religioner, raser og klasser. Men å utvikle forståelse for det ukjente er en viktig egenskap for mennesket. Her mener Nussbaum (1997) at skjønnlitteraturen kan spille en betydningsfull rolle. Når man leser skjønnlitteratur vil man kunne sette seg inn i livene til fiktive karakterer som er helt ulike seg selv. På den måten vil man kunne fremme forståelse og respekt for det ukjente. Nussbaum (1997) underbygger dette; «[...] the readers learn to have respect for the hidden content of that inner world, seeing its importance in defining a creature as fully human» (s. 90). Skjønnlitteraturen kan videreutvikle menneskets forståelse av hvem man er og hvem man vil være. Slik kan arbeid med skjønnlitteratur være essensielt som tilnærming når man skal fremme et demokrati som bygger på verdier som forståelse og respekt (Nussbaum, 1997, s. 110).

Professor i lesevitenskap, Atle Skaftun, understreker at skjønnlitteraturen øver opp det Andersen (2011) kaller for imanasjonsevne. Skaftun (2009) hevder at skjønnlitteraturen egnert seg svært godt som eksempler når man vil diskutere menneskelivet utenfor den litterære representasjonen. Skaftun (2009) skriver; «Innholdsmessig rommer skjønnlitterære tekster komprimert erfaring fra livet og perspektiver på tema og forventninger som kan være viktige, aktuelle og akutte for samfunn og individ på ett eller annet tidspunkt i livet». (s. 17). Skjønnlitteraturen er i en særegen posisjon fordi den skildrer helhetlige meningsuniverser. Slik kan skjønnlitteraturen ha nytteverdi i skolens arbeid med å fremme demokratiske medborgere (Skaftun, 2009, s. 12). Skaftun (2009) argumenterer for å trekke skjønnlitteraturen ned i den

språklige virkeligheten som omgir elevene (s. 24). Han mener at samtidslitteraturen kan ha nytteverdi i skolens demokratiopplæring. Det er fordi samtidslitteraturen er mer åpen og tilgjengelig for at elevene kan komme med sine egne erfaringer og forståelser (Skaftun 2009, s. 14). Dette vil føre til at norskfaget får en relevans for flere.

Liksom Andersen (2011), hevder også professor Erling Aadland (2012) at skjønnlitteraturen øver opp elevenes imaginasjonsevne. Skjønnlitteraturen skildrer følelser og handlinger som er voldsommere enn det vi kan erfare i virkeligheten. Aadland (2012) skriver; «Livet er ikke [...] rikt nok, ikke dramatisk nok, ikke følelsesmessig sterkt nok, til å erfare det lesningen kan gi oss». Skjønnlitteraturen gir oss muligheten til å erfare noe som enten ikke er, fordi det er over eller skal bli, eller aldri kan bli- annet enn det språkverket det er blitt (Aadland, 2012). Vi settes med andre ord ut av det velkjente og inn i det ukjente. Vi blir på denne måten bedre kjent med oss selv som språklige og tematiske vesener (Aadland, 2012). Mennesket er et overskridende vesen. Imidlertid er det ingen ytre makt som kan påtvinge oss overskridelse. Overskridelsen kan bare oppstå i møtet med språk, tanke og viten (Aadland, 2012). Det er disse indre maktene man blir konfrontert med når man leser skjønnlitteratur. Derfor vil det ha konsekvenser for mennesket og for fremtiden om man skal slutte å interessere seg for skjønnlitteratur.

Ei som også hevder at skjønnlitteraturen utvikler elevenes imaginasjonsevne, er den norske professoren Sylvi Penne (2013). I likhet med Skaftun (2009) og Aadland (2012), hevder også Penne (2013) at den skjønnlitterære kompetansen fordrer at leseren reflekterer over hvilken betydning teksten har for leserens eget liv (s. 52). Men til forskjell fra Skaftun (2009) og Aadland (2012), hevder hun at skjønnlitteraturen utvikler *fiktive lesemåter*. De fiktive lesemåtene gjør at leseren utvikler en metaforståelse og en kontekstbevissthet. Metaforståelse og kontekstbevissthet gjør det mulig for leseren å tolke, forstå og snakke om litterære tekster (Penne, 2013, s. 47). Penne (2013) hevder at eksplisitt opplæring i fiktive lesemåter er viktig for å få elevene til å lese skjønnlitteratur som fiksjon, og ikke som fakta der de søker umiddelbar nærhet til sin egen private sfære (s. 47). De lite lesevante elevenes lesemåter er basert på egen «virkelighet» og lukker generelt for alt det som er fremmed. Elevene må lære å holde sitt eget syn og tolkning tilbake, og søke etter å forstå den andres perspektiv. Den fiktive lesingen av skjønnlitteratur åpner for at leseren kan konstruere en ytre handling, men også en indre handling. Dette innebærer at leseren får innblikk i fiktive karakterenes tanker og følelser (Penne, 2013, s. 45). Her ser man også klare likheter mellom Penne (2013), Nussbaum (1997) og Andersen (2011).

Professoren Laila Aase (2005) tydeliggjør at skjønnlitteraturen videreutvikler elevenes imaginasjonsevne i det hun skriver om *danning*. Danning er for Aase (2005) forstått som; «En sosialiseringssprosess som fører at man forstår, behersker og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer» (s. 37). Danning handler det om å utvikle en evne til å se seg selv og sine språkhandlinger utenfra (Aase, 2005, s. 37). For Aase (2005) er det ikke nok å huske og reproducere lærestoffet for å oppnå danning. For at danning skal skje må kunnskapsstoffet utfordre elevenes allerede etablerte tanker og forståelser (Aase, 2005, s. 38). Man må legge til rette for en undervisning hvor elevene får komme til orde og møte motforestillinger og perspektiver fra ulike stemmer og kulturer (Aase, 2005, s. 39). Norskklassemrommet spiller her en viktig rolle som dannelsingsarena. Norskklæreren må skape møteplasser mellom elevene og kunnskapen på en måte som gjør de til kompetente deltakere i tekstkulturen (Aase, 2005, s. 39). Læreren må våge å benytte tekster i klasserommet som sørger for at elevene får en innsikt de ikke møter andre steder (Aase, 2005, s. 43). Aase (2005) er uklar når det kommer til hvilke tekster man skal arbeide med i klasserommet for å oppnå danning. Der Andersen (2011), Skaftun (2009), Aadland (2012), Penne (2013) og Nussbaum (1997) snakker om skjønnlitteraturens demokratiske nytteverdi spesielt, opererer Aase med et mer generelt tekstbegrep. Likevel vil jeg i denne oppgaven bruke hennes teori for å diskutere hvorvidt et arbeid med novellene bidro til danning blant elevene.

2.3 Arbeid med skjønnlitteratur i klasserommet

2.3.1 Novellen som uhørt begivenhet

Denne oppgaven ønsker å undersøke hvordan et arbeid med uhørte begivenheter i noveller kan styrke elevenes kompetanse i demokrati og medborgerskap. Det er derfor relevant å gå i dybden av selve novellebegrepet, og redegjøre for hva som legges i begrepet *uhørte begivenheter*. Professor i nordisk litteratur, Asbjørn Aarseth (1976), hevder at man kan betegne en novelle som «[...] en episk prosatekst av middels lengde» (s. 135). Denne novelledefinisjonen er det utbredt enighet om. Imidlertid har teoretikere i lang tid forsøkt å komme frem til karakteristiske trekk som er felles for de fleste novellene, og som skiller dem fra andre tekster med andre sjangerbetingelser (Aarseth, 1976, s. 135). Dette har ført til at det med tiden har dukket opp forskjellige retninger innenfor novelleteorien. Én av disse retningene mener at det er den uhørte begivenheten som er novellens sentrum. Denne retningen mener at novellen begrenser seg til én situasjon og fremstilling av en uhørt begivenhet. Den uhørte begivenheten er forstått som en bemerkelsesverdig hendelse som finner sted utenfor menneskets kontroll, og påvirker

menneskets tilværelse (Isaksen, 2018). Det er novellen som uhørt begivenhet som danner utgangspunktet for denne masteroppgaven. Ideen om den uhørte begivenheten har dukket opp i ulike formuleringer hos forskjellige novelleteoretikere, men mest kjent er Schiller Goethe. Det som karakteriserer den uhørte begivenheten er at den i hovedsak konsentrerer seg om det som *skjer* med menneskene. Som Isaksen (2018) skriver: «Det er altså ikke den ydre form, der bestemmer begivenhedens formelle funktion, men snarere at den bevirker et omslag i et perspektiv». Novellen fremstiller en uhørt begivenhet som er viktigere enn personene som opplever den. De fiktive personenes egenskaper og følelser er bare interessant hvis de uhørte begivenhetene er betinget av dem (Aarseth, 1976, s. 136). Aarseth (1976) hevder at novellens uhørte begivenhet vil tilsløre leserens subjektive opplevelse av verden (s. 136). Det er fordi de uhørte begivenhetene tilfører perspektiver og skildrer fantasier på en måte ingen andre tekstsjangre kan. Som Charles E. May (2011) redegjør: «Great short stories are complex and powerful not so much because of what seems to happen in them, but because of what cannot happen except in the mysterious human imagination» (s. 158). Lesing og arbeid med uhørte begivenheter kan slik være egnet i skolesammenheng. De uhørte begivenhetene bryter med de ulike erfaringene og forestillingene som karakteriserer elevenes hverdagsliv.

2.3.2 Arbeid med skjønnlitteratur i tematiske sammenhenger

I denne oppgaven skal undersøke hvordan et arbeid med uhørte begivenheter i noveller egnert seg til å fremme elevenes kompetanse i demokrati og medborgerskap. Det er derfor relevant å gå nærmere inn på tidligere forskning knyttet til arbeid med skjønnlitteratur i tematiske sammenhenger. Det svenske skoleforskningsmiljøet i Lund er det miljøet som i en nordisk sammenheng først og fremst har forsket på skjønnlitteraturens rolle i tematiske sammenhenger. Arbeid med skjønnlitteratur i tematiske sammenhenger blir utforsket i Jan Nilssons bok *Tematisk undervisning* (1997), og senere i boken *Att göra sin röst hörd* (2013) av Kerstin Magnusson, Gun Malmgren og Jan Nilsson. Gjennom skjønnlitteraturen blir elevene konfrontert med forskjellige personers virkelighet og erfaringer. Dette møtet gjør at elevene utvikler generell kunnskap og forståelse om livet, virkeligheten og historien (Nilsson, 1997, s. 43). Et sentralt funn i studiene er at arbeid med skjønnlitteratur i tematisk sammenheng bidrar til å inkludere elevene i undervisningen. Det er fordi den tematiske undervisningen tar utgangspunkt i elevenes egne erfaringer og interesser (Nilsson, 1997, s. 42; Magnusson, Malmgren & Nilsson, 2013, s. 28). Studiene viser at et slikt arbeid skaper interesse for en større andel av elevgruppen. Ikke minst hos de mer svakerestilte elevene i klasserommet (Magnusson,

Malmgren & Nilsson, 2013, s. 111). Et av undervisningsoppleggene som blir skildret hos Magnusson, Malmgren og Nilsson (2013) er et tematisk arbeid om demokrati. I undervisningsopplegget leser elevene boken *Kriget om källan* av Connie Möller (2012). Boken beskriver hvordan mennesker velger en leder og hvordan de to kandidatene til lederposten beskriver to helt ulike fremtidsbilder. Slik faller boken tydelig inn under demokratitemaet. I undervisningsopplegget er lesing, skriving, søking og diskusjon sentrale elementer i elevenes demokratiske kunnskapsutvikling.

2.3.3 Subjektiv relevans i arbeidet med skjønnlitteratur

For at arbeid med skjønnlitteratur skal være hensiktsmessig for elevene, er det viktig at elevene føler at den har det Jon Smidt (1989) kaller for *subjektiv relevans*. Smidt (1989) skriver: «[...] all virkelig kunnskapsutvikling forutsetter en opplevelse av at det en holder på med, er viktig og angår en på en eller annen måte» (s. 131). Men Smidt (1989) hevder at subjektiv relevans også er noe som kan skapes underveis i en undervisningssammenheng. Det trenger ikke nødvendigvis å være der i utgangspunktet. For at elevene skal kunne utvikle kunnskaper gjennom arbeidet de gjør på skolen, kreves det at arbeidet har eller får relevans for dem. Dosent Dagrun Kibsgaard Sjøhelle (2009), argumenterer i likhet med Smidt (1989) for at et arbeid med skjønnlitteratur må ha en relevans for elevene. Sjøhelle (2009) hevder at elevene må få følelse av at det de står for har verdi i skolesammenheng. Det er viktig at elevenes tanker og meninger får komme til uttrykk på en eller annen måte. Slik vil arbeidet med skjønnlitteratur oppfattes meningsfylt for dem (Sjøhelle, 2009, s. 280). I et dialogisk perspektiv handler det om at elevene må få mulighet til å posisjonere seg selv i møte med andre stemmer (Sjøhelle, 2009, s. 280; Fjørtoft, 2014, s. 191). Ved å velge skjønnlitteratur som har subjektiv relevans for elevene, legger man til rette for at elevene kan uttrykke sine personlige meninger og tanker i klasserommet. Smidt (1989) og Sjøhelles (2009) forståelse av subjektiv relevans er relevant å trekke inn i denne oppgaven. Det er fordi de gir en forståelse av at novellene må ha en form for relevans for at elevene skal kunne videreutvikle sin kompetanse om demokrati og medborgerskap.

2.3.4 Arbeid med kanonlitteratur i klasserommet

I LK20 står læreren mer fritt til å velge hvilken skjønnlitteratur man skal arbeide med i klasserommet. Spørsmålene om hvilken skjønnlitteratur elevene skal lese er dermed opp til læreren å besvare. Under *Fagets relevans og sentrale verdier* i LK20 står det at faget norsk skal

«[...] gi elevene innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her viser begrepet kulturarv til kanonlitteraturen i norskfaget. Norskklassemrommet skal være en arena hvor elevene får innsikt i den klassiske kanon som er en viktig del av vår kulturelle arv. Leder ved nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning, Arne Johannes Aasen (2009), argumenterer for bruk av kanonlitteraturen i undervisningssammenheng. Aasen (2009) hevder at lesing av kanon gjør at elevene utvikler et reservoar av leseerfaringer. Disse kan elevene aktivisere i møtet med nye tekster (s. 165). Aasen (2009) skriver:

Målet er at elevene ikkje berre skal ha lese *Peer Gynt*, men arbeidet med denne teksten skal utgjere ein erfaringsbakgrunn som gjer at dei i møte med nye tekstar kan vurdere kvalitet og historisk-kulturelle forskjellar og aktivere tekst- og sjangerkunnskap (s. 168).

Gjennom arbeid med kanonlitteratur i klasserommet, vil elevene utvikle en erfaringsbakgrunn som de kan ta i bruk i møtet med nyere tekster. Denne erfaringsbakgrunnen vil gjøre det enklere for elevene å vurdere kvalitet, og samtidig aktivisere tekst- og sjangerkunnskap. I kontrast til Aasen (2009), problematiserer førsteamanuensis Åsmund Hennig (2010) bruken av kanonlitteraturen i norskklassemrommet. Han hevder at kanonlitteraturen er til dels problematisk fordi den ofte består av eldre klassikere. Her er verken språk eller miljø umiddelbart tilgjengelig for elevene, og det vil derfor ofte være utfordrende for dem å lese disse tekstene (Hennig, 2010, s. 125). Hennig (2010) understreker to faktorer som er viktig å huske på hvis man skal benytte gamle klassikere i klasseromsundervisningen. For det første må man vurdere hvor store *språklige og miljømessige hindringer* den aktuelle teksten utgjør (Hennig, 2010, s. 125). Dette kan ha mye og si for hvor tilgjengelig teksten er for elevene. For det andre må man sørge for at man velger en tekst hvor innholdet og tematikken kan være av interesse for elevene (Hennig, 2010, s. 125). Slik ser man tydelige likheter til det Smidt (1989) og Sjøhelle (2009) skriver om subjektiv relevans.

3.0 Metode

3.1 Forskningsdesign

Denne masteroppgavens problemstilling er følgende: *hvordan erfarer en norsklærer og en Vg1-klasse at arbeid med uhørte begivenheter i noveller gir styrket kompetanse i demokrati og medborgerskap?* For å besvare denne problemstillingen har jeg valgt en metodetriangulær tilnærming bestående av kvalitativt forskningsintervju, observasjon og spørreundersøkelse. Med metodetriangulering sikter man til at bestemte fenomener studeres fra ulike synsvinkler og at problemstillingen belyses ved hjelp av forskjellige metoder (Røykenes, 2009; Nardi, 2014, s. 16). I denne studien har jeg kombinert både kvalitative og kvantitative metoder. Tjora (2010) påpeker at kvalitativ metode kjennetegnes gjennom sin «[...] vektlegging av forståelse snarere enn forklaring, nærhet til dem man forsker «på», med en åpen interaksjon mellom forsker og informant heller enn avstand til sine respondenter [...]» (s. 15–16). I denne studien ble det benyttet kvalitative metoder som semistrukturert dybdeintervju, gruppeintervju og observasjon. De kvalitative metodene passet godt i denne studien fordi problemstillingen søker et svar på informantenes forståelse og utbytte av novelleundervisningen. En slik metode gir informantene muligheten til å gi mer inngående svar, og den gir meg samtidig en relasjon til konteksten og informantene som er med.

Imidlertid benyttet jeg også spørreundersøkelser i min studie. Spørreundersøkelser regnes som kvantitativ fordi der «[...] benyttes objektive målinger, tallmateriale og statistikk» (Befring, 2015, s. 39). Spørreundersøkelsen vil ha grunnleggende verdi i studien fordi den tar sikte på generell kunnskap fra hele klassen (Befring, 2015, s. 40). Valg av metode er helt avhengig av mål og forskningsspørsmål. Velger man feil metode, vil dette ofte forplante seg i hele forskningsdesignet og skape utfordringer for selve studien (Krumsvik, 2013, s. 60). Når man velger å gjennomføre metodetriangulering, er det dermed viktig å være bevisst de utfordringene som kan følge med en slik metodisk tilnærming. En av fallgruvene ved metodetriangulering er ifølge Silverman (2005) at forskere ikke har snevret inn problemområdet for oppgaven godt nok (s. 63). Det er imidlertid viktig å påpeke at dette ikke er tilfellet for min kasstudie. Valget om å benytte metodetriangulering var tatt ved bevissthet og med et ønske om å belyse flere og forskjellige aspekter ved kaset. Metodetrianguleringen kunne slik bidra til at jeg oppnådde en mer ønskelig vitenskapelig praksis.

3.2 Kasusstudie som forskningstilnærming

Studien er utformet som en indre kasusstudie (Postholm, 2005, s. 52). Det er fordi jeg har et ønske om at undervisningsopplegget kan tjene som eksempel på hvordan tematisk novellarbeid kan operasjonaliseres. Kasuset er et undervisningsopplegg praktisert i én klasse, og det har blitt brukt kvalitative forskningsintervju, observasjon og spørreundersøkelse for å samle informasjon. Kasusstudien utforsker et bundet system som er både tids- og stedbundet (Postholm, 2005, s. 50). Denne kasusstudien er et slik bundet system fordi den er knyttet til et bestemt tidsrom på fem uker. I løpet av disse fem ukene har det blitt viet 18 skoletimer á 45 minutter til intervju, observasjon og spørreundersøkelser. Kasusstudien er også stedbundet fordi den hovedsakelig finner sted innenfor klasserommets fire vegger (Postholm, 2005, s. 50). I tillegg er fokuset for denne kasusstudien rettet mot et tydelig avgrenset område (Befring, 2015, s. 90), nemlig hvordan arbeidet med noveller kan gi styrket kompetanse i demokrati og medborgerskap. På den måten er kasusstudien en passende tilnærming for å utforske undervisningsopplegget.

Kasusstudien ga meg muligheten til å studere undervisningsopplegget i sine naturlige omgivelser. Slik kan funnene betraktes som representative for praksisfeltet (Yin 1994, gjengitt i Postholm, 2005, s. 51). Denne kasusstudien har en viktig rolle på fagfeltet fordi den gir vilkår for å produsere ny kunnskap om novellarbeid og demokrati og medborgerskap. Nye undervisningspraksiser i skolen er fokuset for denne kasusstudien, og lærerens og elevenes perspektiver spiller en viktig rolle.

3.2.1 Kasusstudiens utvalg

Læreren og Vg1-klassen danner utvalget for denne kasusstudien. Læreren i denne studien er en kvinne i 30-årene som har jobbet som faglærer i seks år. Hun er selv deltaker i prosjektet «Noveller som inngang til de tverrfaglige temaene i Fagfornyelsen». Klassen består av 28 Vg1-elever på studiespesialiserende utdanningsprogram ved en videregående skole i Midt-Norge. I klassen er det 14 jenter og 14 gutter. Læreren beskriver klassen som generelt høyt presterende, men de går ikke på en utpreget høytpresterende skole. I denne Vg1-klassen er det få elever som leser på fritiden. Spørreundersøkelsene viser at det er kun 4 av totalt 28 elever som leser skjønnlitteratur på fritiden. Dette var noe jeg måtte ha i bakhodet når jeg analyserte og diskuterte datamaterialet.

På det tidspunktet jeg gjennomførte datainnsamlingen, hadde elevene gått i samme klasse i omtrent et halvt år. Basert på observasjonene ser det ut til at det er et godt sosialt miljø

og en positiv stemning i klassen. Dette kjennetegnes blant annet ved gode relasjoner mellom elevene. Imidlertid opplevde jeg at det var et varierende læringsmiljø i klassen. Elevutvalget var basert på frivillig deltakelse, og dette ble elevene informert om på forhånd (se vedlegg 2). De ti elevene som tok del i gruppeintervjuet, ble spurt og valgt ut av læreren. Årsaken til dette var at hun kjente elevene best, og dermed kunne gjøre den beste vurderingen. Læreren valgte elevgruppene på bakgrunn av de kriteriene jeg hadde satt for utvelgelsen. Disse kriteriene var at utvalget skulle bestå av begge kjønn, og at utvalget i størst mulig grad skulle gjenspeile klassens samlede norskfaglige kompetanse. I forkant av gruppeintervjuene bestemte jeg meg for at hver informantgruppe samlet skulle bestå av fem elever. Slike små informantgrupper vil ifølge Kvale og Brinkmann (2010) muliggjøre for forskeren å gjøre grundigere analyser (s. 129).

3.3 Kasusstudiens datainnsamlingsstrategier

For å kunne besvare kasusstudiens problemstilling har jeg benyttet semistrukturerte dybdeintervju, gruppeintervju, observasjon og spørreundersøkelser. Datainnsamlingsstrategiene ble valgt med utgangspunktet i hva som kunne gi meg relevant informasjon om kasuset (Postholm, 2005). Datainnsamlingen ble gjennomført høstsemesteret 2020 og foregikk over en periode på fem uker. De transkriberte intervjuene utgjør hoveddelen av datainnsamlingen. Observasjonsnotatene fra klasserommet og spørreundersøkelsen fungerer som et supplement til disse.

3.3.1 Semistrukturert dybdeintervju

For å kunne besvare oppgavens problemstilling gjennomførte jeg to semistrukturerte dybdeintervju av lærer. Det ene intervjuet ble gjennomført før selve undervisningsopplegget. Det andre ble gjennomført etter fullført undervisningsopplegg. Det semistrukturerte dybdeintervjuet har som formål å gå i dybden på temaet for studien, og gir respondenten mer tid til å reflektere over spørsmålene og det som har blitt sagt (Leseth & Tellman, 2018, s. 71). Det semistrukturerte dybdeintervjuet ga meg derfor muligheten til å utvikle dypere forståelse av lærerens refleksjoner om klassen og undervisningsopplegget. Intervjuet stilte krav til at jeg hadde formulert noen åpne spørsmål i forkant (Tjora, 2010, s. 91). I forkant av det semistrukturerte dybdeintervjuene ble det derfor utarbeidet en intervjuguide (se vedlegg 5). Spørsmålene ble utformet med utgangspunkt i det Tjora (2010) kaller for det kvalitative forskningsintervjuets tre faser- *oppvarming*, *refleksjon* og *avrunding* (s. 96).

Refleksjonsspørsmålene for det første lærerintervjuet var også delt inn i tre deler som omfattet: 1) *Erfaring med arbeid med Fagfornyelsen*, 2) *Tidligere arbeid med noveller*, og 3) *Novelleprosjektet*.

Gjennom de semistrukturerte dybdeintervjuene hadde jeg som forsker mulighet til å stille lærerinformanten ulike oppfølgingsspørsmål. Disse oppfølgingsspørsmålene bidro til at jeg fikk innhentet mer informasjon om temaer som dukket opp underveis i intervjusituasjonen. Dette baserte seg i all hovedsak på at jeg ga læreren et like «nikk», et «mm», eller en liten pause som signaliserte at læreren skulle fortsette å fortelle (Postholm, 2005, s. 70). Det ble benyttet lydopptak under det semistrukturerte dybdeintervjuet. Årsaken til dette var at jeg ønsket å være det Tjora (2010) betegner som tilstedeværende i intervjusituasjonen (s. 120). Lydopptak ville hjelpe meg å opprettholde en god flyt i samtalene, og gi meg mulighet til å be om utdyping der det var behov for det. Det første intervjuet av læreren hadde en varighet på 33 minutter. Det andre intervjuet hadde en varighet på 24 minutter. I forkant av intervjuene fikk informanten opplysninger om hvordan lydopptakene skulle oppbevares og brukes, samt at de skulle slettes etter masterprosjektets slutt (se vedlegg 3).

3.3.2 Gruppeintervju

Et gruppeintervju baserer seg på en utspørring av flere informanter samtidig. En slik intervjuform passer godt når forskeren vil at informantene skal utdype hendelser eller erfaringer som gruppeinformantene har til felles (Postholm, 2005, s. 72). Å gjennomføre gruppeintervju ville derfor muliggjøre for flere elevperspektiv på undervisningsopplegget. Gruppeintervjuene i denne studien baserte seg på to gruppeintervju med fem elever per gruppe. I tillegg var det en nokså jevn kjønnsfordeling på de to intervjugruppene. Det ble utarbeidet en intervjuguide for gruppeintervjuene (se vedlegg 5). Denne intervjuguiden tok også utgangspunkt i Tjoras (2010) tre faser for det kvalitative forskningsintervjuets (s. 96). Refleksjonsspørsmålene for gruppeintervjuet hadde også en tredeling. Her var spørsmålene delt inn i 1) *Norskfaget*, 2) *Lesing av skjønnlitteratur i og utenfor norskfaget*, og 3) *Undervisningsopplegget*. Gruppeintervjuene av elevene hadde tilsammen en varighet på 59 minutter, der det ene gruppeintervjuet varte i 28 minutter og det andre i 31 minutter.

Ifølge Postholm (2005) kan et gruppeintervju redusere forskerens kontroll på situasjonen siden det er mange informanter som skal ytre seg i ett og samme intervju (s. 73). Imidlertid synes jeg at denne kontrollreduksjonen var en ressurs. Det var fordi den tilførte intervjuet en naturlig strøm av informasjon som var relevant for min studie. Oppfølgingsspørsmålene i gruppeintervjuet var nokså forskjellige fra oppfølgingsspørsmålene

i de semistrukturerte dybdeintervjuene med læreren. I gruppeintervjuene opptrådte jeg mye mer aktivt ved å stille elevene spørsmål som: «Kan du si mer om det?», «Har du eksempler på dette?». Det at jeg som forsker opptrådte i en mer aktiv rolle i gruppeintervjuet var et bevisst valg fra min side. På den måten kunne jeg sørge for at intervjuet ble mer samtalebaseret og på den måten etablere en trygghet i intervjugruppen. Dette er en viktig forutsetning for å lykkes med de kvalitative forskningsintervjuene (Tjora, 2010, s. 94).

3.3.3 Observasjon

Det er også viktig å observere interaksjon og samhandling i den konteksten man studerer. Det er fordi man gjennom observasjon kan validere intervjufunnene. Men det er også fordi man kan identifisere eventuelle gap mellom hva informantene sier i intervjuet, og hva de faktisk gjør i praksis (Krumsvik, 2013, s. 75). Det ble brukt totalt 15 skoletimer á 45 minutter på observasjonen. Det var læreren som gjennomførte det planlagte undervisningsopplegget for de fem ukene. Dette førte til at jeg fikk mulighet til å ha en observerende deltakerrolle i klasserommet. En slik forskerrolle innebærer at man som forsker inntar en ren observatørholdning hvor man ikke betrakter sine studieobjekter som mulige diskusjonspartnere (Leseth & Tellmann, 2018, s. 91). Gjennom observasjon fikk jeg mulighet til å observere elevene mens de leste og arbeidet med novellene. Observasjonsnotatene ble ført på PC underveis i klasseromsundervisningen. Årsaken til dette var fordi det ville gjøre det enklere for meg å skrive mer detaljerte observasjoner (Krumsvik, 2013, s. 75). Et gjennomgående fokus for observasjonsnotatene var at jeg skilte mellom beskrivelser av hendelser i klasserommet og umiddelbare tolkninger av det som ble observert (se vedlegg 4). På den måten kunne jeg sørge for at jeg klarte å skille mellom hva som faktisk skjedde i klasserommet, og hva jeg antok skjedde (Postholm, 2005, s. 62).

3.3.4 Spørreundersøkelse

Det ble i forbindelse med studien også gjennomført en spørreundersøkelse i klassen. En forutsetning for å utarbeide en god spørreundersøkelse er å formulere få, men presise spørsmål (Befring, 2015, s. 79). Derfor besto spørreundersøkelsen av tilsammen 27 spørsmål fordelt på to spørreundersøkelser (se vedlegg 6). Klassen gjennomførte spørreundersøkelsene både før og etter undervisningsopplegget. Spørreundersøkelsene ble utarbeidet med utgangspunkt i Nardi (2014). Nardi (2014) underbygger at når data innhentes fra spørreundersøkelser, bør opplegget bestå av spørsmål og svar, med muligheter for å gi mer utfyllende opplysninger (s. 78). I

spørreundersøkelsen ble det formulert strukturerte spørsmål med fastlagte svaralternativer hvor elevene skulle krysse av for de svarene som passet best. Samtidig ble det også lagt til rette for at elevene kunne komme med mer utfyllende svar. På den måten kunne jeg kartlegge klassens holdninger og kunnskap i forbindelse med demokrati og medborgerskap og de seks novellene. Jeg hadde informert læreren om at jeg ville at klassen skulle gjennomføre to spørreundersøkelser, og det var hun som administrerte datainnsamlingen.

3.4 Behandling av datamaterialet

I behandlingen av datamaterialet har jeg tatt utgangspunkt i Aksel Tjora (2010) sin beskrivelse av stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI). Den stegvise-deduktiv induktive metoden er en skjematisk modell for kvalitativ forskning og innebærer at man arbeider i etapper fra rådata til konsepter eller teorier (Tjora, 2010, s. 155). Det er med andre ord en induktiv prosess. Imidlertid er prosessen også deduktiv i så måte at forskeren hele tiden beveger fra det mer teoretiske til det mer empiriske (Tjora, 2010, s. 155). I denne studien har arbeidsprosessen vært ikke-lineær. Det vil si at jeg hele tiden har beveget meg frem og tilbake mellom empiri og teori.

3.4.1 Transkripsjon

Jeg startet å transkribere de fire intervjuene umiddelbart etter at all datainnsamlingen var gjennomført. Jeg forsøkte å transkribere informasjonen så detaljert som mulig siden jeg var usikker på hvilken informasjon som var mest relevant for min oppgave. I transkripsjonen av dybdeintervjuene forsøkte jeg imidlertid å fokusere på ytringenes innhold. Jeg la derfor ikke stor vekt på å transkribere uttalelsene ordrett med alle pauser, «eh»-er, gjentakelser og intonasjonsmessige understrekinger (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 180–190). Problematikken ved å transkribere fra tale til tekst er at tankene til informantene blir abstrahert og fiksert i skriftlig form, og dermed er det lett at man mister dyrebare informasjon (Krumsvik, 2013, s. 67). Dette var noe jeg måtte reflektere over i arbeidet med datamaterialet.

I de fire intervjuene var informantene generelt flinke til å ordlegge seg og var reflekterte omkring undervisningsopplegget. Imidlertid var det enkelte ganger informantene virket usikre eller hadde vanskeligheter med å ordlegge seg. Dette ble det tatt stilling til i transkripsjonsutskriftene. I transkripsjonen av dybdeintervjuene er det også gjort enkle modifiseringer av informantenes ytringer, slik som å fjerne ord som «likksom», «egentlig» «osv». Denne modifiseringen har imidlertid ikke hatt noe å si for innholdet i informantenes ytringer. I transkriberingsarbeidet forsøkte jeg å etterstrebe et normert bokmål. Det var i

hovedsak to årsaker til dette. For det første fordi jeg anså selve innholdet i informantenes ytringer som det viktigste. For det andre fordi en «oversetting» til bokmål ville bidra til å anonymisere informantene (Tjora, 2010, s. 127). På den måten kunne jeg sikre at datamaterialet ble behandlet i henhold til personvernsreglementet.

3.4.2 Tolkning, koding og analyse

Jeg ville bruke en analyse- og tolkningsmetode som kunne gi en helhetlig analyse, tolkning og vurdering av kasuset. Jeg har derfor anvendt en hermeneutisk meningsfortolkning i denne oppgavens tolknings- og analysearbeid. Analyse og tolkning av dataene har foregått gjennom hele forskningsprosessen (Postholm, 2005, s. 99–100). Jeg har forsøkt å forstå møtet mellom novellene og informantene, og se del og helhet i sammenheng. Kodings- og analyseprosessen kan beskrives med utgangspunkt i tre av stadiene i SDI-modellen: *empirinære koder*, *kodegruppering* og *utvikling av konsepter* (Tjora, 2017, s. 197–224).

I første gjennomgang av datamaterialet forsøkte jeg å få oversikt ved å lage koder som lå tett på informantenes utsagn og konkrete situasjoner (Tjora, 2017, s. 197). Jeg begynte med å kode lærerens og elevenes utsagn. Deretter forsøkte jeg å skape et helhetlig bilde av hvordan informantene erfarte arbeidet med novellene, og hvordan dette bidro til å utvikle elevenes kompetanse om demokrati og medborgerskap. I denne delen kodet jeg også svarene fra spørreundersøkelsene og observasjonsnotatene mine. Deretter forsøkte jeg å gruppere disse kodene tematisk for å begynne å forme en struktur for analysen. Kodegrupperingen gjorde at jeg fikk en mer helhetlig oversikt over empirien, og at jeg kunne skille ut de kodene som ikke var relevante for oppgaven (Tjora, 2017, s. 207). De irrelevante kodene plasserte jeg i en egen restgruppe. I de to første stadiene i SDI-modellen er empirien det styrende prinsippet. I konseptutviklingen er det imidlertid teorien som legger føringene. I dette stadiet leste jeg teoretiske bidrag og tidligere forskning som kunne gi innspill og støtte i det videre arbeidet med datamaterialet (Tjora, 2017, s. 211). Lesingen og arbeidet med teorien førte til at jeg fikk forklaringer på funnene, og dermed en mer helhetlig forståelse (Tjora, 2017, s. 211–214). Et mål med konseptutviklingen var å finne den overordnede tendensen i hvordan lærerne og elevene erfarte novellearbeid som inngang til demokrati og medborgerskap. Erfaringene varierte fra novelle til novelle, men jeg forsøkte så godt det lot seg gjøre og finne noen sammenfattende tendenser.

3.5 Reliabilitet og validitet

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitetsbegrepet handler om funnenes konsistens og troverdighet (Befring, 2015, s. 56). Dette kan være en vanskelig oppgave som forsker. Det er fordi funnenes reliabilitet ofte behandles i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt funnene kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 250). Siden kausstudien belyser et spesielt tid- og stedbundet fenomen, er det ikke mulig å reprodusere forskningsresultatene til punkt og prikke (Postholm, 2005, s. 169). Det kan være ulike faktorer som påvirker intervjusettingen, og dermed også datamaterialet. Det kan for eksempel være faktorer slik som tidspunkt og sted for gjennomføringen av intervjuene, tidspunktet undervisningsopplegget ble gjennomført, hvilke informanter som utgjør utvalget og hvilken form informantene var i. Datamaterialet er med andre ord situasjonsavhengig (Kitzinger & Barbour, 2011, s. 6). Det er nødvendig å være bevisst dette slik at man ikke trekker slutninger på bakgrunn av de innsamlede dataene.

Et av de viktigste kravene til studiens reliabilitet er knyttet til transparens (Tjora, 2010, s. 188). Jeg har forsøkt å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig ved å presentere og diskutere hvilke valg og endringer som er gjort underveis i forskningsarbeidet. I analysedelen har jeg også valgt å inkludere sitater. På den måten ville jeg kunne synliggjøre hva som var min tolkning, og dermed gjøre det enklere for leseren å vurdere oppgavens pålitelighet.

3.5.2 Validitet

Validitet refererer til funnenes troverdighet. Det handler om uttalelsers sannhet, riktighet og styrke (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 250). Validitet handler med andre ord om man har undersøkt det som man hadde til hensikt å undersøke (Krumsvik, 2013, s. 79). Det er viktig at man gjennom hele forskningsprosessen er bevisst de ulike forholdene som kan bidra til å styrke eller svekke studiens validitet. Validitetsbegrepet kan deles inn i *indre* og *ytre* validitet.

3.5.2.1 Indre validitet

Å sikre studiens indre validitet går ifølge Krumsvik (2013) ut på å sikre at funnene samsvarer med virkeligheten (s. 79). En faktor som kan redusere den indre validiteten er «reactivity», som i all hovedsak dreier seg om hvilken effekt forskeren har på det informantene sier (Maxwell, 2012, s. 243). Siden informantene fikk vite at jeg var lektorstudent, kan dette ha påvirket

svarene de ga meg i de kvalitative forskningsintervjuene og på spørreundersøkelsene. Det er en umulig oppgave for meg som forsker å unngå at «reactivity» forekommer i datainnsamlingen. Imidlertid er det visse grep jeg kan gjøre for å begrense dens omfang. Et av disse grepene var at forsøkte å unngå ledende spørsmål i intervjuene og i spørreundersøkelsen (Maxwell, 2012, s. 243). Gjennom å formulere åpne og nøytrale spørsmål kunne jeg sørge for at jeg ikke la føringer for svarene som informantene ga meg.

I min kasusstudie blir det foretatt en analyse av de kvalitative forskningsintervjuene og observasjonene. Ved analyse av slike kvalitative metoder kan «researcher bias» være en trussel mot den indre validiteten. «Researcher bias» innebærer at forskeren har utviklet forventninger og oppfatninger av informantene som kan forstyrre persepsjonen og redusere validiteten av data (Befring, 2015, s. 54). Det var viktig at jeg som forsker var bevisst på at jeg hadde en forutforståelse av informantene, og at denne kunne influere på forutsetningene for kasusstudiens objektivitet.

3.5.2.2 Ytre validitet

En av de største svakhetene ved denne studiens forskningsdesign, er trolig knyttet til den ytre validiteten. Ytre validitet vil si funnenes generaliserbarhet (Krumsvik, 2013, s. 79). Kasusstudiens datainnsamling fokuserer omkring én enkelt skoleklasse, og der intervjuene kun baserer seg på én lærer og ti elevers syn på det gitte undervisningsopplegget. Den konseptuelle kunnskapen som fremkommer i denne studien er dermed ikke generaliserbar. I kvalitative studier kan denne type kunnskap imidlertid legge til rette for en naturalistisk generalisering (Postholm, 2005, s. 131). En slik type generalisering innebærer at det er opp til leseren selv å avgjøre om denne studien kan være til nytte eller overføres til lignende settinger (Postholm, 2005, s. 131). Denne kasusstudien har ikke et ønske om å generalisere kunnskap, men snarere å gi økt innsikt i informantenes erfaringer og refleksjoner tilknyttet novellene og temaet demokrati og medborgerskap.

3.6 Forskningsetiske betraktninger

Ifølge den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) skal samtykket være fritt, informert og uttrykkelig (2016, s. 18–19). I tråd med NESH sine retningslinjer informerte jeg klassen og læreren om forskningsprosjektet mitt og om de ulike datainnsamlingsstrategiene. Jeg leverte også ut et samtykkeskjema til lærerinformanten og elevinformantene i forkant av studien (se vedlegg 2). I samtykkeskjemaet ble det understreket

at det var frivillig å delta og at informantene selv kunne bestemme om de ville bli observert, delta i kvalitative forskningsintervjuene og spørreundersøkelsene. Siden barn sjelden vil være i stand til å beskytte seg selv og sine interesser overfor forskersamfunnet, må kravet om informert samtykke tillegges stor vekt (Befring, 2015, s. 31). Av hele informantklassen var det to elever som ikke ville delta i kassstudien. For å passe på at disse elevene ikke ble regnet med i datainnsamlingen, sørget jeg for å alltid ha elevenes negative samtykkeskjema tilgjengelig når jeg gjennomførte observasjonen. På den måten kunne jeg alltid ha kontroll på hvilke elever som ikke ville delta i kassstudien.

Anonymisering og aidentifisering av data er et annet sentralt aspekt innenfor forskningsetikken (Befring, 2015, s. 32). Ifølge NESH skal personlige opplysninger være aidentifisert, og publisering av forskningsmateriale skal være anonymisert. Dette informerte jeg også informantene om i forkant av studien og før gjennomføringen av intervjuene. Jeg ville at informantene skulle føle seg trygge til å delta i kassstudien, og at deres personlige opplysninger var sikret. Jeg var derfor veldig nøye med å anonymisere informantene under hele innsamlingen og bearbeidingen av datamaterialet. Spørreundersøkelsen var anonym, og gjennom transkriberingen erstattet jeg informantens navn med fiktive navn (Postholm, 2005, s. 154). Jeg sørget også for at jeg ikke skrev ned noen navn i observasjonsnotatet, men benyttet heller betegnelsen «elev». I tråd med NESH sine forskningsetiske retningslinjer, skal jeg også slette alt av datamateriale etter masterprosjektets slutt.

I løpet av hele forskningsprosessen har jeg forsøkt å behandle alle informantene med respekt. Jeg formidlet til informantene at det ikke var noen deltakerrisiko ved å delta i studien (Befring, 2015, s. 33). Det var også viktig for meg å presisere for elevinformantene at det ikke var en vurderingssituasjon, og at jeg ikke kom til å snakke med læreren i etterkant. Intensjonen min var snarere å undersøke gjennomføringen av undervisningsopplegget og informantens egne erfaringer og refleksjoner rundt den.

4.0 Analyse og diskusjon av funn

I dette kapittelet skal jeg analysere og diskutere funnene i denne fenomenologiske kausstudien med utgangspunkt i oppgavens overordnede problemstilling: *hvordan erfarer en norsklærer og en Vg1-klasse at arbeid med uhørte begivenheter i noveller gir styrket kompetanse i demokrati og medborgerskap?* For å besvare dette har jeg formulert noen underordnede delspørsmål. Disse delspørsmålene er forankret i det jeg har funnet i datamaterialet og de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for prosjektet:

- 1) *Hvilken forståelse har norsklæreren og elevene av demokrati og medborgerskap i norskfaget?*
- 2) *Hvordan legger undervisningsopplegget til rette for at elevene kan utforske de uhørte begivenhetene?*

Analysen er i hovedsak strukturert etter disse delspørsmålene. Det første delspørsmålet fordrer analyse og diskusjon omkring lærerens og elevenes forståelse av demokrati og medborgerskap. Dette legger føringer for den videre analysen og diskusjonen av det andre delspørsmålet. Her går jeg mer i dybden av lærerens og elevenes generelle betraktninger ved undervisningsopplegget. Fokuset er her på de uhørte begivenhetene i novellene, og hvordan utforskningen av disse styrker elevenes kompetanse i demokrati og medborgerskap.¹ De to delspørsmålene skal besvares gjennom analyse og diskusjon av henholdsvis transkripsjoner fra kvalitative forskningsintervju med lærer og ti elever, og gjennom analyse av spørreundersøkelser og observasjonsnotater. Analysen og diskusjonen av dette datamaterialet kan tilsammen si noe om hvordan undervisningsopplegget som helhet fungerte som inngang til demokrati og medborgerskap.

4.1 Novellene

For å kunne besvare denne oppgavens problemstilling, er det nødvendig å gå nærmere inn på de seks novellene som blir brukt i undervisningsopplegget.² I denne delen vil jeg kort beskrive novellene. Jeg vil også gå nærmere inn på hvordan arbeid med novellene kan gi styrket kompetanse i demokrati og medborgerskap. I dette kapittelet vil også redegjøre for hva jeg tror kan være utfordrende ved novellene. Novellen «Hjemme fra krigen» er skrevet av

¹ I denne oppgaven står forståelsen av novellen som *uhørt begivenhet* sentralt. Denne forståelsen bygger på en tanke om at novellen begrenser seg til en situasjon og fremstiller en uhørt begivenhet. Aarseth (1976) hevder at novellens uhørte begivenhet vil endre leserens subjektive opplevelse av verden (s. 136). Det er fordi de uhørte begivenhetene tilfører leseren perspektiver og skildrer fantasier på en måte ingen andre tekstsjangre kan.

² Denne masteroppgaven ønsker å undersøke hvorvidt utforskning av uhørte begivenheter styrker elevenes kompetanse i demokrati og medborgerskap i norskfaget. På grunn av oppgavens avgrensede fokusområde, blir det i denne delen ikke foretatt noen grundigere analyse av disse seks novellene.

novellemesteren Kjell Askildsen og ble utgitt i 2012. Novellen handler om krigshelten Jonas Vidde som kommer hjem fra krigen. Av nordmennene blir han tatt imot med hyllest og applaus, men noe tilsier at Jonas Vidde ikke har det like bra. Han bærer på skyld og skam for alle drapene han har begått gjennom krigens år, men også for de to han drepte etter krigens slutt. I slutten av novellen blir Vidde funnet død. Gjennom arbeid med novellen «Hjemme fra krigen» vil elevene få styrket kompetanse i demokrati og medborgerskap fordi novellen gir innblikk i livet til en krigshelt. Novellen fordrer at elevene setter seg inn i og får forståelse over Viddes psykiske problemer, og hvordan det er å ha dårlig samvittighet. Lesingen av novellen vil også legge til rette for at elevene må reflektere omkring etiske dilemmaer som oppstår under krig. Det som kan være utfordrende med denne novellen er at handlingen finner sted i etterkrigstiden, og dermed i en periode langt fra elevenes egen levetid. Dette kan føre til at noen av problemstillingene som novellen tar opp i seg, virker fjern for elevene.

«En mann i kostyme» er en novelle skrevet av Tomas Espedal i 2013. I novellen søker Espedal å få leseren til å sette seg inn i Breiviks tankesett og handlinger i et forsøk på å forklare og forstå det som hendte 22. juli. Det er ikke vanskelig å forstå hvordan denne novellen fremmer kompetanse i demokrati og medborgerskap. 22. juli-tematikken er høyst relevant i skolesammenheng fordi den gir elever i dag kjennskap til terroraksjonen. Måten novellen åpner opp for den fiktive personens perspektiver vil også gi elevene innblikk i høyreekstremisme og utenforskap. Novellens tematikk kan slik utvide elevenes horisont på en måte ingen andre skolebøker kan. Imidlertid kan det også være utfordrende å arbeide med novellen fordi den er basert på sann virkelighet. Den sensitive og såre tematikken kan gjøre at det er vanskelig for elevene å sette seg inn i den fiktive karakterens perspektiv.

Novellen «Buddhisten» ble utgitt av Dorthe Nors i 2018 som en del av novellesamlingen *Kantslag*. I novellen møter vi en mann som bestemmer seg for å bli buddhist etter at kona forlater han. Han slutter i jobben som embetsmann i Utenriksdepartementet, og begynner å leve etter buddhistiske verdier. Men som et resultat av dårlig selvinnsikt og beslutningsevne, gjør denne mannen noen valg som får store konsekvenser for sitt eget og andres liv. «Buddhisten» belyser demokrati og medborgerskap gjennom måten den fremstiller dobbeltmoralen. I novellen møter elevene en mann som unnskylder sin onde moral ved å følge det han betegner som buddhistiske verdier. Denne dobbeltmoralen kan imidlertid være utfordrende å få fatt på av leseren, og kommer ikke tydelig til syne før i slutten av novellen.

I undervisningsopplegget arbeider klassen med to eldre noveller, nemlig «Livets røst» av Hamsun og «En middag» av Kielland. Dette er to klassikere som har blitt lest og arbeidet med på skolen i mange tiår. I «Livets røst» fra 1903 opplever en mann at han en kveld blir

forført av en ung kvinne. Han tilbringer natten i huset hennes. Neste morgen ser han et lik liggende i en kiste i naborommet, og finner snart ut at det er kvinnens avdøde ektemann. Han døde dagen før etter et lang tids sykeleie og ble bare 53 år gammel. Novellen kan styrke kompetansen i demokrati og medborgerskap gjennom måten den problematiserer ekteskap på tidlig 1900-tallet. Novellen gir elevene innblikk i kvinnens undertrykte posisjon i samtiden, og hvordan kvinnene måtte bli værende i ulykkelige ekteskap. «En middag» fra 1879 finner sted i et middagsselskap som en grosserer holder for sin ferdigutdannede sønn. Grosserereren holder en tale for sønnen der han uttrykker et ønske om at den yngre generasjonen skal overgå den eldre generasjonen prestasjoner. Sønnen tar sin far på ordet, og retter derfor på faren når han overhører at han sier noe feil. Novellen «En middag» fremmer kompetanse i demokrati og medborgerskap fordi den viser viktigheten av at den yngre generasjons stemme kommer til uttrykk. I tillegg fordrer novellen refleksjon omkring kvinnens posisjon i samfunnet og i hjemmet. Det som kan være vanskelig ved de to novellene, er det eldre språket. Bruken av eldre språkformer kan gjøre det vanskelig for elevene å forstå novellene.

Alice Glaser skrev novellen «Det er en tunnel i din fremtid» i 1961. Novellens handling finner sted i fremtiden der planeten er overbefolket. I novellen følger vi en familie som skal til stranda, men for å komme dit må de gjennom en tunnel. Tunnelen stenges med jevne mellomrom, og menneskene som er inne i tunnelen blir drept for å holde tritt med overbefolkningen. Det tverrfaglige temaet blir her belyst gjennom måten novellen tar opp i seg etiske dilemmaer i forbindelse med overbefolkning. Den uhørte begivenheten fordrer at elevene reflekterer hvorvidt tunnelen fungerer som avbefolkningsmetode, men også hvor etisk riktig det er å drepe tilfeldig personer på et tilfeldig tidspunkt. Til tross for at overbefolkning er en problematikk som berører oss i dag, kan det være utfordrende for elevene å sette seg inn i novellen. Det er fordi det i dag verken finnes en slik tunnel, eller en slik aktiv avbefolkningsmetode overhode.

4.2 Beskrivelse av undervisningsopplegget

4.2.1 Første undervisningsøkt og novellen «Hjemme fra krigen»

Helt i starten av første undervisningsøkt stiller læreren spørsmål høyt i klassen: «Hva betyr uhørt?». Videre spør læreren: «Hva er en uhørt begivenhet?». Elevene diskuterer spørsmålet høyt i klasserommet. Læreren sier at «uhørt» skal være det overordnede temaet for disse undervisningsøktene, og at alle novellene skal fremstille en uhørt begivenhet. Videre i undervisningsøkten viser læreren en påstand på tavla: «Den mann som drepte tirsdag, var han

er morder mandag?». Elevene får mulighet til å diskutere denne påstanden i par før de senere diskuterer i plenum. Videre spør læreren elevene hva de tenker når de hører «hjemme fra krigen»? Læreren leser novellen høyt for elevene. Etter lesingen av novellen skal elevene arbeide i grupper. Elevene skal gjenfortelle hva som skjer i novellen og hva som er motivet. Etter at elevene er ferdige med å snakke om novellens handling og motiv, skal de arbeide individuelt med oppgaver. Oppgavene består blant annet av å finne noen sitat de synes er viktige. Ett sitat som flere av elevene velger, er fra da Lensmannen spurte Jonas Vidde hvorfor han skjød en gammel mann og en liten gutt, og Vidde svarte: «for å bli menneske igjen». Læreren bygger videre på dette sitatet og spør elevene hva de tror Jonas Vidde mente med det han sa. Læreren spør hva elevene tenker om å forsvare demokratiet med våpen, og om lover og regler gjelder for krig. Elevene diskuterer først i grupper, og deretter i plenum. Resten av timen jobber elevene individuelt med å skrive ned spørsmål til novellen.

4.2.2 Andre undervisningsøkt og novellen «En mann i kostyme»

Fokuset for denne timen er intertekstualitet og hvilken virkning intertekstualitet kan ha på lesingen. Læreren begynner timen med å skrive på tavla: «Hvordan påvirker kontekst lesingen vår?». Klassen skal lese novellen «En mann i kostyme». Læreren ber elevene vente med å si hva de tenker om novellen. Det er fordi de fleste kommer til å få en forståelse av hva novellen handler om. Hun ber elevene markere i teksten hvis det er noe de legger merke til. Læreren leser så novellen høyt for klassen. Når læreren er ferdig med dette gir hun elevene to oppgaver de skal arbeide med individuelt. Elevene skal først skrive ned novellens handling, og deretter tegne det første sitatet som kommer frem i novella. Når de er ferdige med dette, ber hun elevene undersøke ord som dukker opp i teksten. Elevene får noen minutter til å arbeide individuelt med å finne vanskelig ord og referanser. Læreren spør så elevene: «Hvilken kontekst påvirker lesingen av denne teksten?». Klassen diskuterer i plenum.

4.2.3 Tredje undervisningsøkt og novellen «Det er en tunnel i din fremtid»

Før denne undervisningsøkten har elevene alt lest novellene «Buddhisten» og «Livets røst». Elevene måtte lese og arbeide med disse novellene på egenhånd fordi de ikke hadde noen norsktimer uken før. I denne undervisningsøkten er det imidlertid novellen «Det er en tunnel i din fremtid» som står for tur. Læreren begynner undervisningsøkten med å fortelle om demokrati og medborgerskap i norskfaget. Hun spør: «Hva er et demokratisk verdisyn?». Deretter spør læreren: «Hva er medborgerskap?». Elevene besvarer spørsmålet høyt i klasserommet. Videre går læreren over til novellen «Det er en tunnel i din fremtid». Hun spør

elevene: «hva tror dere novellen handler om ut ifra tittelen på novellen?». Elevene diskuterer tittelen med sidemannen. Deretter leser læreren novellen høyt for elevene. Etter at læreren er ferdig med å lese novellen, ber hun elevene diskutere novellen med sidemannen. Mot slutten av undervisningsøkten skal elevene diskutere påstander. Første påstand er: «Den mest rettferdige måten å håndtere overbefolkning er å la et tilfeldig system avgjøre hvem som får leve?». Andre påstand er: «Det er uhørt å risikere livet til familien for en dag på stranda?».

4.2.4 Fjerde undervisningsøkt- novellen «En middag» og litterære samtaler

Denne undervisningsøkten er en fagdag bestående av fire skoletimer. Læreren begynner undervisningsøkten med å spørre om det er noen av elevene som har lyst til å lese «En middag» høyt. Elevene ber læreren om å lese. Etter at læreren er ferdig med å lese novellen, spør læreren elevene: «Hvilke karakterer var sentrale?». Hun stiller så flere spørsmål til klassen: «hvor er kvinnene i novellen?», «hvem var ute i hagen?» og «hvordan er det i dag hvis man er uenig med faren sin?». Det er få elever som besvarer spørsmålene. Videre i undervisningsøkten arbeider elevene med et skjema hvor de skriver spørsmål til de ulike novellene. Disse spørsmålene danner utgangspunkt for de litterære samtaler elevene skal ha mot slutten av undervisningsøkten. I spørreskjemaet skal de besvare spørsmålene: 1) *Hva skjer i teksten. Skriv kort om tekstens handling.* 2) *Skriv spørsmål til teksten. Minst tre spørsmål.* 3) *Skriv ned kommentarer, begrunnelser for tolkning, fagbegreper, sitater o.l.* Deretter blir elevene delt opp i grupper på fire og skal gjennomføre litterære samtaler om to noveller på 12-20 minutter. Gruppene får selv lov til å bestemme hvilke to noveller de skal ha litterære samtaler om. Mot slutten av undervisningsøkten får gruppene utdelt hver sin novelle som de skal ha debatt om. Elevene får resten av tiden til å arbeide med debatten.

4.2.5 Femte undervisningsøkt og debattprogrammet «UHØRT!»

I denne undervisningsøkten skal elevene gjennomføre debattprogrammet «UHØRT!». De skal nå gjennomføre debattene som de begynte på i undervisningsøkten før. Det er mange elever som er borte fra timen, og elevene mener at de ikke kan kjøre opplegget uten disse personene. Det er kun tre av seks grupper som gjennomfører debatten den første timen. Resten av gruppene gjennomfører debatten senere den uken. Læreren ber klassen skrive notater og lytte til argumentene som dukker opp i de ulike debattene. Hun sier til klassen: «Hvilke gode argumenter er det i debatten?». Læreren ber også klassen om å komme med innspill til de forskjellige debattene. Det er flere elever som følger opp dette og gir tilbakemeldinger til de

forskjellige debattgruppene. Debatten virker veldig engasjerende for de fleste elevene. Elevene er stille når de andre gruppene gjennomfører debattene, og ler når det oppstår noe morsomt.

4.3 Lærerens og elevenes forståelse av demokrati og medborgerskap

Denne oppgavens problemstilling er følgende: *hvordan erfarer en norsklærer og en Vg1-klasse at arbeid med uhørte begivenheter i noveller gir styrket kompetanse i demokrati og medborgerskap?* For å kunne besvare denne problemstillingen, er det nødvendig å få oversikt over lærerens og elevenes forståelse av demokrati og medborgerskap. Jeg vil i dette kapitlet ta utgangspunkt i oppgavens første delspørsmål: *hvilken forståelse har norsklæreren og elevene av demokrati og medborgerskap i norskfaget?* Med utgangspunkt i dette delspørsmålet, er det først relevant å kartlegge lærerinformantens forståelse av demokrati og medborgerskap. Jeg har i denne oppgaven valgt å kalle lærerinformanten for Marie. For å kunne kartlegge Maries forståelse av temaet, er det nødvendig å undersøke hva som ligger i hennes oppfattelse av demokratiet. I det kvalitative intervjuet kommer det tydelig frem hvilken demokratiforståelse Marie opererer med:

Marie: Det kan jo være lett å tenke at demokrati er samfunnsfaglig. Men det handler jo om at i et demokrati så er vi jo med å forme det gjennom språket og de ytringene vi har. Det handler om mange aspekt som har med kildekritikk og kritisk literacy. Det handler også om å være bevisst hvilken type medborger vi utdanner til.

Marie gir her et eksempel på hvordan hun forstår demokrati. For Marie utgjør kommunikasjon selve grunnsteinen i hennes demokratiforståelse. Det kommer frem når hun poengterer at demokratiet blir formet gjennom språket og ytringene. I lys av den vekten Marie legger på kommunikasjon, kan man trekke klare paralleller til Dewey (1916) og Biseth (2009) og den *deliberative demokratiforståelsen*. Dewey (1916) og Biseths (2009) påstand er at demokratiet er en form for fellesskap der folk kommuniserer og deler erfaringer med hverandre. Skolen skal være en arena hvor slik samhandling og erfaringsdeling finner sted. Hos Marie er det altså en deliberativ snarere enn en liberal demokratiforståelse som ligger til grunn for hennes undervisningsopplegg. Maries demokratiforståelse baserer seg på en tanke om at demokratiet bygger på samtale i fellesskapet, og at elevene skal lære å samhandle og dele erfaringer med hverandre.

Men for å kartlegge Maries forståelse av demokrati og medborgerskap, er det også nødvendig å gå i dybden av hennes medborgerskapsforståelse. Videre i det kvalitative intervjuet uttrykker Marie sin forståelse av medborgerskap. Hun sier følgende:

Marie: Som jeg nevnte tidligere så var det kanskje ikke at elevene skulle lære om temaet som var hovedformålet. Det var mer at de skulle være aktive og dette med aktivt medborgerskap. Det er viktig at man løfter frem noen spørsmål og tar stilling til dem, og at man i tillegg lærer seg å argumentere på en saklig måte omkring disse store spørsmålene. Disse spørsmålene omhandler mennesket eller det politiske.

Maries medborgerskapsforståelse kommer tydelig til uttrykk gjennom det hun betegner som «aktivt medborgerskap». Aktivt medborgerskap er et mye brukt begrep hos Marie, og er noe hun sier at hun ønsker å fokusere mye på i novelleundervisningen. Gjennom observasjonen kom det frem at Marie forsøkte å aktivisere elevene i novelleundervisningen. Etter at klassen var ferdige med å lese novellene, ble det lagt til rette for at de skulle diskutere og skrive spørsmål til de ulike novellene. Det ble også lagt til rette for at elevene skulle være aktive i form av argumentasjon. Maries forståelse av medborgerskap favner dermed mye av det som formuleres i LK20. I utsagnet til Marie ligger et implisitt ideal om at elevene får styrket kompetanse i demokrati og medborgerskap ved å delta aktivt i undervisningen. Dette korresponderer godt med idealet om *tykt medborgerskap* (Stray, 2011, s. 57). For Marie er det altså en tykk snarere enn en tynn medborgerskapsforståelse som legger føringer for planlegging og gjennomføring av undervisningsopplegget. Det er først og fremst elevenes aktivitet og deltakelse som er viktig for henne. Den tradisjonelle kunnskapsoverføringen som gjerne er forbundet med den tynne medborgerskapsrollen, spiller en mindre rolle i undervisningen. Stray (2012) hevder at for at elevene skal bli demokratiske medborgere må opplæringen gjøres eksplisitt gjennom aktiv deltakelse (s. 19). I lys av Stray (2012) er det dermed gode forutsetninger for å hevde at novelleundervisningen kan styrke elevenes kompetanse i demokrati og medborgerskap.

Maries forståelse av demokrati og medborgerskap bygger altså på en tanke om at elevene får kompetanse i demokrati og medborgerskap gjennom å være aktive i undervisningen i form av samtale og erfaringsdeling. I det kvalitative intervjuet får Marie spørsmål om hvordan hun tenker at det nevnte undervisningsopplegget kan bidra til å videreutvikle elevenes kompetanse i demokrati og medborgerskap. Marie svarer følgende på spørsmålet:

Marie: Vi har jo i fellesskap funnet frem til noen tekster som er litt ulike, men som også dreier rundt en begivenhet som kan diskuteres på mange måter om det er rett eller galt. Tanken for elevene nå er jo at de skal utforske nettopp de her novellene med det blikket. Da drar man inn moral og etikk i det. Vi har jo blitt enige om ganske mange tekster, og tanken er vel at min klasse skal lese seks forskjellige tekster. Vi skal bruke dem i forbindelse med litterære samtaler, at de skal debattere og ta stilling til, og så skal de skrive en tekst ut ifra en tekst som de velger selv.

Marie legger her vekt på at elevene får styrket kompetanse i demokrati og medborgerskap gjennom å utforske de uhørte begivenhetene i novellene. Det som er felles for de seks novellene i undervisningopplegget er at de fremstiller en konflikt, altså en *uhørt begivenhet*. Marie forstår den uhørte begivenheten som novellenes sentrum. De seks novellene begrenser seg til én situasjon og fremstiller hver sin uhørte begivenhet. Gjennom novellene blir elevene konfrontert med uhørte begivenheter som overbefolkning i «Det er en tunnel i din fremtid» og dobbeltmoral i «Buddhisten». De opplever det uhørte gjennom kvinnens reduserte posisjon i samfunnet i «Livets røst» og «En middag», men også gjennom generasjonsproblematikken. De vil møte på den uhørte begivenheten gjennom det at Jonas Vidde drepte etter krigens slutt, og gjennom høyreekstremisme i «En mann i kostyme». Slik kan vi se klare likheter mellom det Marie sier og det Aarseth (1976) og Isaksen (2018) skriver i sine teorier. Men Marie poengterer også at utforskningen av de uhørte begivenhetene legger opp til at elevene kan ta stilling til og diskutere hva som er rett og galt. Hun understreker at denne utforskningen gjør at elevene utvikler sin moral og etikk. Slik kan man videre trekke paralleller til det Aarseth (1976) skriver om at de uhørte begivenhetene vil endre leserens subjektive opplevelse av verden (s. 136). De uhørte begivenhetene skildrer fantasier og vil tilføre elevene perspektiver på en måte ingen andre tekstsjangre kan. Vi forstår at utforskningen av de uhørte begivenhetene er en tilnærming Marie benytter for å nå LK20 sitt krav om at lærere skal styrke elevenes kompetanse i demokrati og medborgerskap.

Marie hevder altså at elevene får styrket kompetanse i demokrati og medborgerskap når de utforsker novellenes uhørte begivenheter. Elevene trekker også inn utforskningen av de uhørte begivenhetene når de får spørsmål om novellene ga dem innsikt i demokrati og medborgerskap:

- | | |
|----------------|---|
| Masterstudent: | Synes dere at novelleprosjektet ga økt innsikt i temaet, demokrati og medborgerskap? |
| Dina: | Nei. |
| Bjarne: | Det spørs litt hvilken tekst. |
| Arne: | Tunnelen er jo et godt eksempel. Men «En middag» for eksempel og det der. |
| Dina: | Jeg skjønner sammenhengen, men jeg følte ikke at den ga meg noe. |
| Arne: | Nei. |
| Emma: | Ja, det er akkurat det. |
| Dina: | Jeg forstår hva den forsøker å fortelle meg, men jeg fikk ikke noe ut av det. |
| Bjarne: | Det er bedre med tekster der det er flere synsvinkler. Istedenfor at det er ganske ensidig. |
| Dina: | Der det liksom er en side som er rett og galt, da. |
| Emma: | Ja, for eksempel «En middag». Vi får jo ikke vite synsvinkel til faren. Hvorfor han tenkte som han gjorde. Så det er jo litt vanskelig hvis det er sånn at den ene siden bare skal ha rett, liksom. |
| Dina: | Det er veldig vanskelig å diskutere en tekst der den ene siden er politisk korrekt, og at den andre ikke er det. Fordi det blir vanskelig å komme med argumenter der du ikke er enig. |

Elevene viser forståelse av at styrket kompetanse i demokrati og medborgerskap innebærer å utforske de uhørte begivenhetene. Dette blir synlig gjennom enigheten om at novellene fremstiller konflikter som enten er rett eller gal. Elevene påpeker at det er lettere å utforske de uhørte begivenhetene i de novellene hvor det kommer tydelig frem en rett og en gal side. De tydeliggjør at det i novellen «Det er en tunnel i din fremtid» er enklere å diskutere den uhørte begivenheten. Imidlertid poengterer noen av elevene at det er utfordrende å diskutere det uhørte i «En middag». Det er fordi de kun får innblikk i sønnens perspektiv, og dermed ikke mulighet til å se begivenheten fra farens side. I lys av den vekten elevene legger på utforskningen av de uhørte begivenhetene, kan vi forstå at elevene deler mye av den samme forståelsen som Marie. Elevene er bevisste på at den uhørte begivenheten er novellens sentrum, og at de får videreutviklet sin kompetanse i demokrati og medborgerskap ved å utforske nettopp dette. Det kan tenkes at mye av årsaken til dette var at Marie hadde en gjennomgang av uhørt-tematikken helt i begynnelsen av novelleundervisningen. Hun snakket med klassen om hva en uhørt begivenhet var, og at dette var det overordnede temaet for alle novellene. Ved å inkludere elevene i uhørt-tematikken klarte Marie å få elevene til å se tydeligere sammenhenger mellom novellene og temaet demokrati og medborgerskap. Funnet synliggjør et aspekt ved demokratiopplæringen på skolen, nemlig viktigheten av å legge til rette for samtaler med og mellom elever om hva demokrati er, kan og bør være (Lenz, 2020, s. 21).

4.4 Styrket kompetanse i demokrati og medborgerskap- utforskning av novellenes uhørte begivenheter?

Oppgavens problemstilling er følgende: *hvordan erfarer en lærer og en Vg1-klasse at arbeid med uhørte begivenheter i noveller gir styrket kompetanse i demokrati og medborgerskap?* Maries argument er at elevene får videreutviklet sin kompetanse i demokrati og medborgerskap når de får utforske de uhørte begivenhetene i novellene. Jeg vil i denne delen av oppgaven ta utgangspunkt i denne oppgavens andre delspørsmål: *hvordan legger undervisningsopplegget til rette for at elevene kan utforske de uhørte begivenhetene?* Jeg skal nå analysere og diskutere hvorvidt det nevnte undervisningsopplegget la til rette for at elevene fikk utforsket de uhørte begivenhetene. Det å analysere og diskutere dette er vanskelig. Det er fordi læreren og elevene deler mange og ofte ulike erfaringer om undervisningsopplegget og novellene. Det er likevel tre funn som fremkommer tydelig gjennom mitt datamateriale:

1. *Elevene får styrket kompetanse i demokrati og medborgerskap når utforskningen av den uhørte begivenheten inkluderer læring om, for og gjennom demokrati.*
2. *Elevene får styrket kompetanse i demokrati og medborgerskap når den uhørte begivenheten utvikler elevenes empati og imaginasjonsevne.*
3. *Elevene får styrket kompetanse i demokrati og medborgerskap når den uhørte begivenheten får verdi hos elevene.*

Disse tre funnene vil belyses gjennomgående og danner utgangspunkt for denne delens analyse og diskusjon. Datamaterialet som trekkes frem er valgt for å illustrere dette, men jeg har forsøkt å være så tydelig som mulig på de områdene datamaterialet viser variasjon.

4.4.1 Elevene får styrket kompetanse i demokrati og medborgerskap når utforskningen av den uhørte begivenheten inkluderer læring *om, for* og *gjennom* demokrati

Maries argument er altså at elevene får styrket kompetanse i demokrati og medborgerskap når de får utforske de uhørte begivenhetene i novellene. I det kvalitative intervjuet utdyper hun dette:

Marie: Vi jobbet mer med demokrati og medborgerskap som utforskende metode mer enn at nå skal vi lære om demokrati og medborgerskap som et tema. Det er dermed ikke sikkert at elevene har vært så bevisst på at de har jobbet med demokrati og medborgerskap. Men spørsmålene som var rundt tekstene kan jo knyttes opp mot det. Måten de diskuterte og snakka sammen er jo også innafør det området å utveksle meninger, tolke og argumentere for ulike tolkninger.

Marie tydeliggjør her at formålet med undervisningsopplegget er at klassen skal arbeide aktivt med novellene. Utforskningen kan bidra til at elevene erfarer det hun kaller for «aktivt medborgerskap». Hun er opptatt av at elevene skal få styrket kompetanse i demokrati og medborgerskap gjennom aktiv utforskning og diskusjon av novellene. Gjennom utdraget kommer det frem at Marie i mindre grad fokuserer på at novellene skal gi elevene kunnskaper om demokrati og medborgerskap som tema. I lys av den vekten Marie legger på at elevene skal være aktive i møtet med novellene, kan man se en tydelig forbindelse til det som blir kalt opplæring *gjennom* demokrati (Stray & Sætra, 2015). Hun forstår dette som en målsetning som nås gjennom at elevene diskuterer, argumenterer og samhandler om de forskjellige novellene. Marie fokuserer også på opplæring *for* demokrati. Opplæring *for* demokrati blir synlig gjennom måten novellene legger opp til at elevene skal utforske en uhørt begivenhet fra flere sider. Opplæring *om* demokrati, altså opplæring om demokratiske prosesser, valg, institusjonelle ordninger og demokratiets historie (Lenz, 2020, s. 41), er i mindre grad vektlagt i novellene. Det er et praksisorientert snarere enn et kunnskapsorientert perspektiv som legges til grunn for undervisningsopplegget. Det handler mer om hvordan novellearbeidet utvikler

elevenes praktiske kunnskaper og ferdigheter som forbereder dem til deltakelse i demokratiet. I Stortingsmelding nr. 28 står det at for at undervisningen skal fremme kompetanse i demokrati og medborgerskap, må den inkludere læring *om* demokratiet, læring *for* demokratisk deltakelse og læring *gjennom* demokratisk deltakelse (St. Meld. Nr. 28 (2015-2016), s. 38). Det er viktig at novellene inkluderer alle disse tre dimensjonene hvis man har som mål å styrke elevenes kompetanse i demokrati og medborgerskap.

Maries påstand er at elevene får styrket kompetanse i demokrati og medborgerskap når de får utforske de uhørte begivenhetene i novellene. I hvilken grad elevene erfarer at undervisningsopplegget legger til rette for dette, er varierende. I gruppeintervjuene kommer det frem at elevene har ulike erfaringer med debattprogrammet «UHØRT!»:

Arne: Ja, debattene rundt var jo egentlig ganske bra.
Dina: Ja, det synes jeg og.
Emma: Ja. Da fikk du liksom si dine egne meninger og det ble liksom en diskusjon ut av det da.

Elevene gir her et eksempel på hvordan debatten om de ulike novellene trekkes inn og gjøres relevant i undervisningen. Utsagnene viser at debatten om novellene legger opp til aktivt medborgerskap. Det er fordi de får uttrykke «egne meninger» og diskutere meningene med klassen i fellesskap. Debattprogrammet «UHØRT!» bidro til at elevene fikk erfaringer med det Marie oppfatter som grunnleggende for at elevene skal få styrket kompetanse i demokrati og medborgerskap, nemlig at de er aktive i form av diskusjon og argumentasjon. Det som kommer frem gjennom elevintervjuene, kan dermed støtte opp om Maries mål om å fremme elevenes kompetanse i demokrati og medborgerskap. Andre elever har et mer ambivalent syn på debattprogrammet «UHØRT!». De mener det var utfordrende å debattere om novellen «En middag». Dette kommer tydelig til syne gjennom gruppeintervjuene:

Emma: Det var gøy når man fikk en god novelle, da. Men det blir vanskelig når man har et veldig spesifikt tema å snakke om. Som ikke er så stort. Da blir det ganske vanskelig å diskutere om det.
Bjarne: Ja, enkelte tekster hadde jo bare fokus på en enkelt ting.
Emma: Ja, som «En middag» for eksempel. Den var veldig vanskelig å snakke om.
Bjarne: Gjerne kunne man ha dratt frem flere ting.
Dina: Den tunnelen, for eksempel. Den var jo lett å diskutere rundt.
Christoffer: Ja, mye større handling.
Arne: Ja, debatten var jo ganske bra.
Dina: Fordi da kunne du dra inn forskjellige løsninger på problemet. Men i tunnelen så kunne du diskutere hvorfor det var akkurat en tunnel. Du kunne bare dra inn flere faktorer i diskusjonen.
Emma: Det er veldig lett å få til en bra debatt hvis man er engasjert. Men det er vanskelig å engasjere seg hvis man må ta en debatt ut fra en novelle du ikke liker.
Arne: Eller ikke skjønner.

I samtalen tydeliggjøres det at elevene synes at det var vanskelig å ha debatt om «En middag». Som elevene Emma og Bjarne uttrykker det, opplever de at novellen er utfordrende fordi den har «et veldig spesifikt tema å snakke om» og bare «fokus på en enkelt ting». Selv om det ikke eksplisitt spesifiseres hva de mener med dette, vil jeg tro at dette har å gjøre med elevenes forståelse av novellen. Manglende forståelse gjør at elevene ikke klarer å diskutere og debattere om novellen. Min teori underbygges ytterligere da elevene uttrykker at det var enkelt å debattere om novellen «Det er en tunnel i din fremtid». I mitt datamateriale sier flertallet av elevene at de likte denne novellen best, og de viser generelt god forståelse omkring novellens uhørte begivenhet. Denne forståelsen gjør det enklere for elevene å trekke inn flere gode argumenter i debatten om «Det er en tunnel i din fremtid». I lys av den ambivalensen elevene uttrykker i forbindelse med debattprogrammet «UHØRT!» synliggjøres et viktig aspekt ved opplæring *gjennom* demokrati. Siden opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse innebærer at elevene selv får erfaringer med reell deltakelse (Stray, 2011, s. 2015), er det viktig at elevene forstår novellene som blir brukt i undervisningen. Dette vil gjøre det enklere for dem å være aktive i debatten.

Marie poengterer også at elevene får styrket kompetanse i demokrati og medborgerskap når de får ha innflytelse på formelle og uformelle avgjørelser i forbindelse med novellene. Det å la elevene ha innflytelse virker å være noe som Marie bruker, eller i alle fall ønsker å bruke, mye tid og krefter på:

Marie: Elevene fikk jo også litt valgfrihet da de kunne velge hvilke noveller de skulle ha utforskende samtaler om, og hvilken novelle de ville skrive om. Noen elever har forhåpentligvis en opplevelse av å ha noe eierskap til læringsprosessen. Det er ikke sikkert at alle ser det. Jeg tenker at et mangfold av tekster er fint, også er det jo mange forskjellige måter å gjøre det på.

Marie vektlegger at elevene skal få mulighet til å velge hvilken novelle de skal skrive fagtekst om. Elevene får også velge hvilke noveller de skal ha litterære fagsamtaler om. Marie tenker at denne valgfriheten skal gjøre at elevene får større motivasjon fordi de får eierskap til selve læringsprosessen. Gjennom observasjonen av de litterære samtalene så man en klar tendens når det kom til hvilke noveller elevene valgte. Av totalt seks grupper, var det fire grupper som hadde litterære samtaler om «Det er en tunnel i sin fremtid». Det var også fire grupper som valgte «Hjemme fra krigen». I tillegg var det tre grupper som valgte «En mann i kostyme», og ei gruppe som valgte å ha litterær samtale om «Buddhisten». Måten Marie legger opp til at elevene selv skal ha innflytelse, kan forstås i lys av det Børhaug og Solhaug (2012) betegner som *elevmedvirkning*. Deres påstand er at elevmedvirkning er en metode å gi elevene erfaring

med gjennom-dimensjonen i demokratiopplæringen. Maries fokus på elevenes medvirkning kan derfor synes å hvile på en tosidig begrunnelse. For det første vil elevenes innflytelse føre til økt engasjement fordi elevene opplever eierskap til læringsprosessen. For det andre vil en slik elevmedvirkning føre til at elevene får erfaringer med demokrati i praksis. Slik kan man anta at undervisningsopplegget førte til at elevene fikk styrket kompetanse i demokrati og medborgerskap.

Marie understreker altså at elevene får styrket kompetansen i demokrati og medborgerskap når de får ha innflytelse på formelle og uformelle avgjørelser tilknyttet novellene. I spørreundersøkelser og gruppeintervjuene kommer det frem at flere av elevene var positive til denne type medvirkning. Imidlertid er det flere elever som uttrykker at de savner elevmedvirkning i selve utvelgelsesprosessen av novellene. En elev svarer på spørsmålet om hva som kunne gjort novelleundervisningen bedre: «Snakke mer med læreren om hva vi liker å gjøre, slik at læreren tar hensyn til det». En annen elev tydeliggjør et ønske om å velge noveller selv: «Hvis du skal lese en spennende bok, så kan du velge den selv. Slik at du slipper å få utdelt en du skal lese, så kan du heller velge selv». En tredje elev poengterer: «Bredt utvalg tekster slik at folk kan finne en de liker. For når man liker en tekst er det mye enklere å jobbe med den». Eleven uttrykker her et ønske om å selv kunne velge noveller ut ifra et utvalg som læreren har valgt på forhånd. Hos de tre elevene ligger et eksplisitt ønske om å kunne medvirke i utvelgelsesprosessen av novellene. Elevene ønsker å medvirke i utvelgelsen enten i form av kunnskapsdialog med læreren, eller at de får fritt handlingsrom til å velge hvilke noveller de skal arbeide med. I forkant av undervisningsopplegget ble de seks novellene valgt ut av oss som var deltakere i novelleprosjektet. Vi hadde fokus på mangfold, og ville at utvalget skulle bestå av en rekke eldre og nyere noveller. Valget endte til slutt på novellene «Det er en tunnel i din fremtid», «Livets røst», «Buddhisten», «En mann i kostyme», «Hjemme fra krigen» og «En middag». Det var disse novellene elevene skulle arbeide med i norskklasserommet. Elevutsagnene over korresponderer godt med det Børhaug og Solhaug (2012) videre skriver om elevmedvirkning. De poengterer at elevmedvirkning kan muliggjøre for en større grad av *likestilling* i klasserommet. Elevene vil bli likestilte ved å være medvirkende i utvelgelsesprosessen. Det er fordi elevene gis muligheten til å velge noveller de selv finner engasjerende og som er tilpasset deres nivå. Elevutsagnene er interessante fordi de kan gi en indikasjon på at undervisningsopplegget ikke var demokratisk nok.

4.4.2 Elevene får styrket kompetanse i demokrati og medborgerskap når den uhørte begivenheten utvikler elevenes empati og imaginasjonsevne

Maries argument er at elevene får styrket sin kompetanse i demokrati og medborgerskap når de får utforske de uhørte begivenhetene. I det kvalitative intervjuet utdyper Marie hva denne utforskningen kan gi elevene:

Marie: Den kan absolutt gi elevene estetiske opplevelser. Skjønnlitteratur er jo kunst. I tillegg så har vi jo dette med at vi kan tolke og sette oss inn i andre menneskers valg og handlinger. Selv om han ikke nødvendigvis blir mer empatiske ved å lese ting, så tenker jeg jo at det gir noen muligheter til å vokse som person. Men også at det henger litt sammen med hva man gjør med litteraturen i klasserommet.

Marie poengterer at et arbeid med novellene har en nytteverdi i skolen fordi den er et bidrag til elevenes utvikling. Hos Marie ligger et ideal om at elevene i møtet med novellene vil utvikle seg og vokse som individer. Det er fordi novellene muliggjør for elevene å sette seg inn i de fiktive karakterenes perspektiver og handlinger. På den måten korresponderer Maries begrunnelse med det Andersen (2011) betegner som *imajinasjonsevne*. Marie er imidlertid tydelig på at novellene ikke gjør elevene mer empatiske. Slik skiller hennes begrunnelse seg fra Andersens (2011) forståelse om at skjønnlitteraturen utvikler *empati*. Det er tydelige paralleller med Maries utsagn og det som står i LK20 om demokrati og medborgerskap i norskfaget. I LK20 står det at lesing og arbeid med skjønnlitteratur vil øke elevenes forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers perspektiver (Utdanningsdirektoratet, 2020). Gjennom novellene møter elevene fiktive personer med ulike perspektiv og problemer. De møter på alt fra overbefolkning i «Det er en tunnel i din fremtid» til dobbeltmoral i «Buddhisten». De får innblikk i kvinnens reduserte posisjon i samfunnet i «Livets røst» og «En middag», men også en generasjonsproblematikk. De vil kjenne på det å bære på dårlig samvittighet i «Hjemme fra krigen», og møte på høyreekstremisme og utenforskap i «En mann i kostyme». Aarseth (1976) hevder at de uhørte begivenhetene vil endre leserens subjektive opplevelse av verden (s. 136). Slik kan undervisningsopplegget legge til rette for at elevene videreutvikler sin kompetanse i demokrati og medborgerskap.

Utviklingen av empati kommer ikke til uttrykk i Maries begrunnelse om å benytte noveller i undervisningen. Marie hevder at elevene ikke nødvendigvis blir empatiske vesener av å lese novellene. Men elevene trekker likevel inn dette som eksempler på noe de lærer gjennom møtet med de seks novellene. Dette kommer frem i spørreundersøkelsen når elevene får spørsmålet: *hvorfor likte du denne novellen/ novellene?* Elevsvarene viser følgende:

- Elev 1: Synes den var interessant og likte måten den fokuserte på menneskers liv etter de har vært i krig.
Elev 2: Fikk oppleve en person som har kommet hjem fra krigen sån er fysisk god form, men ikke mentalt. Syntes det var mest spennende.
Elev 3: Jeg synes den var spennende. Det var interessant hvordan man kan føle seg etter en krig, at man kanskje ikke alltid er stolt over det.

Et fellestrekk hos de tre elevsvarene er at de viser empati for Jonas Vidde. Elevsvarene tydeliggjør at novellen «Hjemme fra krigen» var interessant fordi den fremstiller hvordan Vidde hadde det etter krigens slutt. Alle tre elevsvarene reflekterer over og viser toleranse omkring Viddes liv og mentale helse. I tillegg trekker elev 3 inn at novellen skildrer Viddes skyldfølelse etter de drapene han begikk under og etter krigens gang. I lys av Nussbaum (1997) og Andersen (2011) får man en forståelse av at novellen utviklet elevenes empati for krigsveteranen. Gjennom å utforske den uhørte begivenheten i «Hjemme fra krigen» fikk elevene mulighet til å sette seg inn i livet til en suicidal krigsveteran. På den måten muliggjorde novellen for at elevene utviklet empati for en fiktiv karakter helt ulik seg selv (Nussbaum, 1997, s. 90). Til tross for at Marie mener at elevene blir mer empatiske av å lese novellene, kan man hevde at et arbeid med novellen «Hjemme fra krigen» utviklet elevenes empati. Siden utvikling av empati er nødvendig i et velfungerende samfunn (Andersen, 2011), kan man også tenke at et arbeid med «Hjemme fra krigen» styrket elevenes kompetanse i demokrati og medborgerskap.

Sentralt i Maries begrunnelse er en tanke om at novellene øver opp elevenes evne til å sette seg inn i andres perspektiv og handlinger. Elevene viser at de videreutviklet dette når de sier at «Hjemme fra krigen» gir dem innblikk i krigen. Flere av elevene uttrykker at novellen gir dem en dypere forståelse over hvordan krigen kunne sette sitt preg på mennesket. En elev vektlegger novellens skildring av de moralske konfliktene som oppstår i krig: «Det er rart å tenke over at hvis man dreper mange mennesker i krig og hvis man dreper to mennesker etter en krig, hvor forskjellig man tenker». I dette utsagnet tydeliggjør eleven den spenningen som ligger i det å ta livet av noen i og utenfor en krigssituasjon. En annen elev understreker at novellen gir innblikk i den mentale helsen til krigsveteranene: «Vi får jo vite litt mer om hvordan folk oppfører seg og blir etter en krig, da». I de to elevutsagnene ligger en tanke om at novellen «Hjemme fra krigen» utvikler forståelse for etterkrigstidens psykiske og moralske utfordringer.

Elevene viser også at «Det er en tunnel i din fremtid» øver opp deres evne til å sette seg inn i andres perspektiv. Elevene uttrykker at novellen gir innblikk i en dystopisk fremtid. Som en elev uttrykker det: «Jeg ville kanskje forklart 'tunnelen' som en dystopisk fremtid. Også er det en alternativ avbefolkningsform eller metode. Også er det noe med forskjeller i samfunnet og sånt og». Utsagnet synliggjør at novellen gir eleven innblikk i en dystopisk fremtid preget

av overbefolkning. Her fungerer tunnelen som en aktiv «utryddelsesmekanisme». En annen elev uttrykker en mer personlig forståelse av novellen. Hun mener vi må lese novellen med en forståelse om at fremtiden en dag kommer til å lide av overbefolkning: «Og 'tunnelen' ville jeg sagt er en ganske aktuell tekst om en fremtid vi kanskje kan komme i møte med. Det virker ganske realistisk, og at man må tenke at man kan komme til det». Elevene legger altså en tydelig vekt på fortidsaspektet i «Hjemme fra krigen». De legger også vekt på det dystopiske fremtidsaspektet ved den uhørte begivenheten i «Det er en tunnel i din fremtid». Dermed synliggjøres en tydelig forbindelse til det Skaftun (2009) og Aadland (2012) skriver i sine teorier. Både Skaftun (2009) og Aadland (2012) hevder at skjønnlitteraturen gjør det mulig for elevene å se verden fra en historisk vinkel eller med et fremtidig blikk. Innholdsmessig rommer de to novellene uhørte begivenheter som har vært eller kan bli relevant for samfunnet. Slik sett kan man forstå at novellene «Hjemme fra krigen» og «Det er en tunnel i din fremtid» muliggjorde for elevene å se verden fra en annen synsvinkel enn sin egen. Andersen (2011) hevder at disse egenskapene er grunnleggende for evnen til å leve i ethvert demokratisk fellesskap. Man kan dermed forstå at arbeidet med disse novellene bidro til å fremme elevenes kompetanse innenfor demokrati og medborgerskap.

I hvilken grad elevene erfarer at novellene øver opp deres evne til å se verden fra en annen synsvinkel, er varierende. Dette kommer tydelig til syne i gruppeintervjuene når elevene snakker om novellen «En mann i kostyme»:

Men noen av novellene var litt unødvendig å ha med, kanskje. Lærte ikke så mye av det. Og på den «En mann i kostyme» så blir det kanskje litt rart å lage en novelle om en person. Men du vet jo egentlig ikke hvordan de tenkte en gang. Så det blir litt rart at vi skal drøfte hvordan Breivik tenkte, når det er ingen som vet det.

Utsagnet viser at novellen «En mann i kostyme» ikke utviklet elevens evne til å se verden fra en annen synsvinkel. Eleven er tydelig på å trekke paralleller mellom den fiktive personen og Breivik. Eleven uttrykker at det er vanskelig å se verden fra Breiviks synsvinkel fordi man ikke kan si for sikkert hva han tenkte før han gjennomførte terrorangrepet 22. juli. Denne parallelltrekkingen er det også andre elever som gjør. For noen elever kan dette virke være den avgjørende faktoren for at de ikke klarer å sette seg inn i den fiktive karakterens perspektiv:

Masterstudent: Hvorfor synes du ikke den var spennende?
Dina: Jeg skjønte raskt at den var basert på Breivik, da.
Arne: 22. juli, ja.
Dina: Ja. Så det var ikke en spennende tekst, egentlig. Jeg visste hva som skulle skje. Så synes jeg ikke skildringene var så bra i testen. Jeg synes generelt ikke det var en bra tekst. Og så var den ikke noe spennende.

Elevene gir her et eksempel på hvordan intertekstualitet påvirker lesingen av novellen. Dette gjør at de ikke klarer å sette seg inn i den fiktive karakterens perspektiv. Det kan virke som at den tydelige parallelltrekkingen til terroristen gjør at elevene allerede vet hva som skal skje i novellen. I lys av denne parallelltrekkingen, er det relevant å trekke inn Pennes (2013) forståelse av den *fiktive lesemåten*. Som vist tidligere i denne masteroppgaven, er det kun fire av totalt 28 elever som leser skjønnlitteratur på fritiden. Dermed kan man anta at elevene ikke har utviklet fiktive lesemåter. De lite lesevante elevenes lesemåter baseres på egen «virkelighet», og lukker generelt for alt som er fremmed (Penne, 2013, s. 47). Mangelen på de fiktive lesemåtene fører til at elevene ikke leser novellen «En mann i kostyme» som fiksjon, men som fakta hvor de trekker klare paralleller til Breivik. Elevene klarer derfor ikke å sette seg inn i den fiktive karakterens utfordringer. Dermed kan man anta at utforskingen av novellens uhørte begivenhet heller ikke styrket elevenes kompetanse i demokrati og medborgerskap. Imidlertid er det ikke til å stikke under stol at novellens handling er kontroversiell og sår. Det kan tenkes at dette gjorde at elevene ikke var motiverte for å sette seg inn i den fiktive karakterens perspektiv.

Flere av elevene trekker frem noe som kan tyde på at også novellene «Livets røst» og «En middag» ikke utviklet deres evne til å sette seg inn i andres perspektiv og handlinger:

Gina:	Jeg likte ikke den der. Jeg husker ikke hva den het. Hun damen som fikk med seg den fyren hjem.
Henrik:	«Livets røst».
Frida:	Var det den som var «Livets røst»?
Gina:	Jeg forstod ikke den. Jeg bare hva er det hun prøver på? Ja, jeg skjønnte ikke den.
Jenny:	Den var skrevet veldig rart også.
Isak:	Når leste vi den?
Frida:	Da alle holdt på å sovne. (Samtlige ler)
Isak:	Jeg forstod ikke den siste, jeg.
Frida:	Hvilken var den siste vi leste? «En middag»?
Isak:	Det var vanskelige ord og sånt.
Gina:	«En middag».
Jenny:	Ja, den skjønnte jeg heller ikke.
Frida:	Den skjønnte ikke jeg heller så mye av.
Isak:	Den var veldig gammel, tror jeg.

Elevene uttrykker i denne samtalen at de ikke forstår novellene «Livets røst» og «En middag». Gina tydeliggjør dette når hun sier at hun ikke forstod hva den kvinnelige karakteren i «Livets røst» drev med. En mulig årsak til dette kan være, slik jeg skal problematisere senere, at novellen ikke oppleves aktuell for elevene. Et mulig årsaksforhold kan være at novellen «Livets røst» er for fjern fra deres egen virkelighet. Novellen gir nemlig innblikk i kvinnenes undertrykte posisjon på begynnelsen av 1900-tallet, og samtidig hvordan kvinnene måtte bli værende i ulykkelige ekteskap. Det er imidlertid viktig å påpeke at elevene arbeidet med «Livets

røst» på egenhånd. Det kan tenkes at dette også er mye av årsaken til at elevene har manglende forståelse av denne novellen. Andre elever tydeliggjør at «Livets røst» og «En middag» sin bruk av eldre språkformer er et hinder. De sier at denne språkbarrieren gjør at de ikke klarer å få full forståelse av de to novellene. Måten elevene tydeliggjør mangelen på forståelse av novellene, kan ses i lys av det Aase (2005) skriver om *danning*. Når elevene ikke forstår novellene, møter de heller ikke motforestillinger og nye perspektiver fra novellenes ulike stemmer og kulturer. Men dette er en viktig forutsetning for ethvert demokratisk fellesskap (Aase, 2005, s. 38; Andersen, 2011, s. 22). Dermed kan man anta at utforskningen av novellene heller ikke videreutviklet elevenes kompetanse i demokrati og medborgerskap.

4.4.3 Elevene får styrket kompetanse i demokrati og medborgerskap når den uhørte begivenheten får verdi hos elevene

Marie understreker at elevene får kompetanse i demokrati og medborgerskap når de får utforske de uhørte begivenhetene i novellene. I det kvalitative intervjuet gir hun en dypere forklaring av hva hun håper denne utforskningen vil gi elevene:

Forhåpentligvis så er det med på å gjøre at de opplever at de kan velge og har noe interessant å komme med selv. Både det å måtte finne frem til «hva er det vi lurer på med disse novellene», og kunne si at «den her synes jeg tilførte noe interessant og den vil jeg skrive mer om».

Marie påpeker viktigheten av at elevene føler at novellene får verdi for dem. Hun poengterer at utforskningen vil gi elevene en opplevelse av at novellene er relevante og tilfører noe interessant til livene deres. I lys av den vekten Marie legger på novellens verdi, kan forstås i lys av det Sjøhelle (2009) skriver. Sjøhelle hevder at det er viktig at skjønnlitteraturen oppfattes meningsfull for elevene. Det er viktig at elevene føler at skjønnlitteraturen har verdi for dem for at den skal virke hensiktsmessig for elevene (Sjøhelle, 2009, s. 280). Gjennom arbeidet med de ulike novellene, vil elevene kunne få en opplevelse av at novellene er aktuelle for dem. Det er fordi novellene gir dem kunnskap og innsikt som er formålstjenlig for deres eget liv. Slik kan undervisningsopplegget forbedre elevenes kompetanse i demokrati og medborgerskap.

For å kunne analysere og diskutere hvorvidt elevene selv erfarte at novellene hadde verdi for dem, er det først og fremst relevant å kartlegge elevenes syn på de forskjellige novellene. På den måten får man en oversikt over hvor klassen som helhet ligger når det kommer til hvilke noveller de opplevde hadde verdi. I spørreundersøkelsen kommer det frem at elevene var nokså samstemte om hvilke noveller de likte best. Av totalt 26 svar, var det tolv elever som svarte at de likte novellen «Det er en tunnel i di fremtid». Hakk i hel var novellen

«Hjemme fra krigen» med totalt åtte stemmer. Det var fire elever som sa at de likte novellen «En mann i kostyme» best. Novellene «Buddhisten» og «Livets røst» fikk i alt én stemme hver. Av de totalt 26 elevene som hadde svart på spørreundersøkelsen, var det ingen som hadde valgt novellen «En middag» som sin favoritt. Til tross for noen forskjeller, viser funnene at klassen er relativt samstemte om hvilke noveller de likte best og hvilke de ikke likte like godt. En kan dermed anslå at det de ti elevinformantene sier i de to intervjuene, er overførbart til det resten av klassen mener om gjennomføringen av novelleundervisningen.

I gruppeintervjuene er det flere elever som poengterer at novellen «Det er en tunnel i din fremtid» har verdi hos dem. En elev forteller hvordan overbefolkningsproblematikken i novellen er aktuell: «Det er jo mer spennende for oss å lese om overbefolkning og slikt, enn å lese om eldre som tror de har mer rett enn yngre. Så det er jo egentlig mer aktuelt for oss sånn sett». En annen elev har en mer personlig forståelse av novellen. Han opplever at novellen «Det er en tunnel i din fremtid» har verdi fordi overbefolkning er en problematikk man kanskje kan komme i møte med i fremtiden: «Fordi det er noe som omgår oss, og det kan hende at det faktisk skjer snart». En tredje elev påpeker at novellen har verdi fordi det er noe eleven har kunnskap om fra før: «Det er jo allerede et problem. Så man vet jo en del om det og har snakket om det. Mer interessant». I utsagnene til elevene ligger altså en felles tanke om at den uhørte begivenheten i «Det er en tunnel i din fremtid» har verdi for dem. Slik kan man trekke klare paralleller til det Jon Smidt (1989) kaller for *subjektiv relevans*. Smidt hevder at all kunnskapsutvikling forutsetter en opplevelse av at det en holder på med, er viktig og angår en på en eller annen måte (Smidt, 1989, s. 131). Siden elevene erfarer «Det er en tunnel i din fremtid» som relevant, kan man anta at elevenes kompetanse i demokrati og medborgerskap ble styrket i møtet med denne novellen. Smidt (1989) påpeker imidlertid at subjektiv relevans også er noe som kan dukke opp underveis i undervisningen. Gjennom observasjonen i klasserommet var det få ting som indikerte at elevene fant novellen «Det er en tunnel i din fremtid» interessant. Elevene virket uinteresserte, og i observasjonsnotatet har jeg skrevet at flere av elevene drev med telefonene under lærerens høytlesing. Man kan dermed tenke at den subjektive relevansen som elevene erfarer ble utviklet underveis som elevene utforsket den uhørte begivenheten.

I gruppeintervjuet trekker også elevene frem verdien ved novellen «Hjemme fra krigen». Som en elev svarer på spørsmålet om hvorfor de likte novellen:

Jeg tror jeg bare skjønnte meningen med den. For han sier jo at han følte seg som en brikke i spillet, og det er jo litt sånn med livet også. Man er jo bare en brikke i et stort samfunn. Og hvis man ser på bare deg, så er du kanskje ikke viktig for hele verden.

Eleven legger her vekt på at novellen får verdi når hun setter «Hjemme fra krigen» i sammenheng med samfunnets «maskineri». Novellens relevans blir også belyst gjennom det eleven sier om at menneskene i bunn og grunn fungerer som små brikker i det store samfunnet. En annen elev understreker novellens verdi når han knytter den an til temaet psykisk helse:

Så har vi jo lært mye om krigen før. Vi har hatt mye om det på skolen. Så det er jo et veldig spennende tema fordi det er noe som faktisk har skjedd på ekte. Også er det jo det å kunne knytte det til psykisk helse. Det er jo også aktuelt i dagens samfunn.

Eleven viser her til novellens verdi når han setter den i sammenheng med psykisk helse. Denne verdien tydeliggjøres ytterligere når eleven poengterer at psykisk helse er noe som er aktuelt for dagens samfunn. En fellesnevner ved de to elevsvarene er at de viser at novellen har nytteverdi når de setter den i forbindelse med eget liv. I lys av hvordan elevene opplever verdien ved «Hjemme fra krigen», kan forstås gjennom det Nilsson (1997) og Magnusson, Malmgren og Nilsson (2013) skriver i sine studier. Funnene i disse to studiene viser at arbeid med skjønnlitteratur skaper verdi når tematikken tar utgangspunkt i elevenes egne erfaringer og kunnskaper. På samme måte kan vi forstå at arbeidet med den uhørte begivenheten i «Hjemme fra krigen» får verdi for elevene. Det er fordi novellen omhandler noe elevene har erfaringer med og kunnskaper om fra før. På den måten kan man også tenke at utforskningen av novellen «Hjemme fra krigen» videreutviklet elevenes kompetanse om demokrati og medborgerskap.

Imidlertid underbygger Marie at hun tror det var vanskelig for elevene å se verdien ved novellene «Livets røst» og «En middag». Hun artikulere i det kvalitative intervjuet:

Marie: Jeg tror at disse [«Livets røst» og «En middag»]er krevende, fordi man må sette seg inn i en annen kontekst. Kanskje kunne vi brukt enda mer tid på konteksten. Det var noen få som valgte «En middag» og skrive analyse om den. Så der fant de noe appellerende ved at den var utfordrende og at den ga de noe mer å undersøke, enn hvis de bare hadde tatt en de likte. Det er jo litt forskjell på det og. For man har jo en veldig sammensatt gruppe med forskjellige typer lesere som trenger ulike ting. Kanskje kan «Livets røst» og «En middag» være krevende hvis du i utgangspunktet trenger mye støtte i lesingen.

Marie tydeliggjør at hun tror det er vanskelig for elevene å se verdien ved novellene «Livets røst» og «En middag». Hun poengterer at en årsak til dette kan være at elevene ikke har god nok kontekstbevissthet. Novellene «Livets røst» og «En middag» fremstiller en kontekst hvor kvinner og yngre har en begrenset posisjon og stemme i samfunnet. I «Livets røst» møter vi kvinnen Ellen som endelig kan være fri etter et langt og ulykkelig ekteskap. I «En middag» blir man også konfrontert med kvinnes undertrykte posisjon, men her kommer det også frem hvordan den yngre generasjonen ble undertrykt av den eldre. De to novellene er satt i en tid som er fjern fra elevenes egen samtid. Selv om kvinner blir undertrykt også den dag i dag, er

dagens bilde er et helt annet enn for 100 år siden. I dag har også den eldre generasjon en mindre definisjonsmakt over de yngre. Det legges stor vekt på at barn og unge kan uttrykke egne tanker og meninger i hjemmet og i det offentlige. Marie mener at det kan være fordelaktig å bruke mer tid på å innlemme elevene i denne konteksten som preger novellene. Hun påpeker også at dette kan være til hjelp for de lite lesevanne elevene. I lys av den vekten Marie legger på kontekstbevissthet, synliggjøres en tydelig forbindelse til det Hennig (2010) skriver om de *miljømessige utfordringene* ved kanonlitteraturen. I likhet med Hennig (2010), er Marie tydelig på at de miljømessige hindringene i novellene ikke er umiddelbart tilgjengelig for elevene. Dette gjør det utfordrende for elevene å se verdien i novellene.

Marie tydeliggjør at det er utfordrende for elevene å se verdien i novellene «Livets røst» og «En middag». Hun tenker at årsaken til dette er at elevene mangler kontekstbevissthet. I gruppeintervjuet trekker imidlertid elevene frem språket som en annen årsak til novellene ikke var aktuelle for dem. En elev sier følgende: «Ja, ikke så mye gammelnorsk slik at det blir vanskelig å forstå. Det er egentlig det». Eleven gir her eksempel på de språklige utfordringene ved «Livets røst» og «En middag». Han understreker at de språklige utfordringene gjør det vanskelig å forstå disse to novellene. En annen elev uttrykker at det utfordrende språket gjør at de novellene oppleves uinteressante: «Det er derfor det blir så kjedelig og. Når det er vanskelig å forstå og det er litt mer gammeldags. Litt sånn gamle ord og sånn». En tredje elev poengterer at det utfordrende språket gjør at hun ikke klarer å følge med under lesingen av novellene: «Og du mister allerede noen folk når du ikke forstår hvilke ord og sånt. Ja, du mistet i hvert fall meg når jeg ikke forstår en setning. Da er det sånn at jeg ikke orker å prøve en gang». I de tre elevsvarene kommer det tydelig frem at det utfordrende språket gjør at de ikke forstår novellene. Slik korresponderer funnene i mitt datamateriale også med det Hennig (2010) betegner som *språkmessige utfordringer* ved kanonlitteraturen. De språklige utfordringene gjør at elevene ikke får en full forståelse av de to novellene. Dermed blir det også vanskelig for elevene å se verdien i disse. Slik kan man også anta at utforskningen av de uhørte begivenhetene i «Livets røst» og «En middag» ikke bidro til å utvikle elevenes kompetanse i demokrati og medborgerskap.

Min intensjon her ikke er å undergrave kanonlitteraturens nytteverdi i et demokratiperspektiv. Det er viktig at elevene får innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven vi har i landet. Det være seg både ny og eldre litteratur. Det er viktig at norskklasserommet er en arena hvor elevene får innsikt i og blir utfordret av kanonlitteraturen som er en så viktig del av vår kulturelle arv. Ikke minst er kanonlitteraturen viktig for at elevene skal utvikle det Aasen (2009) kaller for *erfaringsbakgrunn*. Det er nødvendig at elevene leser

og arbeider med kanonlitteraturen for å kunne utvikle en erfaringsbakgrunn som de kan aktivisere i møtet med nye tekster i samtiden, men også i fremtiden. Men datamaterialet mitt knyttet til novellene «Livets røst» og «En middag» kan kanskje gi noen indikasjoner på hva som kan være viktig å tenke over når man skal utforske kanonlitteraturen i undervisningen.

5.0 Avslutning- hva har vi lært?

Ideen om skolens demokratiske samfunnsmandat slik det kommer frem i LK20, er på ingen måte ny. Demokratitillæringen har i lang tid vært koblet opp til skolen gjennom en tanke om at skolen gjør elevene til demokratiske medborgere. Det er i hovedsak samfunnsfaget som har hatt ansvaret for demokratiopplæringen på skolen. Men med stigende urbanisering, teknologisering, immigrasjon og fremvekst av diktatur og høyreekstremisme, øker stadig behovet for en felles forståelse omkring samfunnets demokratiske verdier. Løsningen ble etter hvert, slik det fremkommer i LK20, å arbeide tverrfaglig med temaet demokrati og medborgerskap. Fra nå av skal alle fag inkludere et arbeid med demokrati og medborgerskap. I LK20 kommer det frem at et arbeid med skjønnlitteratur kan fungere som inngang til demokrati og medborgerskap i norskfaget. Det står at skjønnlitteratur er en god tilnærming til demokrati og medborgerskap fordi disse tekstene gir innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det fremkommer også at lesing av skjønnlitteratur vil øke elevenes forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers perspektiver (Utdanningsdirektoratet, 2020). Imidlertid står det ingenting i LK20 om *hvilken* skjønnlitteratur elevene skal lese for å utvikle kompetanse om demokrati og medborgerskap. Det er heller ikke spesifisert *hvordan* arbeid med skjønnlitteratur helt konkret skal operasjonaliseres i norskundervisningen for å gi elevene kompetanse i demokrati og medborgerskap.

I denne kausstudien har jeg derfor undersøkt hvordan arbeid med noveller kan bidra til å gi elevene kompetanse i demokrati og medborgerskap. Den overordnede problemstillingen for denne oppgaven var: *hvordan erfarer en norsklærer og en Vg1-klasse at arbeid med uhørte begivenheter i noveller gir styrket kompetanse i demokrati og medborgerskap?* Novellene som ble brukt i denne kausstudien var «Livets røst» av Knut Hamsun, «Det er en tunnel i din fremtid» av Alice Glaser, «En mann i kostyme» av Tomas Espedal, Alexander Kiellands novelle «En middag», «Hjemme fra krigen» av Kjell Askildsen og «Buddhisten» skrevet av Dorthe Nors. Det var forståelsen av novellene som uhørt begivenhet som lå til grunn for denne masteroppgaven. En slik forståelse innebar at den uhørte begivenheten ble forstått som novellens sentrum (Aarseth, 1976, s. 136). Novelleprosjektet ble gjennomført i en Vg1-klasse hvor jeg samlet inn data i form av kvalitative dybdeintervju med lærer og elever, observasjon og spørreundersøkelser. Det er denne empirien som danner utgangspunkt for funnene i denne oppgavens analyse- og diskusjonsdel. Jeg vil nå oppsummere funnene i denne oppgaven.

Første del av analysen tok utgangspunkt i følgende delspørsmål: *hvilken forståelse har norsklæreren og elevene av demokrati og medborgerskap i norskfaget?* Gjennom analysen

kartla jeg læreren og elevenes forståelse av demokrati og medborgerskap. Det kom frem at lærerens forståelse av demokrati bygget på det Dewey (1916) og Biseth (2009) betegner som den deliberative demokratiforståelsen. Dette synliggjøres gjennom måten læreren fokuserte på å aktivisere elevene gjennom kommunikasjon og erfaringsdeling. Det ble også synlig at læreren forsøkte å utdanne medborgere i henhold til det Stray (2011) betegner som tykt medborgerskap. Det var først og fremst elevenes aktivitet og deltakelse som var viktig for læreren. Videre i analysen kom det frem at læreren mente at elevene fikk kompetanse i demokrati og medborgerskap gjennom å utforske de uhørte begivenhetene i de seks novellene. Elevene delte også en forståelse av at styrket kompetanse i demokrati og medborgerskap innebar å utforske det uhørte. Funnet synliggjør et viktig aspekt ved demokratiopplæringen på skolen, nemlig viktigheten av å legge til rette for samtaler med og mellom elever av hva demokrati er, kan og bør være (Lenz, 2020, s. 21).

Med utgangspunkt i dette, gikk jeg over i oppgavens andre delspørsmål. Delspørsmålet var følgende: *hvordan legger undervisningsopplegget til rette for at elevene kan utforske de uhørte begivenhetene?* Jeg ville slik undersøke hvorvidt det nevnte undervisningsopplegget la til rette for at elevene videreutviklet kompetanse i demokrati og medborgerskap. Et viktig funn i studien er at elevene fikk kompetanse i demokrati og medborgerskap når utforskningen av den uhørte begivenheten inkluderte læring *om, for og gjennom* demokrati. I analysen kom det frem at læreren hadde et tydelig fokus på opplæring *for og gjennom* demokrati. Opplæring *om* demokrati var imidlertid mindre vektlagt i novellene. Det er viktig at utforskningen av novellene inkluderer alle disse tre dimensjonene hvis man har som mål å drive opplæring til demokrati og medborgerskap (St. Meld. Nr. 28 (2015-2016), s. 38). Lærerens målsetning var at utforskningen av de uhørte begivenhetene skulle gi elevene erfaringer med *gjennom*-dimensjonen. I hvilken grad elevene erfarte *gjennom*-dimensjonen, var varierende. De aller fleste elevene ga uttrykk for at debattprogrammet «UHØRT!» var lærerik fordi de fikk lov til å komme med egne meninger og diskutere. Man fikk imidlertid en forståelse av at debatten omkring «Livets røst» og «En middag» ikke la til rette for at elevene fikk erfaringer med opplæring *gjennom* demokrati. Læreren fokuserte på at elevene skulle oppleve at de hadde innflytelse på avgjørelser tilknyttet novellene. Flere elever ga imidlertid uttrykk for at de savnet medvirkning i selve utvelgelsen av de forskjellige novellene. For at novelleundervisningen skal legge til rette for at elevene erfarer *gjennom*-dimensjonen, er det viktig at elevene får medvirke også her.

Et annet funn var at elevene fikk styrket kompetanse i demokrati og medborgerskap når den uhørte begivenheten utviklet det Andersen (2011) betegner som empati og imaginasjonsevne. I analysen kom det frem at novellen «Hjemme fra krigen» utviklet elevenes

empatiske evner. Læreren var tydelig på at novellene kunne bidra til å utvikle elevenes imaginasjonsevne. Gjennom analysen kom det frem at elevene utviklet imaginasjonsevne av å arbeide med «Det er en tunnel i din fremtid» og «Hjemme fra krigen». Det var fordi elevene ga uttrykk for at novellene ga dem innblikk i fortiden og fremtiden. Dette støtter opp om det Skaftun (2009) og Aadland (2012) skriver. I kontrast til dette ga noen elever uttrykk for at novellene «En mann i kostyme» ikke utviklet elevenes imaginasjonsevne. Det var fordi lesingen av novellen i stor grad var påvirket av intertekstualitet. Slik kan man forstå at elevene ikke hadde utviklet det Penne (2013) betegner som *fiktive lesemåter*. Videre trakk flere elever frem at novellene «Livets røst» og «En middag» ikke videreutviklet deres imaginasjonsevne. Novellenes bruk av eldre språkformer gjorde det utfordrende for elevene å få forståelse av de uhørte begivenhetene. Dette førte til at de ikke møtte motforestillinger og nye perspektiver som er viktig for at de skal kunne dannes (Aase, 2005).

Et siste funn var at elevene fikk kompetanse i demokrati og medborgerskap når den uhørte begivenheten fikk verdi for elevene. I analysen kom det frem viktigheten av at novellene hadde det Smidt (1989) kaller for *subjektiv relevans*. Gjennom analysen ga de aller fleste elevene uttrykk for at novellen «Det er en tunnel i din fremtid» hadde verdi for dem på grunn av måten den omhandlet overbefolkningsproblematikken. Elevene uttrykte også at «Hjemme fra krigen» hadde verdi hos dem. Det var fordi novellen skildret samfunnsproblem som også er aktuelle i dag. Imidlertid kom det frem at novellene «En middag» og «Livets røst» ikke opplevdes aktuelle for elevene. På grunn av novellenes *språklige- og miljømessige utfordringer* (Hennig, 2010), klarte ikke elevene få full forståelse over de uhørte begivenhetene som ble fremstilt.

Når det gjelder mine funn i lys av tidligere forskning, er det naturlig først og fremst å sammenligne med skoleforskningen tilknyttet gruppen i Lund på 1990-tallet. Denne oppgaven viser, i likhet med Lund-gruppen, hvordan et arbeid med skjønnlitteratur i tematisk sammenheng kan være en kilde til kunnskap blant elevene. I denne oppgaven kommer det frem at noveller i stor grad kan bidra til å styrke elevenes kompetanse i demokrati og medborgerskap. Det er fordi noveller fremstiller uhørte begivenheter, og slik egner seg som inngang til temaet. I oppgaven kommer det frem at elevene får videreutviklet kompetanse i demokrati og medborgerskap når læreren legger til rette for at elevene kan utforske og diskutere de uhørte begivenhetene. Men denne oppgaven viser også, på lignende vis som i Lund-prosjektene, at den tematiske undervisningen må ta utgangspunkt i elevenes egne erfaringer og interesser (Nilsson, 1997, s. 42; Magnusson, Malmgren & Nilsson, 2013, s. 28). Elevene videreutvikler

kompetanse i demokrati og medborgerskap når de får en opplevelse av at de uhørte begivenhetene har verdi for dem og deres eget liv.

Det kan være vanskelig å si noe om hvorvidt denne oppgavens funn er generaliserbare. I oppgavens metodedel tydeliggjør jeg at en av de største svakhetene ved studien min er knyttet til funnenes generaliserbarhet. Datamaterialet som er samlet inn i masteroppgaven fokuserer omkring én enkelt skoleklasse, og der intervjuene kun baserer seg på én lærer og ti elevers syn på undervisningen om de seks novellene. Den kunnskapen som fremkommer i denne kasusstudien er dermed ikke generaliserbar. Imidlertid vil jeg hevde at funnene som fremkommer i denne oppgaven kan gi en indikasjon på at novellearbeid fungerer som inngang til demokrati og medborgerskap. Innledningsvis ytret jeg min frustrasjon over LK20 sine svake styringssignaler. I LK20 er det ikke spesifisert *hvilken* skjønnlitteratur elevene skal lese for å styrke kompetanse i demokrati og medborgerskap. Det står heller ikke *hvordan* arbeid med skjønnlitteratur helt konkret kan operasjonaliseres i norskundervisningen. Jeg tror at noveller kan være en løsning på dette. Det er fordi noveller fremstiller uhørte begivenheter. Arbeid med de uhørte begivenhetene vil endre leserens subjektive opplevelse av verden. Det er fordi de tilfører leseren perspektiver og skildrer fantasier på en måte ingen andre tekstsjangre kan.

Litteraturliste

- Aadland, E. (2012) Hvorfor bry seg om litteratur? *Norsk litteraturvitenskapelig tidsskrift*. 15 (2). Tilgjengelig fra: <https://www.idunn.no/nlvt/2012/02/hvorfor_bry_seg_om_litteratur> [Lest 7. mars 2021].
- Aase, L. (2005) Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid. I A.J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 35–47). Bergen: Fagbokforlaget
- Aasen, A. J. (2009) Ungdom og tekstkulturar. I Smith, J (red.) *Norskdidaktikk- ei grunnbok* (s. 165–168). Oslo: Universitetsforlaget
- Aarseth, A. (1976) *Episke strukturer- Innføring i anvendt fortellingsteori*. Oslo: Universitetsforlaget
- Andersen, P. T. (2011) Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? I *Norsklæreren* 35 (2): s. 15–23.
- Befring, E. (2015) *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm
- Biesta, G. og Lawy, R. (2006) From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*. 36 (1), s. 63–79. Tilgjengelig fra: <<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03057640500490981?needAccess=true>> [Lest 5. mars 2021].
- Biseth, H. (2009) Multilingualism and education for democracy. *International Review of Education*. 55, S. 5–20. Tilgjengelig fra: <<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11159-007-9079-3.pdf>> [Lest 1. mars 2021].
- Børhaug, K. og Solhaug, T. (2012) *Skolen i demokratiet- demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Børhaug, K. (2017) Ei endra medborgaroppseding? *Acta Didactica Norge*. 11 (3), s. 1–18. Tilgjengelig fra: <<https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/4709/4891>> [Lest 5. mars 2021].
- Deliberativt demokrati (2018) *Wikipedia*. Tilgjengelig fra: <https://no.wikipedia.org/wiki/Deliberativt_demokrati> [Lest 6. mars 2021].
- Dewey, J. (1916) *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press
- Dewey, J. (2001) Barnet og læreplanen. I Dale, E. L. (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 23–40) Oslo: Gyldendal akademisk
- Fjørtoft, H. (2014) *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Hennig, Å. (2010) *Litterær forståelse- innføring i litteraturdidaktikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Imsen, G. (2016) *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Isaksen, A. (2018) Den affektive novelle, *Edda*, 105(04), Tilgjengelig fra: https://www.idunn.no/edda/2018/04/den_affektive_novelle [Lest 6. april 2021].
- Jakobsen, J. (2020) Populismens retorikk: trussel eller ressurs for deliberativt demokrati. *Agora*. (Vol 37) Tilgjengelig fra: https://www.idunn.no/agora/2020/01-02/populismens_retorikk_trussel_eller_ressurs_for_deliberati [Lest 6. mars 2021].
- Kitzinger, J. & Barbour, R. S. (2011) Introduction: The Challenge and Promise of Focus Groups, i Barbour, R. S. & Kitzinger, J. (red.). *Developing focus group research – politics, theory and practice*. London: SAGE Publications Ltd, s. 1 – 20
- Krumsvik, R. J. (2013) *Innføring i forskningsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Kunnskapsdepartementet. (2017) *Overordnet del – verdier og prinsipper for Grunnopplæringen*. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/> [Lest 6. februar 2021].
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Lenz, C. (2020) *Demokrati og medborgerskap i skolen*. Oslo: Pedlex
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018) *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm
- Lorenzen, R. T. (2009) Tekstskapning i den første skrive- og leseopplæringa. I Smith, J (Red.), *Norskdidaktikk- ei grunnbok* (s. 324–339). Oslo: Universitetsforlaget
- Magnusson, K., Malmgren, G. & Nilsson, J. (2013) *Att göra sin röst hörd- Tematisk undervisning i grundskolens mellanår*. Lund: Studentlitteratur
- Maxwell, J. A. (2012) Designing a Qualitative Study, i Maxwell, J. A. (red.) *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. California: Sage Publication, s. 214–253
- May, C. E. (2011) Why Teaching the Short Story Today is a Thankless Task. I Cox, A. (red.) *Teaching the Short Story*. London: Palgrave Macmillan UK, s. 147–160
- Møller, J., Prøitz, T. S., & Aasen, P. (2009) *Kunnskapsløftet- Tung bør å bære?* (Rapport 42/2009) Tilgjengelig fra: <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/fire/publikasjoner/andre-delrapport.pdf> [Lest 6. februar 2021].
- Nardi, P. M. (2014) *Doing Survey Research- A guide to Quantitative Methods*. Boulder: Paradigm Publishers

- NESH (2016) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Tilgjengelig fra: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf?fbclid=IwAR09ns9xqoMEAEh7qEg-eDyj6D3BftjLqLyjqMFx_c8rrv-3NLYKcs5ZP8 (Hentet: 27. januar 2021)
- Nilsson, J. (1997) *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur
- NTNU (2020) *Noveller som inngang til de tverrfaglige temaene i Fagfornyelsen*. Tilgjengelig fra: <<https://www.ntnu.no/ilu/noveller-tverrfaglige-tema>> [Lest 8. februar 2021].
- Nussbaum, M. C. (1997) *Cultivating Humanity- A classical defense of reform in liberal education*. Harvard university press: London England.
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Tilgjengelig fra: <<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>> [Lest 8. februar 2021].
- Penne, S. (2013) Skjønnlitteratur i skolen i et literacy-perspektiv. I D. Skjelbred og A. Veum (red.) *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm, s. 43–54.
- Postholm, M. B. (2005) *Kvalitativ metode- en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Røykenes, K. (2009). Metodetriangulering – et metodisk minefelt eller en berikelse av fenomener? *Sykepleien forskning* (4), s. 224–226.
- Silvermann, D. (2005) *Doing Qualitative Research*. London: SAGE Publication
- Sivertsen, C. (2019) Å bli et fullverdig samfunnsmedlem, *DRAMA- Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, (Vol.2).
- Sjøhelle, D. K. (2009) Kreativt arbeid med litteratur. I Smith, J (red.), *Norskdidaktikk- ei grunnbok* (s. 279–286). Oslo: Universitetsforlaget
- Skaftun, A. (2009) *Skjønnlitteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS: Bergen
- Smidt, J. (1989) *Seks lesere i skolen- Hva de søkte, hva de fant. En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Stray, J. H. (2011) *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Stray, J. H. (2012) Demokratipedagogikk. I Berge, K. L. & Stray, J. H. *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Stray, J. H. og Sætra, E. (2015) Samfunnsfagets demokratioppdrag i fremtidens skole- En

undersøkelse av samfunnsfaglæreres opplevelse av fagets rammebetingelser og Ludvigsen-utvalgets utredninger. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 99 (6). Tilgjengelig fra: <https://www.idunn.no/npt/2015/06/samfunnsfagets_demokratioppdrag_i_fremtidens_s_kole_-_en_und> [Lest 28. februar 2021].

St.meld. nr. 28 (2015-2016) *Fag-Fordypning-Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*

Tjora, A. (2010) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk

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

Utdanningsdirektoratet. (2020) *Tverrfaglige temaer norsk (NOR01-06)*. Tilgjengelig fra: <<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=nob>> [Lest 7. februar 2021].

Utdanningsdirektoratet. (2020) *Fagets relevans og sentrale verdier (NOR01-06)*. Tilgjengelig fra: <<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>> [Lest 28. februar 2021].

Vedlegg

Vedlegg 1: Meldeskjema for behandling av personopplysninger

10.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Novelleprosjekt

Referansenummer

432715

Registrert

29.04.2020 av Thea Gjestad Bytingsvik - theagb@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, tlf: 99002889

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Thea Gjestad Bytingsvik, theabytt@hotmail.com, tlf: 93238310

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 2

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 til elever

Vil du _____ (elevens navn) delta i forskningsprosjektet

” Litteraturundervisning i norskfaget med fokus på demokrati og medborgerskap ”

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 demokrati og medborgerskap. 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 demokrati og medborgerskap i forbindelse med ei novelle i norskfaglig sammenheng. Dette vil undersøkes ved å intervju en lærer ved ungdomsskole eller videregående skole om hans eller hennes erfaringer med undervisning om noveller og demokrati og medborgerskap. 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 Thea Gjestad Bytingsvik. 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 demokrati og medborgerskap. 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 2-3 gruppeintervjuer i klassen. Dette tilsvarer at store deler av klassens elever vil delta på gruppeintervju.

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 demokrati og medborgerskap. 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).

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:

- o NTNU ved John Brumo, 99 00 28 89 eller john.brumo@ntnu.no (prosjektansvarlig/veileder) eller (student) Thea Gjestad Bytingsvik, 93 23 83 10 eller theabytt@hotmail.com

- o 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:

- o 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)

Thea Gjestad Bytingsvik
(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 om (eventuelt se eget skriv) i forbindelse med students masterprosjekt
- å la studenten 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)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema lærer

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Litteraturundervisning i norskfaget med fokus på Demokrati og medborgerskap”

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 Demokrati og medborgerskap. 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 Demokrati og medborgerskap i forbindelse med ei novelle i norskfaglig sammenheng. Dette vil undersøkes ved å intervju en lærer ved ungdomsskole eller videregående skole om hans eller hennes erfaringer med undervisning om noveller og demokrati og medborgerskap. 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 Thea Gjestad Bytingsvik. 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 Demokrati og medborgerskap. 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. 4-5 stk) som skal delta i et gruppeintervju etter undervisningsopplegget, hvis du velger å delta. Det vil bli gjennomført 2-3 gruppeintervjuer i klassen. Dette tilsvarer at store deler av klassens elever vil delta på gruppeintervju.

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 av lærer og elever 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 Demokrati og medborgerskap. Det forespeiles at intervju (2 stk.) av deg som lærer tar til sammen 1 time. Tidsrammen for deltakende observasjon er den aktuelle undervisningsøkta. Videre vil omfanget av intervju med dine elever avhenge av hvor mange elever som inkluderes og i hvor store grupper. Dette 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 skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Student og veileder/prosjektansvarlig John Brumo vil ha tilgang til data som samles inn. Dine navn og kontaktopplysninger vil jeg erstatte 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, 99 00 28 89 eller john.brumo@ntnu.no (prosjektansvarlig/veileder) eller Thea Gjestad Bytingsvik (masterkandidat), 93 23 83 10 eller theabytt@hotmail.com
- 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)

Thea Gjestad Bytingsvik
(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 studenten 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)

Vedlegg 4: Kolonneskjema for observasjon

Dag og tidspunkt	Novelle	Beskrivelser av hendelser	Umiddelbare tolkninger

Vedlegg 5: Intervjuguide

Intervjuguide elever

Til å begynne med...

- Intervju i forbindelse med min masteroppgave der hovedfokuset er hvordan et arbeid med noveller i klasserommet kan bidra til å belyse temaet demokrati og medborgerskap. Intervjuet er delt inn i fire forskjellige bolker.
- Det vil bli tatt lydopptak av intervjuene, som transkriberes i etterkant.
- Vi behandler alle opplysninger konfidensielt og i samsvar med personvernreglementet
 - Jeg og min veileder som skal ha tilgang til alle data.
 - Ditt navn anonymiseres
 - Alle data vil bli slettet ved prosjektets slutt.

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 og videregående, 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 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 «Hjemme fra krigen», «En mann i kostyme», «Buddhisten», «Det er en tunnel i din fremtid», «En middag» og «Livets røst» i norskfaget. Hvordan synes dere det har vært?
- Hvis du skulle anbefalt en av novellene til noen andre, hvilken skulle det være?
- Hva vil du si om de til noen andre som ikke har lest den?
- Hvilken av de seks novellene likte dere best?
- Hvorfor likte du den novellen best?
- Hvordan har det vært å jobbe med forskjellige noveller?
- Var det noen av noveller dere ikke likte? Hvorfor/ hvorfor ikke?
- Hvordan synes dere det var å ha en debatt i forbindelse med novellene? Hva likte dere/likte dere ikke?

- Hva tenker dere om begrepene “Demokrati og medborgerskap”? Hvordan forstår dere disse?
- Synes du at novellelesningen gav økt innsikt i det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap»? Evt hvordan da?
- Hvordan var undervisningsopplegget sammenlignet med tidligere undervisning (enten spesifikt i norskfaget eller i skolen generelt)?
 - Hva har eventuelt vært annerledes nå enn tidligere?
 - Hva synes du om dette undervisningsopplegget i forhold til de tidligere?

Avrundning

- Er det noe mer om undervisningsopplegget eller skjønnlitteratur i norskfaget som dere vil si/fortelle om?

Intervjuguide 1 lærer

Til å begynne med...

- Intervju i forbindelse med min masteroppgave der hovedfokuset er hvordan et arbeid med noveller i klasserommet kan bidra til å belyse temaet demokrati og medborgerskap. Intervjuet er delt inn i fire forskjellige bolker.
- Det vil bli tatt lydopptak av intervjuene, som transkriberes i etterkant.
- Vi behandler alle opplysninger konfidensielt og i samsvar med personvernreglementet
 - Jeg og min veileder (John Brumo) som skal ha tilgang til alle data.
 - Ditt navn anonymiseres
 - Alle data vil bli slettet ved prosjektets slutt.

Oppvarmingsspørsmål

- 1) Fortell litt om deg selv....
 - a. Alder
 - b. Utdanningsbakgrunn (undervisningskompetanse)
 - c. Arbeidserfaring i skolen
 - d. Hva opplever du som lærer er det viktigste i norskfaget?
 - e. Hva synes du er det viktigste elevene skal sitte igjen med fra norskfaget etter grunnskole og videregående opplæring?

Refleksjonsspørsmål

- 2) Erfaring med arbeid med LK20
 - a. Har du erfaringer med endringer i skolen i form av nye reformer, som f. eks. LK06?
 - i. Hvilke?
 - ii. Hvordan har du erfart dette?
 - b. Hvordan har dere i kollegiet arbeidet med LK20 på skolen?
 - c. Har du på andre måter forberedt innføringen av ny læreplan? Hvilke og hvordan?
 - d. Hva synes du om den nye læreplanen?
 - e. Hvordan opplever du at LK20 endrer norskfaget? Hva synes du om disse endringene?
 - i. Eventuelt; hvilken plass tenker du at skjønnlitteratur (noveller) får i det nye norskfaget kontra «det gamle»?
 - f. Hva synes du om de tre tverrfaglige temaene?
 - i. Hva synes du om temaet «demokrati og medborgerskap»?
 - ii. Hvordan forstår du dette begrepet?
 - iii. Hvilken plass ser du for deg at temaet «demokrati og medborgerskap» har i skolen om 5 år?
 - iv. Hvilken plass ser du for deg at «demokrati og medborgerskap» har i norskfaget om 5 år?
- 3) Tidligere arbeid med noveller
 - a. Hvordan har du arbeidet med noveller i tidligere undervisning?
 - i. Hvilke typer noveller har du brukt?

- ii. Hvordan fungerte det?
 - b. Hvordan opplever du å arbeide med noveller i undervisning?
- 4) Novelleprosjektet
- a. Hvordan har du opplevd å delta i prosjektet hittil?
 - i. Hva er motivasjonen din for å delta i prosjektet?
 - b. Hva tenker du at skjønnlitteratur kan gi elevene gjennom arbeid i norskfaget?
 - i. Hva kan elevene lære av skjønnlitteratur?
 - c. Hvordan tenker du at arbeid med skjønnlitterære noveller kan belyse temaet «demokrati og medborgerskap»? i norskfaget?
 - d. Hvordan tenker du å gjennomføre dette opplegget i klassen din?
 - i. Hvorfor?
 - e. Hva er dine tanker om gjennomførelsen av dette opplegget i denne klassen?
 - f. Hvordan tenker du at dette undervisningsopplegget med fokus på de valgte novellene kan bidra til å belyse temaet «demokrati og medborgerskap» i norskfaget?

Avrundings spørsmål

- Vi har nå snakket litt om fagfornyelsen, ditt tidligere arbeid med noveller i norskfaget, og hvordan arbeid med skjønnlitteratur gjennom dette opplegget spesielt kan belyse temaet “demokrati og medborgerskap” i norskfaget. Er det noe du vil tilføye selv?

Intervjuguide 2 lærer

Oppvarmingsspørsmål

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

Refleksjonsspørsmål

2. Hvordan synes du opplegget fungerte?

3. Hvordan synes du opplegget ble sammenlignet med forventningene dine?

4. 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?

5. Hvilket inntrykk fikk du av elevenes læringsutbytte? Hvordan kom dette til uttrykk?

6. Hvordan synes du at undervisningsopplegget med fokus på de valgte novellene bidro til å belyse temaet “demokrati og medborgerskap” i norskfaget?

7. Hvilke endringer gjorde du underveis i undervisningen?

8. Med utprøvelsen av dette opplegget; hvordan tenker du at dette kan brukes i andre sammenhenger?

- I andre fag?
- På andre trinn/klasser?

9. Hvilken novelle tenker du engasjerte mest?

- Hvorfor?
- Hvordan kom dette fram?

10. Hvilken novelle tenker du engasjerte minst?

- Hvorfor?
- Hvordan kom dette fram?

11. Hvilke aspekt ved det tverrfaglige temaet opplevde du ble belyst tydeligst?

12. Hvilke aspekt ved det tverrfaglige temaet opplevde du ble mindre i fokus i dette undervisningsopplegget?

13. Hvordan opplevde du det å arbeide med flere noveller?

- Hvordan tror du elevene opplevde det å arbeide med flere noveller?

Avrundingspørsmål

14. 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?
15. Hvordan synes du det har vært å være med på novelleprosjektet? Og samarbeid mellom ungdomsskole, videregående og lærere/forskere og masterstudenter fra NTNU?
16. Er det noe annet ved gjennomføringen du ønsker å tilføye?

Vedlegg 6: Spørreundersøkelser om novelleprosjektet

Spørreundersøkelse 1

- 1) Jeg identifiserer meg som
 - Gutt
 - Jente
- 2) Hvor gammel er du?
 - 13 år
 - 14 år
 - 15 år
 - 16 år
 - 17 år
 - 18 år
- 3) Leser du skjønnlitteratur på fritiden?
 - Ja
 - Nei
- 4) Hvorfor/ hvorfor ikke leser du skjønnlitteratur på fritiden?
- 5) Hvor ofte leser du skjønnlitteratur på fritiden?
 - Mellom 1 til 2 timer hver dag
 - Mindre enn 30 minutter hver dag
 - Minst én gang i uka
 - Minst én gang i måneden
 - Aldri
- 6) Hvilken type skjønnlitteratur leser du? (Sett ett eller flere kryss)
 - Noveller
 - Romaner
 - Fortellinger/eventyr
 - Jeg leser ikke skjønnlitteratur
- 7) Når du leser skjønnlitteratur på skolen eller fritiden, hva liker du da å lese? (Sett ett eller flere kryss).
 - Kjærlighetshistorier
 - Historiske fortellinger
 - Fantasy og/eller science fiction
 - Grøssere
 - Action eller krim
 - Bøker om barn o gunges problemer og/eller vanskelige valg
 - Humorbøker
 - Bøker om krig
- 8) Hvilke former for skjønnlitteratur bruker dere i norskfaget? (sett ett eller flere kryss)
 - Fortellinger/eventyr
 - Noveller
 - Romaner
 - Utdrag fra romaner
- 9) 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 en ny bok med en gang.
 - Snakke med venner om boka.
 - Diskutere boka med klasen og læreren.
 - Skrive logg om boka.
 - Svare på spørsmål om boka.
- 10) Hva synes du om litteraturen du leser i norskfaget?
- 11) 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 temaet i alle fag. Ett av disse temaene er «demokrati og medborgerskap». Har du arbeidet med temaet i ett eller flere fag?
- 12) Hva tenker du når du hører begrepet «demokrati»?
- 13) Hva tenker du når du hører begrepet «medborgerskap»?

Spørreundersøkelse 2

- 14) På en skala fra 1 til 5 der 5 er «veldig fornøyd» og 1 er «veldig misfornøyd»- hvor fornøyd er du med undervisningen i novelleprosjektet?
- 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5
- 15) Hva synes du om undervisningen i «novelleprosjektet»? Hvorfor er du fornøyd eller misfornøyd?
- 16) Tenk på «novelleprosjektet» som helhet. Skriv det du likte best med dette prosjektet.
- 17) Tenkt på «novelleprosjektet» som helhet. Skriv ned noe du tenker kunne vært bedre.
- 18) Hvilken/hvilke novelle(r) likte du best?
- Hjemme fra krigen
 - En mann i kostyme
 - Buddhisten
 - Det er en tunnel i din fremtid
 - En middag
 - Livets røst
- 19) Hvorfor likte du denne novellen/novellene?
- 20) Hvilken/hvilke novelle(r) likte du minst?
- Hjemme fra krigen
 - En mann i kostyme
 - Buddhisten
 - Det er en tunnel i din fremtid
 - En middag
- 21) Hvorfor likte du ikke denne novellen/novellene?
- 22) Hvordan har det vært å jobbe med mange forskjellige noveller?
- 23) Hvordan opplevde du det å lage egne spørsmål i forbindelse med novellene?
- 24) Hvordan forstår du begrepet «demokrati og medborgerskap» etter novelleprosjektet?
- 25) Synes du novellearbeidet ga økt forståelse i demokrati og medborgerskap? Hvordan da?
- 26) Hvis norsklæreren din skal ha et lignende novelleprosjekt med noen andre elever senere, hva burde hun fortsette med fra dette prosjektet?
- 27) Hvis norsklæreren din skal ha et lignende novelleprosjekt med noen andre elever senere, hva kunne vært annerledes for å gjøre prosjektet bedre?

Masteroppgavens relevans for lektoryrket

Gjennom årene på lektorstudiet hadde jeg brukt mye tid på å sette meg inn læreplanreformen, LK06. I praksisperiodene skulle jeg vurdere, planlegge, strukturere, og gjennomføre undervisning med utgangspunkt i LK06. Ikke minst var all didaktisk og pedagogisk opplæring på lektorstudiet dreid omkring denne læreplanreformen. Ved innføringen av LK20 og de tre tverrfaglige temaene, skal jeg ærlig innrømme at jeg kjente på frustrasjon og forvirring. LK20 er den reformen jeg skal forholde meg til når jeg skal begynne i jobben som lærer. Men gjennom manglende retningslinjer legger LK20 mye av ansvaret over på den enkelte norsklærer. For en snart nyutdannet norsklektor skaper LK20 sitt frie handlingsrom et hav av pedagogiske og didaktiske utfordringer.

Gjennom denne masteroppgaven har jeg hatt mulighet til å undersøke hvordan tematisk novellarbeid egner seg som inngang til demokrati og medborgerskap i norskfaget. Denne innsikten er noe jeg vil ta med meg videre inn i lektoryrket. Funnene som fremkommer i denne masteroppgaven er relevant for meg som fremtidig lektor av flere grunner. For det første har funnene i denne oppgaven gitt meg innsikt i hvordan lærere og elever erfarer det å arbeide med noveller i norskfaget. Funnene har også gitt meg forståelse over hvilke elementer som må ligge til grunn for at novellene skal være engasjerende å arbeide med. I fremtidig planlegging av novelleundervisning vil jeg være mer kritisk i utvelgelsesprosessen av novellene, og tenke mer over språket og konteksten i hver enkelt novelle. Jeg vil i større grad vektlegge noveller som kan oppleves aktuelle for elevene.

For det andre har funnene i denne oppgaven gitt meg innsikt i hvordan novelleundervisning bør struktureres for at den skal kunne fremme elevenes kompetanse i demokrati og medborgerskap. Det er viktig at elevene ikke er passive i arbeidet med novellene, men at de i større grad er delaktige i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Ved å inkludere elevene i undervisningen, vil de kunne få erfaringer med hvordan demokrati blir utøvd i praksis. Like avgjørende er det at novellene konfronterer elevene og gir de innblikk i livene til karakterer ulike seg selv. Det er viktig at jeg velger noveller som skaper møteplasser hvor elevenes etablerte erfaringer blir utfordret av nye tanker og perspektiver.

