

Pernille Romuld Jørgensen

«Fordi i novellen var det personen sitt perspektiv.»

En studie av én norsklærer og et utvalg Vg1-elever sine erfaringer med hvordan novelleundervisning kan fungere som inngang til det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*.

Masteroppgave i nordisk litteratur.

Veileder: John Brumo

Mai 2021

Pernille Romuld Jørgensen

«Fordi i novellen var det personen sitt perspektiv.»

En studie av én norsklærer og et utvalg Vg1-elever sine erfaringer med hvordan novelleundervisning kan fungere som inngang til det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*.

Masteroppgave i nordisk litteratur.
Veileder: John Brumo
Mai 2021

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

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ fenomenologisk kasusstudie. I studien undersøker jeg problemstillingen *Hvordan erfarer én norsklærer og et utvalg Vg1-elever novelleundervisning som inngang til det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring?* Jeg samler inn data gjennom kvalitative dybdeintervju med en norsklærer og ti Vg1-elever. Hensikten er å undersøke deres erfaringer med undervisning om novellen «Uten hansker» (2019) av Mari Andreassen, som inngang til *Folkehelse og livsmestring*. I tillegg observerer jeg undervisningen i klasserommet og gjennomfører to spørreundersøkelser i norskklassen. Masterprosjektet har som mål å studere både perspektiv fra lærer og elever, samt fortelle noe om hvordan de erfarer arbeid med det sentrale temaet *Folkehelse og livsmestring* i LK20, på norskfagets premisser.

Studien viser at undervisningen oppleves forskjellig for elevene. De fleste forteller at undervisningen gir dem ulike perspektiver fra mennesker med psykiske utfordringer. Ved å arbeide med en novelle, en dokumentarepisode og en fagartikkel, som omhandler tvangslidelser på ulike måter, opplever de fleste av elevene å få *bedre forståelse for andre mennesker*. Norsklæreren opplever at arbeid med skjønnlitteratur fungerer godt som inngang *Folkehelse og livsmestring* fordi det presenterer elevene for andre virkeligheter enn deres egne og gir dem en livserfaring gjennom innlevelse. Gjennom intern fokalisering i «Uten hansker» får elevene innblikk i en fiktiv karakters livsverden. Dette bidrar til at de utvikler kompetanser innenfor *Folkehelse og livsmestring*. Jeg forstår norsklæreren og flere av elevene sine erfaringer i lys av forståelsen av hvordan arbeid med skjønnlitteratur kan fungere som øving i emosjonell forståelse. Den forberedende dimensjonen ved *Folkehelse og livsmestring* blir dermed tydelig.

Arbeidet med skjønnlitteratur i undervisningen bidrar til å styrke elevenes ferdigheter i og holdninger for *Folkehelse og livsmestring*. Funn viser at de elevene som ikke opplever at undervisningsopplegget bidrar til økt kompetanse i *Folkehelse og livsmestring*, kanskje avviser fiksjonen. Det er også grunn til å tro at disse kanskje benytter faktive lesemaater. Det virker heller ikke som disse elevene opplever *subjektiv relevans* i møte med novellen. Felles for de fleste av elevene og norsklæreren, er opplevelsen av usikkerhet omkring forholdet mellom det norskfaglige og det tverrfaglige. Funn viser likevel at undervisningsopplegget på mange måter fungerer godt som inngang til *Folkehelse og livsmestring* på norskfagets premisser gjennom novelleundervisning.

Forord

En lærerik og spennende prosess går mot slutten. Jeg har nå en ferdig masteroppgave og er straks ferdig utdannet lærer. Det er mange som fortjener en takk. Først og fremst vil jeg takke elevene som valgte å bli intervjuet. Takk for at dere ga meg innblikk i deres syn på norskfaget og litteraturen. Jeg vil også takk Aina for at jeg fikk være med i undervisningen og for at jeg fikk intervjuer deg. Takk for samarbeidet i prosjektet og for interessante og lærerike samtaler om norskfaget, LK20 og mye annet.

Min kunnskapsrike veileder John Brumo fortjener en stor takk for god oppfølging, forståelse og støtte når jeg har trengt det. Du har fått meg til å innse at det ikke kun er masteroppgaven som gjør meg til lærer, men hele utdanningen og at min egen utvikling, er vel så viktig som resultatet. Takk til gode kollegaer og ledelse på jobb som har hjulpet meg med avlastning slik at jeg har fullført skriveprosessen og vært lærervikar. Det har vært verdifullt. Jeg har lært så mye av dere og ikke minst elevene våre.

Jeg vil takke familien min for gode innspill på teksten, og for at dere omsider begynte å stille spørsmål om hvordan det går med masteroppgaven (etter iherdig oppfordring i påskeferien. Det ble kanskje for mye fokus, da lillebror på 10 år mente det ikke var vits å ringe meg etter påske, fordi jeg sikkert var opptatt med det der «testamentet». En sjarmerende misforståelse). Mamma og Rikke, dere fortjener en takk for emosjonell støtte som bare dere kan gi og for at dere har troen på meg når jeg selv mister den. Også venninnegjengen på studiet skal ha en *stor* takk. Tusen takk for at dere har gjort studietida i Trondheim fantastisk. Jeg digger dere! Spesielt takk til Sandra og Thea for godt samarbeid i prosjektet og emosjonell støtte i masterarbeidet.

Kjenn litt ekstra på den følelsen her da, dere. Ganske deilig.

Pernille Romuld Jørgensen

Trondheim, mai 2021

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
2.0 Tidligere forskning og bakgrunn	5
2.1 Begrepsavgrensning	5
2.2 Det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring i skolen	6
2.3 Skjønnlitteratur i norskfaget som inngang til Folkehelse og livsmestring	8
2.3.1 Skjønnlitteraturens verdi i norskfagsklasserommet	8
2.3.2 Skjønnlitteratur i norskfaget som en del av tverrfaglig undervisning	12
2.3.3 Lesing av skjønnlitteratur for å utvikle kompetanser for å mestre livet?	13
2.3.4 Elevenes følelsesmessige involvering og engasjement i møte med litteraturen	16
3.0 Metode	16
3.1 Et kvalitativ forskningsdesign	16
3.1.1 Semistrukturerte dybdeintervju	17
3.1.2 Gruppeintervju	18
3.1.3 Klasseromsobservasjon	18
3.1.4 Spørreundersøkelser	19
3.2 Informantutvalg og innsamling av datamateriale	19
3.3 Behandling av datamaterialet	21
3.4 Forskningens kvalitet	22
3.5 Etiske betraktninger	23
3.5.1 Forholdet mellom forsker og informant	24
4.0 Drøfting og analyse av funn	26
4.1 Undervisningsopplegget med novellen «Uten hansker» som inngang til Folkehelse og livsmestring	26
4.1.1 Analyse av «Uten hansker»	26
4.1.2 Undervisningsopplegget	28
4.2 Ainas didaktiske refleksjoner om hvordan arbeidet med «Uten hansker» kan fungere som inngang til Folkehelse og livsmestring	30
4.3 Hvordan erfarer norsklærer Aina og et utvalg elever undervisningsopplegget?	33
4.3.1 Å forstå andre mennesker bedre	34
«[...] fordi i novellen var det personen sitt perspektiv [...]»	34
«[...] når ting føles som det ikke i det hele tatt er 'relateable', så er det på en måte vanskelig å sette seg inn, bli engasjert og faktisk lære seg noe om det.»	37
«Det handler jo om å oppøve elevene også til en form for empati da i møtet med romankarakterene da og sette seg inn i deres verden.»	39
4.3.2 Undervisning om, i og for Folkehelse og livsmestring?	44
«Vi lærer litt om mentale lidelser, samtidig som vi lærer om noveller og sånn. Så det er litt sånn to-i-en.»	45
«Man har litteraturen som handler om livsmestring, men den livsmestringen skjer jo også idet du diskuterer de temaene i litteraturen.»	46
«Og så hjelpe folk. Ikke så mye norskfaget, tror jeg.»	47
5.0 Avslutning	51
Litteraturliste	
Vedlegg	59
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	59
Utvalg 1: Lærerinformant	59
Utvalg 2: Elevinformanter	62

<i>Vedlegg 2: Intervjuguider</i>	65
Intervju med elever	65
Intervju 1 med lærerinformant.....	66
Intervju 2 med lærerinformant.....	67
<i>Vedlegg 3: Spørreundersøkelser</i>	69
Spørreundersøkelse 1: Skjønnlitteratur i norskfaget og på fritiden	69
Spørreundersøkelse 2: Om novelleprosjektet	70
<i>Vedlegg 4: Transkripsjonsnøkkel</i>	72
<i>Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD</i>	73
Masterprosjektets relevans for lektoryrket	76

1.0 Innledning

I Stortingsmelding 28 *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet* (2015–2016) står det at målet med fornyelse av læreplanverket Kunnskapsløftet 2006¹ er å skape en læreplan som sikrer elevenes læring på best mulig måte. Kunnskap og kompetanse er avgjørende i dagens samfunn. Læreplanverket skal sikre at elevene er rustet for dagens og fremtidens utfordringer og utvikler nødvendig kunnskap og kompetanse (Meld. St. 28 (2015–2016)). I det fornyede læreplanverket Kunnskapsløftet 2020² er begrepet *dybdelæring* sentralt. Lærere skal tilrettelegge for dybdelæring slik at elevene utvikler kunnskap og kompetanse som de kan knytte til nye fagområder og dermed benytte dybdekompetansen for å se relevante sammenhenger, slik dagens samfunn krever (Utdanningsdirektoratet, 2019). I LK20 formuleres tre tverrfaglige temaer som skal inkluderes i skolen gjennom fagene, på tvers av fagene og som en helhetlig tilnærming til skolens praksiser. Disse er *Demokrati og medborgerskap*, *Bærekraftig utvikling* og *Folkehelse og livsmestring*. Temaene reflekterer formålsparagrafens innhold og er aktuelle samfunnsutfordringer (Meld. St. (2015–2016)).

LK20 legger slik spesiell vekt på *dybdelæring* og *tverrfaglighet*. Fornyelsen av læreplanverket gir lærere nye oppgaver i klasserommet. Dette byr på fagdidaktiske og pedagogiske diskusjoner og erfaringsutvekslinger. Det er nok krevende å bli kjent med de nye formuleringene og begrepene i læreplanverket. Å realisere nye utdanningsreformer i klasserommet kan være utfordrende. Etter innføringen av LK06 ble det diskutert hvorvidt læreplanen faktisk førte til endring av klasserommets praksis (Møller, Prøitz & Aasen, 2009, s. 183). Det er derfor viktig å undersøke implementering og realisering av LK20 mens den foregår i sin første fase.

I Opplæringsloven (1998) § 1-1 gis skolen følgende oppgave: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.» Selv om skolens oppdrag lenge har vært å utvikle elever som *mestrer* livene sine, fører innføringen av det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* med seg økt fokus på nettopp dette. *Folkehelse og livsmestring* handler om å legge til rette for undervisning som gir elevene kompetanser som fremmer god psykisk og fysisk helse. I *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*³ står det at «Eit samfunn som legg til rette for gode helseval hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsa.

¹ Heretter omtalt som LK06.

² Heretter omtalt som LK20.

³ Heretter omtalt som *Overordnet del*.

Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for meistring av eige liv.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Spesielt psykisk helse er sentralt i det tverrfaglige temaet.

Psykisk helse er et aktuelt tema i dagens samfunn. Man ser tendenser til økning i andel mennesker som rapporterer om dårlig psykisk helse. De siste tiårene har studier vist økning i rapporteringer av psykiske plager blant ungdom. Rapporten Ungdata 2020 er den første siden Ungdata startet sine målinger tidlig på 2010-tallet, som ikke viser økning i ungdommers selvrapporterte psykiske plager (Bakken, 2020, s. 6). Forfatter av rapporten, Anders Bakken, sier at tallet på andelen unge som rapporterer om psykiske plager fortsatt er *for høyt* (Ungdata, 2020). Økt fokus på at elevene skal utvikle kompetanser for å mestre livene sine i skolen, er et tiltak for at ungdommer skal få bedre psykisk helse.

I kjølvannet av innføringen av *Folkehelse og livsmestring*, har det vært mye debatt omkring temaets plass i skolen. Man kan diskutere om det i det hele tatt er mulig å *mestre* livet eller lære dette i skolen. Livet er ikke et skolefag som skal mestres, men livsmestring har likevel en sentral plass i skolen. De fleste som tar del i debatten er positive, mens andre er skeptiske. Psykolog og professor Ole Jacob Madsen (2020) hevder i *Livsmestring på timeplanen – rett medisin for elevene?* at innføringen av temaet i skolen kan være problematisk. Han diskuterer hvordan det kan bidra til økt prestasjonspress hos unge og mener endringen kanskje tillegger enkeltindividet *mer* ansvar. Madsen frykter at temaets plass i skolen kan bidra til å etablere «[...] en årsakssammenheng mellom økte psykiske helseplager og manglende meistring.» (Halvorsen, 2020). Mikjel Frédéricson Gjernes (2019) finner i sin undersøkelse av dokumenter om livsmestring i skolen, at diskursen legger ansvaret for livsmestring hos enkelteleven i stor grad.

På den andre siden av debatten er det stor oppslutning om temaets plass i skolen. I 2015 oppfordret Norsk psykologforening, Norsk lektorlag, Rådet for psykisk helse, Norsk psykiatrisk forening, Mental Helse Ungdom og Elevorganisasjonen, daværende kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen til at psykisk helse og livsmestring burde få plass i skolen og læreplanen gjennom oppropet «Det er et hull i skolens læreplaner – boken som mangler» (Hofgaard, 2015). Både internasjonal og nasjonal forskning viser at elever er positive til undervisning om livsmestring (Klomsten & Uthus, 2020).⁴

De siste årene har dagens ungdom ofte blitt omtalt som «generasjon prestasjon». De har alle muligheter åpne foran seg. Dette skaper forventning om å prestere på ulike områder; alt fra

⁴ Dette vil jeg redegjøre for i kapittel 2.0.

skole og utdanning til anerkjennelse i sosiale medier (Bakken, Sletten & Eriksen, 2018, s. 47). Presset kan være et resultat av samfunnsmessige endringer som har påvirket ungdomskulturen. Økt individualisering og løsrivelse fra kollektive identiteter har ført til at risikoen for å mislykkes er blitt individualisert. Dagens ungdomsgenerasjon vokser opp i denne kulturen og faren for å mislykkes kan føre til stress og psykiske helseplager (Bakken, Sletten & Eriksen, 2018, s. 49–50). Anders Bakken, Mira Aaboen Sletten og Ingunn Marie Eriksen (2018) finner i sin studie av ungdommers opplevelse av stress og press, at sosiale medier er av stor betydning for nettopp dette (s. 19). Det er med andre ord god grunn til at barn og unge skal utvikle kompetanser som bidrar til at de kan mestre livene sine.

Som fagdidaktiker må enhver norsklærer reflektere over hvordan *Folkehelse og livsmestring* kan inkluderes i undervisningen på fagets premisser. Norskfaget er et sammensatt og allsidig fag som i læreplanen omtales som «[...] et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling.» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Faget skal bidra til at elevene utvikler god kompetanse innen skriving, lesing og muntlig kommunikasjon slik at de rustes til demokratiske deltakelse i samfunn og arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2020). I læreplan for norskfaget redegjøres det for hvordan *Folkehelse og livsmestring* skal bli en del av faget. Det står blant annet at «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring.» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Med andre ord skal møter med skjønnlitteratur i norskfaget bidra til elevenes identitetsutvikling og til utviklingen av kompetanser som vil veilede dem i hvordan de skal mestre livene sine. Det konkretiseres imidlertid i liten grad *hvordan* dette kan, og bør, foregå i praksis i norskfagsklasserommet.

Gjennom litteraturen møter elevene fiktive karakterer og deres utfordringer og gleder. Disse møtene gir norskfaget unike muligheter til at elevene kan utvikle bedre forståelse for andre mennesker og ta del i deres liv emosjonelt sett. Dette vil ha stor betydning for elevene som empatiske medborgere i samfunnet, som noens kollega i arbeidslivet og ellers i enhver sosial relasjon. Martha C. Nussbaum (1997) forklarer i *Cultivating Humanity - a classical defense of reform in liberal education* hvordan unges møte med historiefortelling kan bidra til deres moralske utvikling. Ved å forestille seg fiksjonen, kan karakterenes lidelse gi de unge en følelse av sympati (s. 89–91). Nussbaum (1997) skriver at evne til å sammenligne seg med karakterer i litteraturen krever «[...] a higher complex set of moral abilities, including the ability to imagine what it is like to be in that person's place (what we usually call *empathy*).» (s. 91). Elevenes møter med karakterer i litteraturen er altså verdifulle for deres utvikling av empati.

Siden læreplanverket i liten grad fremviser konkrete arbeidsmetoder og dermed gir læreren stor valgfrihet, må lærere operasjonalisere begrepene og *erfare* dem i klasserommet. Som fremtidig norsklærer ser jeg på dette som en spennende, men også utfordrende oppgave. Nettopp derfor ønsker jeg å undersøke hvordan en lærer og et utvalg elever erfarer undervisning med litteratur i norskfaget som inngang til *Folkehelse og livsmestring*. Mitt masterprosjekt er en del av et større prosjekt ved NTNU som undersøker hvordan skjønnlitteratur kan brukes for å belyse de tre tverrfaglige temaene. Prosjektet «Noveller som inngang til de tverrfaglige temaene i Fagfornyelsen»⁵ er et samarbeidsprosjekt mellom Institutt for lærerutdanning og Institutt for språk og litteratur ved NTNU, et utvalg norsklærere ved to universitetsskoler og fire lektorstudenter ved NTNU. Samarbeidet handler om å utforske hvordan noveller kan brukes som inngang til de tverrfaglige temaene i LK20.

Noveller benyttes fordi sjangeren er godt egnet med sin korte form og tilpasningsdyktighet til ulike undervisningsopplegg, samt tekstenes skildringer av én hel fiksjonsverden. Novellens omfavelse av ett fiksjonsunivers er verdifull når elevene skal skape mening og forståelse gjennom teksten. I tillegg skildres ofte følelser og relasjoner i noveller. Det er fordelaktig spesielt med hensyn til *Folkehelse og livsmestring*. Våren 2020 drøftet vi prosjektdeltakerne litteraturdidaktiske arbeidsformer og utforsket ulike noveller, før undervisningen ble gjennomført i klasserommene høsten samme år. Norsklærerne vurderte sin egen undervisning med mål om å si noe om «[...] hvilke tekster og arbeidsformer som fungerer hensiktsmessig.» (NTNU, u.å). Min rolle i prosjektet har vært å delta på de litteraturdidaktiske seminarene, samt fulgt én norsklærer. Jeg har fått ta del i en norsklærers undervisning hvor novellen «Uten hansker» (2019) av Mari Andreassen, ble brukt som inngang til det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*. Med prosjektet ønsker jeg å undersøke følgende problemstillinger:

- 1) *Hvordan erfarer et utvalg Vg1-elever novelleundervisning som inngang til det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring?*
- 2) *Hvordan erfarer én norsklærer på Vg1 planlegging og gjennomføring av undervisning om en novelle som inngang til Folkehelse og livsmestring?*

⁵ Heretter omtalt med forkortelsen NiTTiF.

2.0 Tidligere forskning og bakgrunn

Jeg skal nå ta for meg de premisser som ligger til grunn for problemstillingen og som trengs for å analysere datamaterialet i prosjektet. Jeg vil gjøre rede for et utvalg relevante begreper, vise til tidligere forskning om *Folkehelse og livsmestring* i skolen og litteraturredidaktikk i morsmålsfagene, før jeg avslutningsvis greier ut om og diskutere hvordan og hvorfor skjønnlitteratur i norskfaget kan brukes som inngang til undervisning i *Folkehelse og livsmestring*.

2.1 Begrepsavgrensning

I *Overordnet del* formuleres følgende om det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*:

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. [...] Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Med andre ord skal *Folkehelse og livsmestring* gi barn og unge kompetanser som er av betydning for at de skal ha god helse og mestre livene sine.

Ifølge Helse- og omsorgsdepartementet dreier arbeid med folkehelse seg om «[...] samfunnets innsats for å påvirke faktorer som direkte eller indirekte fremmer befolkningens helse og trivsel, forebygger psykisk og somatisk sykdom, skade eller lidelse [...]» (Helse- og omsorgsdepartementet, u.å.). Innføringen av *Folkehelse og livsmestring* som tverrfaglig tema i skolen er et tiltak i folkehelsearbeid, da målet er å fremme god helse i befolkningen og forebygge dårlig psykisk og fysisk helse blant barn og unge. Ifølge Helsedirektoratet dreier livsmestring seg om å «[...] kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv.» (Gjerustad, Smedsrud & Federici, 2019, s. 12). Både Helse- og omsorgsdepartementets begrepsforklaring og Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner⁶ sin forklaring ligner forståelsen av livsmestring som formuleres i læreplanverket. I LNUs rapport «Livsmestring i skolen» forstås begrepet som:

Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden. (LNU, 2017, s. 9)

Disse begrepsavklaringene legges til grunn for mitt masterprosjekt.

⁶ Heretter omtalt som LNU.

Selv om fysisk helse som vist er fremtredende i forståelsene ovenfor, omhandler *Folkehelse og livsmestring* i stor grad psykisk helse, da mestring av utfordringer og motgang er sentralt. Utfordringer man møter i livet kan være psykisk krevende. Dermed er psykisk helse viktig i livsmestringsforståelsen. Jeg vil derfor kort avklare begrepet *psykisk helse*. Verdens helseorganisasjon definerer psykisk helse som «[...] a state of well-being in which an individual realizes his or her own abilities, can cope with the normal stresses of life, can work productively and is able to make a contribution to his or her community.» (WHO, 2018). Altså handler psykisk helse om opplevelsen av å ha det godt i livet sitt, takle utfordringer og samtidig kunne realisere eget potensial og bidra til samfunnets fellesskap. Her har skolen et særlig ansvar og en unik mulighet hva gjelder fellesskap gjennom de relasjoner som skapes. Else Marie Brandlistuen (2019) har gjennomført en studie hvor hun undersøker et utvalg lærere og rektors erfaringer og opplevelser med begrepet livsmestring og arbeidet med dette i skolen. Hun finner at lærerinformantene opplever at psykisk helse og livsmestring henger tett sammen (Brandlistuen, 2019, s. 51). Også basert på funn mitt prosjekt er det grunn til å tro at mange lærere opplever at psykisk helse er særlig sentralt i *Folkehelse og livsmestring*.

2.2 Det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* i skolen

Som vist innledningsvis sliter urovekkende mange unge psykisk. Selv om *Folkehelse og livsmestring* nylig er integrert som et tverrfaglig tema i det norske læreplanverket, er imidlertid ikke tanken om at skolen kan fungere som en helsefremmende samfunnsinstitusjon ny i verken nasjonal eller internasjonal sammenheng. Internasjonal forskning viser at undervisning i livsmestring vurderes som positivt av skoleledere, lærere, foresatte og elever (Klomsten & Uthus, 2020). Også nasjonalt er det gjennomført flere studier av elevers erfaringer med undervisning i psykisk helse i skolen (Klomsten & Uthus, 2020). Bror Just Andersen (2011) undersøker i sin doktorgradsavhandling effekter av undervisning om psykisk helse i videregående skoler. Funnene viser at elever som får undervisning om psykisk helse gjennom programmet «Veiledning og Informasjon om psykisk helse» får mer kunnskap om psykisk helse og om hjelpeapparatet på kort sikt (Andersen, 2011, s. 45). Andersen (2011) konkluderer med at «Studien peker i retning av at forebyggende informasjon om psykisk helse i skolen kan være et verdifullt supplement til øvrige tiltak for å fremme psykisk helse og læringsevne.» (s. 50). Med andre ord viser funnene at det kan være god grunn til å satse på undervisning om psykisk helse i skolen.

Førsteamanuensis ved IPL⁷ ved NTNU Anne Torhild Klomsten og førsteamanuensis ved ILU⁸ ved NTNU Marit Uthus undersøker hvordan et utvalg niendetrinnelever erfarer å lære om psykisk helse gjennom et timeplanfestet livsmestringsfag over en periode. Elevene som får undervisning i psykisk helse gir uttrykk «[...] for at de forstår seg selv og andre bedre.» (Klomsten & Uthus, 2020). Elevene erfarer å ha fått en bedre forståelse for ting som foregår på mellommenneskelige plan og at de selv er betydningsfulle i samspillet med andre. Forskerne konkluderer med at «Dette er funn som viser at elever i skolen kan ha utbytte av å lære om psykisk helse som et av flere tema under den tverrfaglige paraplyen folkehelse og livsmestring.» (Klomsten og Uthus, 2020). At elevene vurderer undervisning i psykisk helse som positivt og hensiktsmessig, viser at *Folkehelse og livsmestring* er relevant i skolen.

I *Folkehelse og livsmestring i skolen* diskuterer Karen Ringereide og Siri Landstad Thorkildsen (2019) hvordan skolen er et relasjonelt samfunn hvor barn og unge møtes «[...] for å bli seg selv, sammen med de andre. De skal forberede seg på å mestre livet utenfor skolen.» (s. 8) Dette foregår i skolen hele tiden. Likevel snakkes det kanskje lite om, fordi det er enklere å forholde seg til det målbare og konkrete. Samspillet og fellesskapet mellom elevene og læreren er svært sentralt for at de unge skal rustes til å mestre livene sine (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 8). Temaet *Folkehelse og livsmestring* blir dermed særlig viktig. Læreren står i en unik posisjon til å skape en skole som bidrar til og legger til rette for at elevene utvikler sunn psykisk helse. Læreren må derfor stille seg selv spørsmålet om hva elevene trenger «[...] å lære for å håndtere livet.» (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 16). Ringereide og Thorkildsen (2019) fremhever at læreren må gjøre temaet relevant for elevene, for at implementeringen av *Folkehelse og livsmestring* skal utnytte sitt potensial:

Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring kan berøre dagens utfordringer på samfunnsnivå. Ved å gi faget personlig relevans for dagens barn og unge kan det i beste fall bidra til å endre livet for enkeltmennesker, og det kan skape et sunnere samfunn for oss alle. Og det beste tiltaket for den enkelte fins kanskje nettopp i det sunne og gode fellesskapet som klassen kan utgjøre (s. 26).

Læreren må utnytte sin posisjon som bidragsyter til at elevene opplever å mestre livene sine på hensiktsmessige måter. Ringereide og Thorkildsen (2019) skriver at siden *Folkehelse og livsmestring* skal integreres i hele skolens virksomhet, kan LK20 «[...] med vekt på nye temaer, helhet, sammenheng og forståelse, gjøre skolen mer relevant og forberede elevene bedre til livet etter skolen.» (s. 37). Med andre ord bidrar det tverrfaglige temaet til elevenes helse og mestring

⁷ Institutt for pedagogikk og livslang læring.

⁸ Institutt for lærerutdanning.

av livet *nå* og *i fremtiden*. De skal forberedes på å mestre livene sine som voksne ved at de mestrer livene sine som barn og unge i skolen.

Ringereide og Thorkildsen viser også til forståelsen av hvordan *Folkehelse og livsmestring* kan knyttes til skolens oppdrag om å skape gode relasjoner i fellesskapene. De skriver også om tanker, følelser og relasjoner i forbindelse med *Folkehelse og livsmestring*⁹. Her benytter de en rekke perspektiver og forståelser som forøvrig virker å være utbredt innenfor forskning omkring *Folkehelse og livsmestring* i skolen generelt. Jeg må i mitt prosjekt avgrense temaets plass i skolen til å gjelde hvordan skjønnlitteratur i *norskfaget* kan fungere som inngang til det tverrfaglige temaet. Ringereide og Thorkildsen (2019) fremhever at det er viktig å diskutere hvor temaet *Folkehelse og livsmestring* hører hjemme i skolen (s. 36). I dette prosjektet undersøker jeg hvordan det tverrfaglige temaet fungerer i litteraturundervisning i norskfaget, noe som utgjør *ett* av utallige steder i skolen hvor elevene kan utvikle livsmestringskompetanser. Så hvordan kan skjønnlitteraturen bidra til nettopp slike kompetanser?

2.3 Skjønnlitteratur i norskfaget som inngang til *Folkehelse og livsmestring*

2.3.1 Skjønnlitteraturens verdi i norskfagsklasserommet

I litteraturredidaktikken formuleres tre grunnspørsmål: Hva slags litteratur skal man undervise i? Og *hvorfor* og *hvordan* skal man undervise i litteratur? Min kasusstudie illustrere hvordan læreren kan gjøre litteraturredidaktiske overveielser i undervisningsplanlegging- og gjennomføring. I tillegg kommer elevstemmene frem. Elevperspektivet på *hva*, *hvorfor* og *hvordan* vil være nyttig for norsklærere. Hvorfor-spørsmålet blir ofte gjenstand for debatt. Humanioras, og dermed litteraturens, plass har endret seg de siste tiårene. Fra å ha en selvsagt verdi i samfunnet og skolen, har litteraturens posisjon beveget seg i retning av hva den er i dag: dens nytteverdi og posisjon i samfunnet og skolen må stadig forsvares. Noe av grunnen til dette kan være den utdanningspolitiske dreiningen i retning økt fokus på målbart læringsutbytte hos elevene. Kanskje har danningsdelen måtte vike som en følge av dette. Uansett er altså litteraturens plass i skolen noe som stadig diskuteres og som må legitimeres (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 235; Skaftun, 2009, s. 11). Jeg vil derfor skissere konturene av diskusjonen omkring skjønnlitteraturens nytteverdi.

⁹ Se *Folkehelse og livsmestring – tanker, følelser og relasjoner* (2019) av Karen Ringereide og Siri Landstad Thorkildsen.

LK06 har av mange blitt omtalt som en literacy-reform grunnet dens fokus på grunnleggende ferdigheter. *Literacy* handler om «[...] forståelse, tolkning, produksjon og deltakelse – for å kunne *bruke* egne og andre tekster i et samfunnsperspektiv.» (Blikstad-Balas, 2016, s. 16). I forståelsen ligger grunntanken om at man skal kunne orientere seg i tekst forstått som en kompetanse tilknyttet kommunikasjon, kunnskapstilegnelse og deltakelse i samfunnet (Blikstad-Balas, 2016, s. 16). Siden de nevnte kompetansene fremkommer i norskfaget er faget et literacy-fag. Ved å lese skjønnlitteratur i norskfaget rustes elevene til senere samfunnsdeltakelse som tekstkyndige, fordi de lærer å forstå og skape mening av tekst. I læreplanen for norskfaget står det at «Faget skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst.» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det formuleres altså et krav om at norskfaget skal forberede til samfunnsdeltakelse hva gjelder språk og tekst. Tidligere hadde norskfaget et særskilt ansvar for elevenes skrive- og leseopplæring. Professor i norskdidaktikk Jon Smidt (2009) fremhever at faget lenge hadde funksjon som ferdighets- og redskapsfag (s. 14). Selv om norskfagets hegemoniske posisjon innen lese- og skriveopplæring er endret med økt fokus på grunnleggende ferdigheter i *alle* fag, står disse kompetansene fortsatt særlig sentralt i faget.

Skolen har et dannelsesoppdrag. Opplæringen er en del av «[...] en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Laila Aase, som er pensjonert førsteamanuensis i didaktikk ved UiB, er en av mange som har deltatt i debatten om danning i skolen og norskfaget. Hun definerer danning som «[...] en sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt.» (Aase, 2003 gjengitt i Aase, 2005, s. 37). Definisjonen vitner om at forståelsen har endret seg fra den opprinnelige klassiske danningen. Bengt-Ove Andreassen (2010) fremhever tre fellestrekk ved danning i ulike tidsepoker. For det første handler danning om individets egen bestemmelse, frihet og autonomi (Andreassen, 2010, s. 67). Videre er danning en prosess hvor individets forhold til verden skapes gjennom relasjoner i fellesskap man lever i. Til sist handler danning om individets møte med samfunnet og dermed menneskene man står i relasjon til (Andreassen, 2010, s. 67). Med utgangspunkt i Andreassens og Aases forståelser kan man forstå danning som en sosialiseringssprosess hvor individets danning foregår i møte med selvet, verden og samfunnet.

Til forskjell fra en ren kunnskapsformidlende skole, legger en dannende skole til rette for at elevene preges av kunnskapsstoffet slik at det får betydning for deres identitetsutvikling

og tankegang. Videre tar elevene dette med i møter med andre mennesker (Aase, 2005, s. 37). Aase (2005) hevder at norskfaget har et særlig dannelsespotensial grunnet dets mulighet til å la elevene bruke sine stemmer og samtidig møte andres stemmer gjennom motforestillinger og perspektiver fra fortid og samtid. Hun skriver at fagets dannelsesoppdrag handler om «Å skape møteplasser mellom elevene og kunnskapen på en slik måte at elevene blir kompetente deltakere i tekstkulturen.» (Aase, 2005, s. 37). Aase (2005) diskuterer norskfagets dannelsespotensial med utgangspunkt i et vidt tekstbegrep som omfavner sakprosa og skjønnlitteratur. Hennes refleksjoner er likevel overførbare til å gjelde skjønnlitteraturen alene. Hallvard Kjelen (2013) finner i sin studie av litteraturundervisning i ungdomsskolen, at et utvalg norsklærere legitimerer skjønnlitteraturens plass ulikt. Likevel mener alle at litteraturen er betydningsfull og at «[...] skjønnlitteraturen representerer eit sentralt dannelsesmedium.» (Kjelen, 2013, s. 202). Det er grunn til å tro at dette er en utbredt tanke blant norsklærere. Dermed fungerer skjønnlitteraturen som et dannelsesmedium i prosessen hvor individet tar del i de rådende kulturformene som ligger til grunn. Skjønnlitteratur er uten tvil en stor del av kulturen. Dermed får kunstformen en naturlig plass. Man kan si at skjønnlitteraturen fungerer både som verktøy for danning og som mål for danning gjennom dets kulturform som kunst. Så, hvordan kan møtene mellom fortidige og nåtidige stemmer i litteraturen og elevenes stemmer arte seg i norskfagsklasserommet?

For å si noe om skjønnlitteraturens nytteverdi i norskfagsklasserommet, er det essensielt å ta i betraktning hva elevene kan lære av litteratur. Professor i norsk, Sylvi Penne, hevder at *metabevissthet* og *forforståelse* er kompetanser som utvikles gjennom litteraturundervisning i morsmålsfagene. Hun påpeker at for at skjønnlitteraturen skal ha verdi, må elevene øves i ulike lese måter for sakprosa og skjønnlitteratur. Skillet mellom henholdsvis faktive og fiktive lese måter, fordrer ulike spørsmål til teksten og ulike måter å møte teksten på. Leseren, eller eleven, må derfor være bevisst fiksjonen og reflektere metabevisst over dette og den mening teksten gir (Penne, 2013, s. 45–46). Stadig flere mangler erfaring med litteratur (Penne, 2013, s. 42–44). Penne (2013) hevder at mindre lesevante elever i mindre grad leser litteraturen fiktivt og dermed avviser litteraturen som fiksjon. For å lese fiktivt må eleven holde tilbake sin egen primærdiskurs og eget syn, for å forstå *den andres perspektiv*. Dette vil føre til at leseren tolker teksten. Tolkningen bidrar til å «[...] utvikle metaforståelsen, kontekstbevissthet, kort sagt, et literacy-perspektiv.» (Penne, 2013, s. 47).

Penne (2013) hevder at litteraturen ofte brukes som middel heller enn mål i klasserommet og er kritisk til dette. Noen mener at elever skal lese litteratur for å lære om for eksempel kvinners rettigheter i historisk sammenheng. For Penne (2013) vil dette innebære å

henvise elevene *ut* av fiksjonen og følgelig ikke fremme fiktive lese måter (s. 49). I eksempelet virker det som litteraturen fungerer som verktøy for at elevene skal tilegne seg kunnskap. Det er grunn til å legge til rette for slik kunnskapstilegnelse med andre tilnærminger enn skjønnlitteratur. Det kan likevel tenkes at litteraturen kan bidra til at elevene utvikler kompetanser som ikke handler om ren faktakunnskap, men heller ferdigheter og holdninger som vil være nyttige i elevens forståelse av seg selv og andre både i samtid og fremtid. Kanskje kan litteraturen være verdifull selv om elevene henvises ut av den, fordi de lærer om noe utenfor den litterære representasjonen. På den måten har litteraturen også verdi i klasserommet ved at elevene får *oppleve* den.

I likhet med Penne (2013) argumenterer professor i lesevitenskap, Atle Skaftun (2009), for at litteraturlesing gir elevene kompetanser som er nyttige i deres samtid og fremtid. I *Litteraturens nytteverdi* forklarer han hvordan litteraturarbeid kan bidra til å utvikle elevenes kritiske bevissthet (Skaftun, 2009, s. 16). Han trekker frem at litteraturen er betydningsfull for skolens dannelsesoppdrag: «Skolens tekster har sin verdi som nødvendige omveier til slike overordnede mål.» (Skaftun, 2009, s. 15). Målene om danning kan ikke reduseres til summen av oppnådde kompetansemål. Skaftun (2009) sammenligner skolen med et veksthus hvor man forsøker å optimalisere vekstvilkårene. Tekstarbeid er vesentlig for veksten (s. 15). En slik forståelse ligner Pennes (2013) tanke om at litteraturarbeid bidrar til elevenes utvikling av metabevissthet. Dette viser at Penne (2013) og Skaftun (2009) langt på vei er enige om målet med litteraturarbeidet, og dens verdi i norskfagsklasserommet, men har ulike tilnærminger til litteraturdidaktikkens *hvorfor*.

Skaftun (2009) advarer mot å utelukkende legitimere skjønnlitteraturens verdi gjennom elevenes personlige opplevelse. Han hevder at denne reduserende tilnærmingen fremkommer i LK06 (Skaftun, 2009, s. 12–18). Likevel vil jeg påstå at elevenes opplevelse av litteraturen er viktig for at de skal engasjeres og involveres i det de leser, noe som vil være sentralt for deres utviklinger av de kompetanser som Skaftun (2009) og Penne (2013) viser til. Smidt (1989) foreslår en tilnærming til norskfaget som kombinerer Aases, Pennes og Skaftuns ulike begrunnelser for litteraturens plass i norskfaget. Til forskjell fra Skaftun (2009), som skriver at leseglede er bonus heller enn begrunnelse (s. 12), hevder Smidt (1989) at meningsfullt litteraturarbeid ikke skaper et skille mellom «[...] enten å oppleve litteraturen eller å forstå og sette ord på det vi forstod [...]» (s. 244). Med andre ord er ikke disse dimensjonene motsetninger. Smidt (1989) hevder at litteraturarbeid er meningsfullt når både det *affektive* og det *kognitive* inkluderes. Dermed anerkjennes også elevenes følelsesmessige opplevelse av litteraturen.

2.3.2 Skjønnlitteratur i norskfaget som en del av tverrfaglig undervisning

Begrepet *tverrfaglighet* forstås som arbeider med problemstillinger og temaer elever gjør som krever kompetanse fra ulike fag (Viig, Resaland & Tjomsland, 2021, s. 23). Tverrfaglighet i skolen er fastsatt konkret og direkte i læreplanen gjennom LK20. Tilnærmingen er dog ikke ny i skolesammenheng generelt eller morsmålsfaget norsk spesielt. I svensk skoleforskning er det etablert et forskningsmiljø som studerer skjønnlitteraturens rolle i tverrfaglige temaer. Litteraturundervisning kan betraktes som en sosial praksis ved at den åpner for tverrfaglig eller tematisk innhold «[...] som rör samhället, historien och själva livet tas upp och bearbetas på olika sätt.» (Magnusson, Malmgren & Nilsson, 2013, s. 110). Skaftun (2009) har et lignende syn på litteraturens verdi. Han skriver at «[...] skjønnlitterære tekster egner seg svært godt som eksempler når man vil diskutere menneskelivet utenfor den litterære representasjonen.» (s. 11). Altså ligger begrunnelsen for tverrfaglighet tett opp mot mye av det som er sentralt i *Folkehelse og livsmestring*. Litteraturundervisning trekkes frem som gunstig for å belyse disse temaene.

Jan Nilsson (1997) gjør rede for sitt bidrag til det svenske forskningsmiljøet i *Tematisk undervisning*. Han tar til orde for at lærere bør være bevisste sine valg av litteratur. Ifølge Nilsson (1997) skal lesingen være meningsfull, tekstene skal handle om noe elevene kjenner til gjennom sin erfaringsverden og det elevene møter i litteraturen må knyttes til deres egen verden. Til sist skriver han at «Eleverna måste ges möjligheter att känna igen sig, att jämföra, att hålla med eller bli arga, ledsna, upprörda eller glada.» (Nilsson, 1997, s. 37). Altså skal læreren velge litteratur som er relevant for elevenes livsverden og som de kan kjenne seg igjen i. Dette for at de kan bli følelsesmessig engasjert i karakterenes liv. Nilssons (1997) argumentasjon kan knyttes til litteraturens nytteverdi som bidrag til å stimulere utviklingen av empati. Dette vil jeg diskutere senere i kapitlet.

I sin diskusjon om hvordan litteraturlesing fungerer som kunnskapskilde, forklarer Nilsson (1997) hvordan møtet mellom enkeltmenneskets lille historie og menneskehetens store historie foregår. Alle har med sine erfaringer i møte med litteratur. For at mennesket skal oppleve seg selv som delaktig i verdenen hun befinner seg i, må hennes lille historie relateres til menneskehetens store historie. Slik blir hun bevisst det som foregår rundt henne og kan påvirke livet sitt: «Denna delaktighet är en förutsättning för att man ska kunna förstå och påverka sitt eget liv och sina egna livsvillkor.» (Nilsson, 1997, s. 42). Her tangerer tanken om hvordan skjønnlitteratur fungerer som verktøy for å forstå sin plass i historien, med *Folkehelse og livsmestring*. Det handler om å gi elevene kompetanser til å forstå og påvirke faktorer som er betydningsfulle for deres livsmestring. Nilsson (1997) trekker frem at litteraturen gir elevene mulighet til å møte andre menneskers livsverdener og erfaringer. Da blir elevenes erfaringer

viktige, fordi i skjæringspunktet mellom karakterenes og elevenes egne erfaringer utvikles en «[...] mera generell kunnskap och forståelse om livet [...]» (Nilsson, 1997, s. 43). Dette forklarer *hvordan og hvorfor* litteraturarbeid kan være verdifullt i tverrfaglig undervisning.

2.3.3 Lesing av skjønnlitteratur for å utvikle kompetanser for å mestre livet?

I refleksjonen om litteraturens nytteverdi, fremhever Skaftun (2009) at litteraturen har stor pedagogisk verdi fordi den rommer en helhetlig verden. Det som foregår i verdenen representerer noe som foregår i det virkelige menneskeliv (Skaftun, 2009, s. 11–12). Han anerkjenner dermed litteraturens mulighet som inngang for å lære noe som er nyttig i et *Folkehelse- og livsmestringsperspektiv*. Klasserommet kan fungere som øvingsrom for livet. Ifølge Skaftun (2009) tjener litteraturen en sentral rolle i den sammenheng, fordi den rommer «[...] erfaringer fra livet og perspektiver på tema og fenomener som kan være viktige, aktuelle og akutte for samfunn og individ på et eller annet tidspunkt i livet.» (s. 17). Skaftun (2009) knytter dette til dannelsingsmål, men begrunnelsen forklarer også hvordan og hvorfor litteraturarbeid kan fungere som inngang til *Folkehelse og livsmestring*. Litteraturarbeid kan stimulere til læring og livserfaring om noe som er relevante innenfor *Folkehelse og livsmestring*.

Identitet er en komponent som fremstår som viktig i *Folkehelse og livsmestring*. Penne (2001) diskuterer norskfaget som identitetsfag. Hun hevder at litteraturen har en viktig identitetsskapende funksjon for elevene. Gjennom litteratur møter elevene andre menneskers livsfortellinger og dermed ståsted, standpunkt og fortolkning. Kunstuttrykk som litteratur kan medvirke til utviklingen av empati hos barn og unge. Med andre ord kan møtet med litteratur i norskfaget bidra til å stimulere de unges evne til å forestille seg og forstå andres følelser (Penne, 2001, s. 82–85). Allerede Aristoteles var opptatt av litteraturens virkning på mottakeren. I *Om diktetekunsten* forklarer han at gjenkjennelse («anagnórisis»), et omslag fra uvitenhet til viten, er betydningsfullt fordi det vil «[...] vekke medlidenhet eller frykt [...]» (Aristoteles, overs. 1989, s. 46). Tragedien skulle etterligne begivenheter som vekket disse følelsene i litteraturen. Slik kan det virke som målet var å skrive en realistisk etterligning av virkeligheten. Aristoteles (1989) forklarer at leseren føler *medlidenhet* ved innlevelse i et menneske som ufortjent kommer i ulykke, mens *frykt* skapes når mennesket i litteraturen ligner oss selv. Ifølge Aristoteles (1989) er målet for dikteren å vekke følelser, spesielt *frykt* og *medlidenhet*, hos leseren (s. 47–50). Dette henger sammen med engasjement og innlevelse i litteraturen. Å forholde seg til andres ulykke gjennom litteraturen vil bidra til leserens utvikling. Aristoteles`

tanker om virkningen litteratur har på leseren gjennom følelser, har vært svært innflytelsesrike for de senere forståelsene av litteratur og blant annet inspirert den amerikanske filosofen Martha C. Nussbaum.

Nussbaum (1997) diskuterer i *Cultivating Humanity – a classical defense of reform in liberal education* hvordan kunst, spesielt litteratur, kultiverer menneskers dømmekraft og dermed gjør dem i stand til å ta bevisste valg som samfunnsborgere. Hun hevder at litteratur har en spesiell posisjon som kunstform. Den foster delaktighet og sympatisk forståelse for narrative karakterer. Slik gir litteraturen oss mulighet til å forstå hverandre og oss selv gjennom karakterene (Nussbaum, 1997, s. 86–88). Et barns moralske utvikling kan fremmes av engasjement og delaktighet i historier som fortelles, fordi barnet erfarer et annet liv fra innsiden av et annet menneske gjennom litteraturen. Nussbaum (1997) skriver at «For the insides of people, like the insides of stars, are not open to view.» (s. 89). Med andre ord gir litteraturen barn og unge mulighet til å ta del i noen andres liv fra *innsiden*.

Empati kan utvikles gjennom narrativ forestillingsevne, både fordi man blir sensitive overfor andres behov og forstår de forhold som skaper behovene (Nussbaum, 1997, s. 90). For at den unge leseren skal oppleve sympati, må hun forestille seg hvordan det er å være i karakterens liv og forstå at karakterens lidelse, eller ulykke, kunne vært hennes egen. Nussbaum (1997) skriver at «[...] this recognition, as they see it, helps explain why compassion so frequently leads to generous support for the needs of others: one thinks, “That might have been me, and that is how I should want to be treated.”» (s. 91). Å forestille seg andres opplevelser er viktig for å utvikle gode borgere som er i stand til å tenke kritisk og ta bevisste valg. Dermed har litteraturen en politisk funksjon. Perspektivtaking foster gode borgere, noe som er viktig i demokratiet (Nussbaum, 1997, s. 110). Nussbaum (1997) er nokså idealistisk i sin forståelse av litteraturens betydning for unge lesere. Disse tankene vil nok skille seg fra norsklæreres praktiske erfaringer. Virkeligheten er langt mer kompleks enn som så. Det er likevel aktuelt å ta med Nussbaums (1997) betraktninger, da hun forklarer hvordan litteraturen ideelt sett kan påvirke enkeltmennesket.

Nussbaum (1997) legger til grunn *narrativ forestillingsevne* som premiss for at litteraturen skal bidra til empatiutvikling. Professor Judith A. Langer benytter et lignende begrep i sin modell for hvordan mennesker utvikler seg av å lese litteratur. Langers (2011) begrep *envisionment* kan oversettes til forestilling eller forestillingsevne. Det refererer til et individs gitte forståelse på et gitt tidspunkt. Forestillingen er et individuelt sett av «[...] ideas, images, questions, disagreements, anticipations, arguments, and hunches that fill the mind during every reading [...]» (Langer, 2011, s. 10). Langer (2011) skriver at *envisionment* er

funksjonen av noens personlige og kulturelle erfaringer, men også individets forhold til hennes samtidige erfaringer som kunnskap, følelser og mål (s. 10). Begrepet refererer til noens forståelse av en tekst. Denne er stadig i endring eller åpen for endring gjennom nye ideer, andre lesninger eller samtale med andre. Endringene kalles forestillingsbygging og enhver forestilling vokser og berikes med tiden (Langer, 2011, s. 10).

Når man bygger forestillinger forstår man teksten og mening skapes. Møtet mellom enkeltteksten og enkeltindivid er essensielt for meningsskapelsen. Dermed er forestillingsevne «[...] the total understanding a reader has at a given point in time from the ongoing interaction between self and text.» (Langer, 2011, s. 15–16). Langer (2011) legger her til grunn en forståelse av at enkeltleserens tolkning er med på å utgjøre tekstens mening (s. 16). Hun forklarer at når leseren lever seg inn i litteraturen og får en ny litterær erfaring, endres leserens tanker fordi horisonten av muligheter utvides. Langer (2011) skriver at «In a literary experience, we consider different perspectives, feelings, intentions, life situations, eras, cultures, and other possibilities and their implications in our quest for the “real” story; we often create scenarios as a means of exploration.» (s. 28). Med andre ord utvides elevenes mulighetshorisonter gjennom litterære opplevelser og slik påvirker litteraturen individet. Dette kan bidra til å forklare hvordan litteraturarbeid kan bidra til elevenes utvikling av kompetanser for å mestre livene sine. Med andre ord forklarer det hvordan, og dermed *hvorfor*, en novelle kan være inngang til arbeid med *Folkehelse og livsmestring*.

Litteraturforsker Olivia Fialho (2019) hevder i artikkelen «What is literature for? The role of transformative reading» at grunnen til å lese litteratur ligger i den transformative opplevelsen. Hun undersøker hvordan lesere opplever at litteraturen har verdi for dem og konkluderer med at:

So far, its main result is that the purpose of literature lies in the experience itself, in its power to prompt us to connect deeply and conscientiously with our emotions, deepening our senses of who we are, what we are in this world for, and how we are in a relationship with others. (Fialho, 2019).

Dette viser en leserorientert tilnærming, da leseropplevelsen er i fokus. Fialho (2019) forklarer at opplevelsen i stor grad handler om endringer hos leseren. Disse kan ha emosjonell karakter. Fialhos (2019) tilnærming ligner Langers (2011) i den forstand at hun er opptatt av endringene som skjer gjennom leserens møte med litteraturen. I tillegg tematiseres følelser og leserens relasjon til andre mennesker. Dette kan knyttes til Nussbaums (1997) betraktninger om hvordan den unge leseren kan utvikle seg til å bli mer empatisk. Så hvordan involveres og engasjeres de unge leserne følelsesmessige i møte med litteraturen?

2.3.4 Elevenes følelsesmessige involvering og engasjement i møte med litteraturen

Litteraturforsker Per Thomas Andersen (2016) gir i *Fortelling og følelse - en studie i affektiv narratologi* en oversikt over ulike forståelser av hvordan og hvorfor følelser virker inn på oss mennesker gjennom kunsten. Andersen (2016) skriver at «I kunstens verden har følelser og affekter nesten bestandig stått sentralt når man har forsøkt å reflektere over hva musikk, bilder eller fiksjonsfortellinger gjør med oss.» (s. 12). Tanken om at litteraturlesing virker inn på mennesket fordi det vekker følelser ble som nevnt introdusert ved Aristoteles. Andersen (2016) hevder at fiksjonsfortellinger kan fungere som øvingsrom for emosjonell forståelse og at skjønnlitteraturen har en viktig funksjon da «[...] vi kan bli bedre trent til å forstå både oss selv og andre mennesker ved å lese fortellinger.» (s. 227). De følelser som vekkes hos leseren gir kanskje grunnlag for at leseren opplever sympati med de fiktive karakterene gjennom innlevelse. I dette argumentet hviler selve grunnlaget for hvorfor man leser skjønnlitteratur i skolen og både *hvorfor* og *hvordan* noveller kan brukes som inngang for undervisning i *Folkehelse og livsmestring*. I *Overordnet del* står det at opplæringen skal gi eleven «[...] et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kan altså gjøres med litteraturen som inngang.

Som nevnt påpeker Nilsson (1997) at litteraturen bør være relevante for elevene og at de skal kunne kjenne seg igjen slik at de kan engasjere seg følelsesmessig. Mye forskning støtter en slik tilnærming. Smidt (1989) benytter begrepet *subjektiv relevans* for å beskrive elevenes opplevelse av teksten som relevant i den forstand at «[...] det en holder på med, er viktig og angår en på en eller annen måte.» (s. 34). Opplevelsen av relevans gjør at noe får betydning for enkeltmennesket. Det fremmer læring og utvikling (Smidt, 1989, s. 33). Smidt (1989) hevder at opplevelsen av relevans er en forutsetning for kunnskapsutvikling. Grunnet elevenes ulike behov og erfaringer kan læreren umulig velge litteratur som alle elevene potensielt opplever som *subjektivt relevant* (Smidt, 1989, s. 234). Siden litteraturen berører oss lesere på ulike måter, er det nærliggende å tenke at hvis eleven opplever *subjektiv relevans* i møte med litteratur, er det kanskje mer sannsynlig at hun engasjeres og involveres emosjonelt. Det er som vist betydningsfullt for at litteraturen skal påvirke henne.

3.0 Metode

3.1 Et kvalitativ forskningsdesign

I prosjektet anvender jeg en kvalitativ tilnærming. Det innebærer å forske på mennesker i naturlige situasjoner i deres hverdagsliv. Dermed blir målet å få innsikt i menneskenes

perspektiv gjennom deres erfaringer og opplevelser (Postholm, 2005, s. 17). Den generelle oppfatningen er at kvalitative metoder søker innsikt og forståelse, mens kvantitative metoder forsøker å gi oversikt og forklaring (Tjora, 2017, s. 28). Selv om jeg vil karakterisere tilnærmingen som kvalitativ, forekommer også metodetriangulering, da elevrespons på to kvantitative spørreundersøkelser inngår i datamaterialet. I og med disse dataenes begrensede plass i analysen og rolle som supplement, er det etter mitt syn rimelig å forstå og omtale forskningsdesignet som kvalitativt.

Å få innsikt i og forståelse av enkeltmenneskers erfaringer, er formålet med kvalitativ forskning. Grunnet siktet om å undersøke erfaringene og opplevelsene til en norsklærer og et utvalg Vg1-elever, er en kvalitativ tilnærming formålstjenlig. Prosjektet har en fenomenologisk tilnærming, da jeg søker å beskrive og forklare menneskers opplevelser og erfaringer tilknyttet et fenomen (Postholm, 2005, s. 41). Jeg regner prosjektet som en kasusstudie, da jeg undersøker menneskers erfaringer og opplevelser tilknyttet en hendelse som kan sted- og tidfestes. Prosjektarbeidet i klasserommet utgjør kasuset, mens lærerinformantens deltakelse i NiTTiF gir kontekstualisering. I prosjektet opplever jeg at selv om min tilnærming og problemstilling ikke er behandlet tidligere, er det mye relevant forskning jeg kan støtte meg til. Dette gjør kasusstudien både beskrivende og tolkende, fordi informantenes perspektiv møter mitt vitenskapelige blikk (Postholm, 2005, s. 51).

3.1.1 Semistrukturerte dybdeintervju

Formålet med kvalitative dybdeintervju er å forstå intervjupersonens perspektiv på fenomener i hennes dagligliv, samt å fange opp refleksjoner over erfaringer og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45–47; Tjora, 2017, s. 113). Selv om strukturen ligner en dagligdags samtale, gir metoden og spørreteknikken intervjuet en profesjonell side (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 43). Jeg benyttet spørsmåls- og temaforslag som jeg ønsket at informantene skulle snakke om. Intervjuguiden veiledet meg til å sentrere samtalen mot tema som var relevante for problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Inspirert av Aksel Tjoras (2017) intervjudeling med oppvarming, refleksjon og avrundning (s. 145), delte jeg intervjuguiden til første intervju¹⁰ med lærerinformanten i 1) oppvarming, 2) refleksjon og 3) avrundning. Videre ble spørsmåls- og temaforslag delt i 1a) «fortelle litt om deg selv», 2a) «erfaringer med arbeid med Fagfornyelsen», 2b) «tidligere arbeid med noveller» og 2c) «novelleprosjektet». I siste

¹⁰ Se vedlegg 2 for intervjuguider for dybdeintervjuene med lærerinformant, samt intervjuguide for de tre gruppeintervjuene med elevinformantene.

intervju var målet å undersøke lærerinformantens erfaringer med undervisningen i klasserommet, og dette formet intervjuguiden.

3.1.2 Gruppeintervju

Jeg benyttet også gruppeintervju og snakket derfor med ti elever fordelt på tre grupper. De delte sine erfaringer med undervisningen som inngang til *Folkehelse og livsmestring*. Jeg valgte å intervju elevene gruppevis, da det kanskje ville være lettere for dem å åpne seg for meg hvis de var flere (Tjora, 2017, s. 123). Det kan trygge situasjonen å ha klassekamerater ved sin side. I tillegg var det mer tidseffektivt (Tjora, 2017, s. 123). Intervjuguidene for de semistrukturerte intervjuene med elevgruppene var utformet med inndelingen 1) «norskfaget», 2) «lesing av skjønnlitteratur i og utenfor norskfaget» og 3) «undervisningsopplegget med noveller og tverrfaglig tema». Elevene snakket mye om tema som var kjente for dem som norskfagselever. De ble også stilt spørsmål tilknyttet *Folkehelse og livsmestring*. Det var mindre kjente tema for dem.

I grupper vil det naturlig nok alltid være slik at man påvirkes av gruppas dynamikk. Dette kan være uheldig hvis for eksempel påvirkning fra majoritet, makt- og statuskonstellasjoner mellom gruppedeltakerne eller andre faktorer i det sosiale samspillet, påvirker elevenes utsagn (Se Forsyth, 2018). Jeg mener likevel at fordelene ved å benytte gruppeintervju veier opp for disse potensielle svakhetene ved metoden.

3.1.3 Klasseromsobservasjon

Jeg benyttet også klasseromsobservasjon i datainnsamlingen. Metodene intervju og observasjon kan styrke hverandre, fordi observasjoner kan bidra til å utvikle spørsmål for intervjuene (Postholm, 2005, s. 64). For meg bidro også observasjonsnotatene til å bedre forstå hva elevene og norsklæreren snakket om da de fortalte om sine erfaringer. Det er grunn til å anta at mine feltnotat fra observasjonen er farget av mitt ståsted og mine erfaringer og opplevelser i møte med det jeg observerer, slik det gjør for enhver observatør (Postholm, 2005, s. 55). Jeg benyttet en posisjon mellom *deltakende observatør* og *observatør som deltar*. For det meste noterte jeg mens jeg satt og observerte. Noen ganger bevegde jeg meg rundt, lyttet til og vekselvis deltok i elevenes samtaler. Jeg ønsket å være noe deltakende for å skape trygge relasjoner til elevene før intervjuene.

3.1.4 Spørreundersøkelser

Elevene besvarte én kvantitativ spørreundersøkelse før undervisningen og én etter. Disse fortalte meg om utbredelse av fenomener som lesing av litteratur på fritiden og opplevelser med novelleundervisningen som inngang til *Folkehelse og livsmestring*. Elevene skrev selv svar til flere av spørsmålene, dermed fikk metoden kvalitativt innslag. Funnene i undersøkelsene vil ikke utgjøre en stor del av analysen, men heller fungere som supplement for analysen av elevenes utsagn i intervju. Dataene forteller også noe overordnet om klassen. De bidro også til å utvikle spørsmåls- og temaforslag før elevintervjuene (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007, s. 115–116). I tillegg kan dataenes komplementerende rolle bidra til å gjøre funn i analysen klarere (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007, s. 115–116). Det er derfor formålstjenlig å kombinere kvantitative og kvalitative datainnsamlingsmetoder for å gjøre analysen rikere.

Siste spørreundersøkelse ble gjennomført relativt lenge etter undervisningsopplegget. Dette var uheldig da noen av elevenes svar kan tyde på at de blandet novelleprosjektet¹¹ med annen undervisning som ble gjennomført senere. Dette er en svakhet ved datainnsamlingen. Jeg har derfor valgt å benytte data fra undersøkelsen i mindre grad enn først planlagt. De siteringer av elevenes svar i undersøkelsen som benyttes i analysen, har jeg valgt nøye for å være sikker på at elevene faktisk henviser til novelleprosjektet og ikke annen undervisning. Dette har ført til at alle generelle utsagn, som ikke sier noe spesifikt som kan knytte utsagnene til novelleprosjektet, ikke behandles i analysen.

3.2 Informantutvalg og innsamling av datamateriale

Lærerinformant Aina ble rekruttert gjennom NiTTiF hvor hun deltok. Aina ble intervjuet én gang i oktober 2020 før novelleprosjektet og én gang i desember 2020 etter undervisningsopplegget. Første intervju varte i 70 minutter, mens andre hadde en varighet på 39 minutter. Aina har jobbet ca. 13 år som lærer i videregående skole og ungdomsskole. I tillegg til å undervise i norskfaget har hun undervist i språkfag og andre fellesfag. Jeg opplever Aina som en faglig bevisst lærer som lykkes med å overføre sitt engasjement til elevene. Hun er norsklærer for en Vg1-klasse på et studieforberedende utdanningsprogram ved en videregående skole i Midt-Norge. Hun beskriver klassen som en vanlig klasse, men påpeker at mange av

¹¹ Benevnelsen «Novelleprosjektet» viser til undervisningsopplegget hvor «Uten hansker» fungerte som inngang til *Folkehelse og livsmestring*. Benevnelsen vil benyttes videre og ble benyttet i spørreundersøkelsene.

elevene er nye for hverandre da de kun har tilbrakt noen måneder sammen. Klassen består av langt flere jenter enn gutter. Alle er 16 år.

Av elevene ble tre gutter og syv jenter intervjuet i grupper på tre og fire. Intervjuet med elevgruppe 1 varte i 61 minutter, mens elevgruppe 2 sitt intervju varte i 28 minutter og siste gruppes intervju hadde en varighet på 32 minutter. Utvelgelsen av elevene ble gjort i samråd med Aina. Hun satte sammen to grupper. Jeg ba henne basere valget på hvem hun tenkte kom til å dele erfaringer og hvem som ville være trygge på hverandre i situasjonen. Jeg ønsket at hver gruppe skulle ha minst én gutt. Noen av de foreslåtte elevene var ikke til stede på intervjudagene, mens andre ikke ønsket å delta. Derfor satte Aina sammen nye grupper. Tilfeldigheter førte til at de tre elevene i første gruppa var leseglade og mer positive til litteraturen i norskfaget enn klassens medianelev. De fire elevene i neste gruppe var litt mindre leseglade og synes norskfaget var et helt ok fag.

Aina og jeg stilte tre andre elever spørsmål om de ønsket å delta i intervju. Slik ble en tredje intervjugruppe spontant dannet. Det viste seg at disse elevene likte norskfaget litt mindre enn gruppe 2 og sjeldent leste litteratur på fritiden. Tilfeldigheter som elevs fravær eller ønske om å ikke intervjues, samt økning i rekruttering, førte altså til at gruppene var noe homogent inndelte i sine opplevelser av norskfaget og litteratur. Dette var ikke min eller Ainas intensjon. Fordelene med en slik inndeling er at det kan skape trygghet, da medelevene har lignende opplevelser som en selv. Likevel kan det potensielt medføre polarisering som forsterker elevenes allerede eksisterende holdninger, når man møter meningsfeller i en gruppe (Forsyth, 2018, s. 393)

25 elever samtykket til å observeres. Jeg observerte klassen i fire undervisningsøkter på 45 minutter x 2. Jeg var i klasserommet i åtte skoletimer på 45 minutter per time. Dette foregikk over tre uker. I første undervisningsøkt skrev jeg forløpende observasjonsnotater på PC med to kolonner kalt «Hva skjer/foregår?» og «Hvordan forstår jeg det som skjer?». Førstnevnte bestod av sansbare inntrykk. Sistnevnte bestod av mine fortolkende betraktninger av det som foregikk (Tjora, 2017, s. 91). I de neste undervisningsøktene valgte jeg å ta observasjonsnotater for hånd på papir som én sammenhengende tekst. Jeg noterte primært det jeg sanset at foregikk. Fortolkninger ble markert i notatene mine. Jeg valgte å legge vekk PC-en, da lyden av tastetrykk kunne være forstyrrende. Følelsen av å iakttas kunne potensielt forstekes. Å bli observert kan tenkes å påvirke de som observeres, og meg som masterstudent vil oppleves som noe fremmed (Tjora, 2012, s. 83). Derfor forsøkte jeg å redusere et element som skilte undervisningsøktene fra elevenes naturlige klasseromsaktivitet. Dette for å redusere forskningseffekten (Tjora, 2017, s. 71).

28¹² elever responderte på første undersøkelse, mens kun 22 elever svarte på andre undersøkelse. Spørreundersøkelsene ble gjennomført da jeg ikke var til stede, men lærerinformant skal ha gitt beskjed om at data skulle brukes i masterprosjektet. Hvis de ikke ønsket å delta, gjennomførte ikke elevene undersøkelsen. Dette fremkom også skriftlig i spørreundersøkelsen. Dermed ble omvendt samtykke benyttet.

3.3 Behandling av datamaterialet

Grunnlaget for behandlingen av datamaterialet er inspirert av en modell ofte omtalt som SDI-modellen. En forskers bruk av stegvis-deduktiv-induktiv-modell innebærer induktivt arbeid fra empiriske data, via konsepter og koder, til teorier, samtidig som man benytter seg av deduktive tilbakekoblinger (Tjora, 2017, s. 18).

Mine primære data er dybdeintervjuene med lærerinformanten og gruppeintervjuene med de ti elevinformantene. Det ble gjort lydopptak av disse, som senere ble transkribert.¹³ Da jeg ikke visste riktig hvor detaljert jeg skulle være i gjengivelsene av det muntlige språket i samtalene, valgte jeg å være mest mulig detaljert i første transkribering (Tjora, 2017, s. 173). I de videre transkriberingene valgte jeg å ekskludere mine bekræftende ord som «mhm», «ja» og «nei» underveis. Til tross for at disse kan virke førende, opplevde jeg at disse småordene trygget situasjonen for informantene og at de førte til at informantene fortalte mer utfyllende. Jeg anså det derfor som hensiktsmessig (Tjora, 2017, s. 173). Ellers har jeg i transkriberingen etterstrebet normert bokmål for å anonymisere informantene ved å unngå dialektord- og uttrykk (Tjora, 2017, s. 174).

Etter transkriberingen benyttet jeg programmet Nvivo for å kode materialet fra de fem intervjuene. Jeg hentet inspirasjon fra Tjoras (2017) redegjørelse for SDI-modellens stadier for utvikling av koder, kategorier og konsepter. I begynnelsen forsøkte jeg å få oversikt over elevene og Aina sine erfaringer for å skape et helhetlig inntrykk. Videre laget jeg koder basert på det informantene fortalte i intervjuene. Spørsmåls- og temaforslagene vil nok ha påvirket valget av koder. Jeg forsøkte å undersøke hva som var likt og ulikt i informantenes erfaringer. Jeg markerte relativt store transkripsjonsutdrag for at ikke helheten eller dynamikken mellom informantene skulle gå tapt i kodingen. Ved å arbeide flere ganger med samme datamaterialet, ble innholdet i kodene forsterket. Disse ble utgangspunkt for de hovedtema- og funn som presenteres i masteroppgaven.

¹² De ulike oppføringer av antall elever forklares av fravær blant elevene. Selv om dette er av liten betydning, har jeg valgt å oppføre de ulike antallene for å sikre transparens i forskningsformidlingen.

¹³ Se vedlegg 4 – transkripsjonsnøkkel.

3.4 Forskningens kvalitet

Innenfor kvalitativ forskning avgjøres forskningens kvalitet gjennom reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Førstnevnte kvalitetsindikator handler om intern sammenheng i forskningsprosjektet. I mitt prosjekt styrkes dette gjennom bruk av og inspirasjon fra SDI-modellen (Tjora, 2017, s. 231). Jeg har fokusert på å etterstrebe god forskningsformidling i form av detaljerte gjengivelser. Dette bidrar til å gjøre formidlingen av prosjektet transparent, noe som styrker prosjektets reliabilitet (Tjora, 2010, s. 188).

Enhver observasjon og ethvert feltnotat farges av observatør. Dette vil påvirke reliabiliteten i observasjonsstudier (Tjora, 2017, s. 100). Feltet var kjent for meg som selv jobber i skolen og er lærerstudent. Dette gir innsidekunnskap som kan være fordelaktig fordi jeg bedre kjenner til aktiviteter som foregår i klasserommet. Likevel kan forkunnskapene og erfaringene være problematiske, fordi de farger blikket mitt og potensielt kan hindre meg i å fange opp det som foregår foran meg slik noen fra «utsiden» av klasseromsfeltet ville gjort (Tjora, 2017, s. 97–100). Min kunnskap og erfaring kan også ha påvirket relasjonen til Aina. Hun og jeg samarbeidet gjennom NiTTiF. Derfor deltok jeg i planleggingsprosessen før undervisningsøktene. For å unngå at erfaringen mellom oss skulle forhindre relevante funn, valgte jeg å stille henne spørsmål om den didaktiske utformingen av undervisningsopplegget. Både dette og mine refleksjoner omkring egen posisjon med innsidekunnskap, vil bidra til å styrke påliteligheten (Tjora, 2017, s. 236).

Videre styrkes validitet gjennom logisk sammenheng i prosjektets deler. Hvorvidt prosjektet finner svar på de spørsmålene som stilles vil avgjøre gyldigheten (Tjora, 2017, s. 233–234). Jeg har hatt som mål å undersøke problemstillingen og har derfor foretatt bevisste vurderinger og valg omkring datainnsamling og analyse. I masteroppgaven redegjør jeg for metodiske valg og diskusjonen om funn forankres i tidligere forskning. Selv om det er gjort mye forskning på *Folkehelse og livsmestring* i skolen og skjønnlitteraturens verdi i norskfagsklasserommet, er det i mindre grad gjennomført undersøkelser av både lærere og elever sine erfaringer med sammenhengen mellom disse. Derfor ønsker jeg å undersøke nettopp dette. Det er også særlig relevant å undersøke bruk av LK20 i praksis. At forskningsprosjektet mitt er relevant, bidrar til å styrke validiteten (Tjora, 2017, s. 234).

I forbindelse med problemstillingen blir elevenes læring sentral. Å studere læringsprosesser er utfordrende fordi det vanskelig kan observeres eller testes. Dermed blir *elevenes opplevelse* av læring og utvikling det sentrale. Elevenes utsagn om dette er likevel problematisk, fordi det ikke nødvendigvis er helt enkelt å vurdere sin egen læring som elev.

Selv om en elev sier at hun ikke liker et undervisningsopplegg eller ikke lærer noe i undervisningen, så kan det godt hende at hun gjør det likevel. Det er derfor utfordrende å skulle undersøke læring og utvikling på denne måten, men jeg velger likevel å gjøre nettopp det fordi det gir et viktig innblikk i elevers erfaringer med hvordan novelleundervisning kan fungere som inngang til *Folkehelse og livsmestring*.

Sistnevnte kvalitetsindikator for kvalitativ forskning er som nevnt generalisering. Selv om det diskuteres hvorvidt og hvordan generalisering tar form innen kvalitativ forskning, finnes det ulike former for generalisering i kvalitativ forskning (Tjora, 2017, s. 238–239). I prosjektet har jeg etterstrebet en naturalistisk generalisering. Det innebærer at jeg redegjør for studien i detalj slik at leseren selv avgjør om forskningen kan være gyldig i andre sammenhenger (Tjora, 2017, s. 239–241). Hvis leseren av masteroppgaven kan dra nytte av studien ved at hun vurderer dette som kjent opp mot sin egen virkelighet, er en naturalistisk generalisering langt på vei nådd (Tjora, 2017, s. 240). Med prosjektets formål som didaktisk implikasjon, vil dette være særlig aktuelt hvis leseren selv er norsklærer.

3.5 Etske betraktninger

I arbeidet med masterprosjektet har jeg forholdt meg til *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (NESH, 2016) og de prinsipper og krav som der formuleres for å sikre etisk god forskning. I min søknad til Norsk senter for forskningsdata¹⁴ greide jeg ut om de etiske betraktninger i forbindelse med prosjektet. Med deres godkjennelse¹⁵ vil jeg hevde at dette er ivaretatt. Noe av det viktigste med de etiske betraktningene er at informantene får vite hva de er med på, at de har mulighet til å trekke seg hvis de vil og at deres personvern behandles med konfidensialitet. I forskningsprosjektet har jeg fokusert på å behandle elevene og læreren med respekt. Også i analysene av deres utsagn og formidlingene av disse, har dette vært viktig for meg. Lærerinformanten samtykket skriftlig og fikk informasjon før masterprosjektet startet¹⁶.

Da jeg skulle observere, forklarte jeg elevene muntlig hva prosjektet innebar og hva det ville innebære hvis de samtykket til å bli observert og senere eventuelt forespurt deltakelse i intervju. I tillegg fikk alle informasjon om prosjektet skriftlig. 25 av klassens elever samtykket. Elevene var alle over 16 år og jeg anså det derfor som tilstrekkelig at de selvstendig tok valget om å samtykke eller ikke samtykke til observasjon og intervju. Dette

¹⁴ Heretter omtalt som NSD.

¹⁵ Se vedlegg 5.

¹⁶ Se vedlegg 1 for informasjonsskriv og samtykkeskjema til lærer- og elevinformanter.

fordi samtalene omhandlet norskfaget, og jeg karakteriserte det som lite sensitivt (Tjora, 2017, s. 175). I den ene gruppa snakket elevene om psykisk helse og delte erfaringer med psykisk helse. Det skjedde uoppfordret og langt ut i samtalen, noe som forøvrig kunne vitne om at de opplevde situasjonen som trygg. Dette understreker betydningen av at jeg sikrer informantenes anonymitet og behandler datamaterialet med nødvendig konfidensialitet etter personvernreglement.

De elevene som ikke samtykket, ble ikke observert. Jeg visste hvem dette gjaldt og hadde en oversikt foran meg slik at jeg aktivt unngikk å notere om disse. Siden dette gjaldt et fåtall elever, vil jeg anse det som rimelig å betrakte elevene som ble observert som en elevgruppe som langt på vei tilsvarte klassen som helhet. Alle identifiserbare kjennetegn i intervjuene ble selvsagt anonymisert gjennom fiktive navn. Før intervjuene med elevene og første intervju med Aina, forklarte jeg hva mitt hovedfokus i masterarbeidet var, hva intervjuet kom til å omhandle, at deres anonymitet kom til å bli sikret, samt at transkriberingen og lydopptaket ville bli behandlet konfidensielt i samsvar med personvernreglementet. Slik ble intervjudeltakerne ytterligere informert.

Man kan diskutere om hvorvidt et intervju med elever skal være tilgjengelige for læreren deres (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 90). Siden undervisningsopplegget var utarbeidet av flere lærere i samarbeid gjennom NiTTiF, anså jeg det som relativt lite skadelig for læreren å lese masteroppgaven og slik få innsyn i den eventuelle kritikken noen elever måtte gi. Gjennom NiTTiF ble det lagt opp til samarbeid mellom studenter og lærere. Grunnet relasjonen mellom forsker og de man studerer, oppstår ofte behovet for å dele resultater og refleksjoner med de som har deltatt for å gi noe tilbake som takk for deltakelsen (Tjora, 2017, s. 84). Lærerinformaten fikk naturlig nok ikke tilgang til transkriberinger, men mulighet til å lese masteroppgaven.

3.5.1 Forholdet mellom forsker og informant

Relasjonen mellom intervjuer og informant vil kunne ha stor betydning for intervjuets kvalitet. Dette vil blant annet påvirkes av informantens holdninger til intervjuer (Kjelen, 2013, s. 30). Informantene kan se på intervjuer som en ekspert på et tema. Intervjuer gis dermed en autoritet. Grunnet dette kan informantene oppleve å samtale med en potensiell kritiker. Kanskje fremstår intervjuer som et symbol på forskerverden (Kjelen, 2013, s. 32). På den andre siden kan informaten oppfatte intervjuer som en med-ekspert som kjenner feltet (Kjelen, 2013, s. 32). Jeg vil derfor diskutere forholdet mellom forsker og informant i mitt forskningsprosjekt.

Min relasjon til Aina var etablert som et kollegalignende forhold med fokus på samarbeid og felles praksis- og erfaringsutvikling, før hun ble en del av mitt masterprosjekt. Grunnen til dette var at vi møttes ved flere anledninger gjennom NiTTiF. I spørsmål om hvordan hun synes det var å delta på FoU-prosjektet NiTTiF svarte hun «Jeg synes at det har vært veldig fruktbart. [...] Og samarbeid med masterstudenter, at du får det studentperspektivet på det.» Jeg opplevde at Aina så på meg som en «med-ekspert» da vi begge kjente feltet godt. Som nevnt forsøkte jeg å bøte på de eventuelle ulempene med den etablerte innsidekunnskapen mellom oss, ved å stille Aina spørsmål om hennes didaktiske refleksjoner omkring undervisningsopplegget. Det kollegalignende forholdet kan ha vært fordelaktig fordi vi hadde en fortrolig og god relasjon. Likevel kan det potensielt ha vært begrensende fordi det kan ha påvirket undersøkelsen både fra hennes og min side (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 92).

Aina og jeg hadde en åpen dialog om at intervjusamtalene var en noe annen setting enn vi ellers befant oss i, gjennom NiTTiF. Jeg fortalte at jeg opplevde det som unaturlig å i liten grad bekrefte og støtte opp om hennes synspunkter når hun snakket og jeg var enig. Hun ble glad for å høre at jeg synes at hun hadde kommet med gode poeng og refleksjoner. Det kan vitne om at hun opplevde intervjusituasjonen som litt annerledes enn vanlig samtale mellom oss to. Kanskje var grunnen til dette en opplevelse av et asymmetrisk forhold mellom meg som forsker og henne som informant.

Jeg fikk inntrykk av at noen av elevene så på meg som en ekspert på norskfaget. Noen trodde at jeg hadde planlagt opplegget og omtalte novelleprosjektet som tilhørende meg. Dette kan ha ført til at de torde å dele mer, men samtidig er det en fare for at de ikke torde å si hva de egentlig mente. I ettertid ser jeg at denne usikkerheten kunne vært unngått om jeg hadde klarlagt dette ved oppstart. I elevintervjuene forsøkte jeg å skape et trygt rom hvor de kunne være åpne. Jeg forklarte at jeg var interessert i deres opplevelser, erfaringer og perspektiv. Slik sett så jeg på dem som eksperter på sine opplevelser. Å skape trygghet var viktig fordi situasjonen kunne oppleves asymmetrisk hva gjaldt maktforhold mellom informant og forsker (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 52). Grunnet flere elevs engasjerende respons og data jeg sitter med, tror jeg at de fleste av elevene opplevde intervjuet som et trygt sted der de kunne dele erfaringer.

4.0 Drøfting og analyse av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene i mitt datamateriale og samtidig analysere og drøfte disse. Hensikten er å undersøke problemstillingene om hvordan én norsklærer og et utvalg Vg1-elever erfarer undervisning om en novelle som inngang til *Folkehelse og livsmestring*. Først vil jeg gjøre en kort analyse av novellen, før jeg beskriver selve undervisningsopplegget. I diskusjonen vil jeg undersøke Ainas didaktiske refleksjoner før undervisningsøktene. Deretter vil jeg drøfte hvordan hun og elevene erfarer undervisningsopplegget. Aina og flere av elevene erfarer at undervisningsopplegget bidrar til elevenes utvikling av økt forståelse for andre mennesker gjennom litteraturarbeidet. Jeg vil drøfte funn i forbindelse med dette. Deretter vil jeg undersøke hvordan Aina og elevene opplever at novellarbeidet fungerer som inngang til *Folkehelse og livsmestring* gjennom styrking av kunnskaper, ferdigheter og holdninger tilknyttet det tverrfaglige temaet.

4.1 Undervisningsopplegget med novellen «Uten hansker» som inngang til *Folkehelse og livsmestring*

4.1.1 Analyse¹⁷ av «Uten hansker»

«Uten hansker» ble utgitt i 2019 av Mari Andreassen i novelledebuten *Hvor lenge varer vi*. Fortellingen foregår i en hverdagslig situasjon og fremstår som en realistisk samtidsnovelle. Inge skal tilbringe dagen med sønnen Theo i pappapermisjon. Kjæresten Hanne skal på jobb. Mens hun skifter bleie på Theo står Inge utenfor og kikker inn nøkkelhullet for å kontrollere at kjæresten gjør det som kreves for at tarmbakteriene drepes og ikke overføres til overflater hvor de kan være smittsomme. Inge har tvangstanker- og handlinger i forbindelse med sin angst for bakterier og påfølgende behov for ekstremt renhold. Han og Hanne har avtalt at Inge kun får rydde, *ikke vaske*, i løpet av dagen. Etter bleien er skiftet, møtes Hanne og Inge på kjøkkenet hvor de snakker om hverdagslige ting. Deretter drar Hanne, til Inges store glede, på jobb. Inge vasker så hele leiligheten, før han ringer datteren Mina. Theo sover i vognen sin. Inge merker at sønnen har bæsjet. Han bestemmer seg for å skifte uten plasthansker. Inge mister en brukt engangsserviett på baderomsflisene og får noe blankt på fingrene. Angsten brer seg i kroppen, og han mister kontroll. Det fører til at han bruker etanol for å rengjøre gulvet og Theo. Sønnen strigråter av smerte.

¹⁷ Målet med prosjektet er å undersøke hvordan litteraturen kan brukes som inngang *Folkehelse og livsmestring* og hvordan dette erfares av lærer og elever. Derfor vil ikke novelleanalysen være særlig grundig eller detaljert. En kort analyse er likevel relevant for å forstå drøfting og analyse av funn bedre.

Gjennom intern fokalisering¹⁸ hos Inge-karakteren får leseren innblikk i hans livsverden. I løpet av fortellingens korte tidsintervall tematiseres Inges forhold til kjæresten, ekskona og hans tre barn gjennom analepser som viser til tidligere hendelser. Slik får leseren en tydeligere forståelse for Inge. Tvangstankene- og handlingene tar overhånd. Inge derfor vasker leiligheten, selv om han hadde planlagt å ikke gjøre det. Det beskrives hvordan Inge-karakteren opplever angsten gjennom et økende tempo i hans sansninger. Stresset blir tydelig for leseren gjennom raske språklige skiftninger. Novellen er skrevet i presens. Det forsterker skildringene av angstopplevelsen. I den hverdagslige samtalen mellom kjæresteparet sier Hanne noe som får Inge til å plutselig forstå at hun kan komme til å forlate ham. Inge gjentar Hannes utsagn «[...] så lenge vi varer [...]» (Andreassen, 2019, s. 46) inni seg flere ganger. Dette uroer ham. Gjentakelsen *så lenge vi varer* viser ut av narrasjonen. Dette er noe Aina ønsker at elevene skal diskutere: hvordan går det med forholdet videre? Og hva kan Inge gjøre for å takle sine utfordringer bedre?

Jeg synes novellen egner seg godt for Vg1. Det realistiske hverdagspreget og språket gjør teksten tilgjengelig for elevene. At novellen fremstår som realistisk vil kunne føre til at mange elever opplever gjenkjennelse i møte med litteraturen. Noe som potensielt kan være utfordrende er novellens lengde med totalt 21 sider. Det virker likevel som elevene i Ainas Vg1-klasse har relativt god leseutholdenhet. Tematikken omkring relasjoner og følelser, samt utfordringer i livet er universelle. Man kan som leser lett relatere seg til dette. Likevel er tvangstanker- og handlinger et sett spesifikke psykiske utfordringer som kanskje ikke elevene selv har opplevd. Dermed gir novellen et unikt innblikk i opplevelsene tilknyttet angst og stress i forbindelse med tvangslidelser, nettopp fordi den interne fokaliseringen gir leseren *Inges livsverden*. I skildringene av Inges opplevelser, tanker og følelser ligger det store pedagogiske muligheter. Elevene får *erfare* hans opplevelser av bakterieangst gjennom litteraturen. Inges opplevelser skildres i tekstutdraget under:

-Jeg jobber til fire! Hun roper fra et sted i leiligheten. Jeg går etter lyden, finner henne på soverommet med Fjällreven-sekken hengende åpen over den ene skulderen. Jeg følger henne med øynene, registrerer alt hun tar på, setter det på lista over hva jeg skal vaske neste gang jeg kan vaske, ikke i dag, det er avtalen. Tanken klør. Kanskje jeg kan gå over hanken på kaffekanna med Antibac når jeg er blitt alene. Bare det. Det er greit. (Andreassen, 2019, s. 52).

I passasjen skildres Inges vasketrang. I tillegg får leseren en opplevelse av hvordan Inge-karakteren tenker rundt bakterienes spredning mellom overflater og hvordan dette stresser ham.

¹⁸ Se *Narratologi – en innføring i anvendt fortellerteori* (2015) av Petter Aaslestad for forklaring på de narratologiske begrepene jeg benytter.

Flere av elevene forteller at de opplever novellen som ekkel. Dermed er det grunn til å anta at Inges følelse av vemmelse overføres til leseren¹⁹. Selv om det kan tenkes at elevene kan oppleve novellen som langt fra deres egne virkelighet fordi karakterene er voksne med andre utfordringer enn elevene står overfor, virker det ikke som dette står i veien for elevenes arbeid med novellen og opplevelse av den.

4.1.2 Undervisningsopplegget

Undervisningen foregår over til sammen åtte norsktimer fordelt på tre uker og fire undervisningsøkter. I oppstart bruker Aina et anslag som introduksjon. Hun har med seg en svart boks med et lite hull, som kun gir plass til en hånd slik at elevene kan kjenne boksens innhold uten å se det. I boksen ligger blant annet et munnbind og et par engangshansker av plastmateriale. I observasjonsnotatene fremkommer det at elevene virker nysgjerrige og ivrige da Aina kommer med boksen. Hun lar hver elev komme frem til kateteret og kjenne ned i boksen. Hun ber dem stå vendt mot klassen og sier at alle må holde hemmelig hva de kjenner. I observasjonsnotater skriver jeg følgende:

Flere beveger hånden sakte ned i boksen som om de gruer seg eller er spente. Flere elever melder seg frivillig til å begynne. En elev vegrer seg og ønsker ikke å ta hånden ned (lærer sier at det er ok), eleven får spørsmål når alle er ferdig og da tar også hen hånden ned (læreren roser modigheten).

Elevene virker altså engasjerte i anslaget. Etter at alle er ferdige, stiller læreren spørsmål om deres forventninger og hva de fryktet å ta på. Mange av elevene deler sine tanker. Aina bemerker at flere fryktet dyr og insekter og sier til elevene «[...] at nok mange kan kjenne seg igjen i det de ulike sier og at man må ta de ulike fryktene på alvor.»²⁰

Videre introduserer Aina novellen «Uten hansker» ved å fortelle at forfatteren er debutant og forklarer ordets betydning. Så leser hun teksten høyt for elevene. I observasjonsnotatene skriver jeg «Det er stille i rommet for utenom lesingen og noe tegning. Alle elevene blar om sidene når det behøves.» Underveis stopper Aina opp og stiller spørsmål om karakterene og elevenes inntrykk av disse. Flere elever deler sine tanker. Etter høytlesingen snakker Aina «[...] om verdien av å utforske teksten sammen og forstå den på ulike måter.»²¹ Hun forklarer hva som skal foregå i timen og tar deretter frem igjen den svarte boksen, før hun innleder til klasseromsamtale om følelsene som ble vekket i anslaget. Noen av elevene deltar i samtalen. Det reflekteres over hvordan den svarte boksen og «Uten hansker» henger sammen.

¹⁹ Jeg vil komme tilbake til drøfting av elevenes opplevelse av hvordan novellen vekker følelser, senere i kapitlet.

²⁰ Sitat fra observasjonsnotater.

²¹ Sitat fra observasjonsnotater.

I notatene skriver jeg «Flere elever snakker om at vi kunne oppleve litt angstlignende av at vi kanskje synes det var ekkelt slik Inge gjorde.» Det er altså tydelig at noen av elevene knytter egne opplevelser av frykt for det ukjente, til Inges bakteriefrykt.

Elevene diskuterer deretter noen spørsmål til «Uten hansker» gruppevis. Jeg ser ikke at de aktivt bruker tekstheftet, men det høres ut som de fleste diskuterer novellens karakterer og Inges problemer. Aina går deretter gjennom spørsmålene i plenum. De diskuterer Inges kontrollbehov, samt hans relasjoner til kjæresten, ekskona og de tre barna. I observasjonsnotatene kommer det frem at Aina veileder elevene: «Annen elev sier at forholdet har gått fort. Lærer spør hvor i teksten det kommer frem at de ikke kjenner hverandre så godt. En elev kommer med rødvinsepisoden hvor det kommer frem at de ikke kjenner hverandre.» Videre veileder Aina elevene i en dypere forståelse av Inge og stiller spørsmål rundt hans følelser da han skjønner at venneparet deres merker at Inge ikke kjenner kjæresten sin så godt (jf. «rødvinsepisoden»). Dette viser at de deltakende elevene og Aina bruker teksten i diskusjon omkring relasjonene og følelsene som tematiseres. Det er dog likevel en del elever som ikke deltar muntlig. Noen grupper svarer heller ikke da Aina direkte stiller dem spørsmål om hva de har diskutert. Plenumsdiskusjonen munner ut i hva Inge bør gjøre videre. Jeg noterer at «Elevene svarer på siste spørsmål at han bør få hjelp og finne ut hvordan han skal gripe disse problemene.» Min forståelse av dette er at elevene tenker at Inge må takle sine problemer på en annen måte enn han gjør, for å mestre livet sitt bedre.

Neste undervisningsøkt introduseres med at Aina stiller elevene spørsmål om Inges og Hannes forhold. Mange av elevene ser ut til å reflektere i grupper, mens andre snakker om noe annet. Aina stiller det samme spørsmålet i plenum. En del elever deltar i dialogen. Deretter forteller Aina om NRK-dokumentaren «Sinnsykt» med programleder Cecilie Kåss Furuseth og sier at de skal se en episode om Espen som har tvangstanker. Han står overfor en stor utfordring når han skal være toastmaster i bryllup. Mens elevene ser episoden virker det som de fleste følger med, med unntak av et par elever. Etter dette leser Aina en fagartikkel, skrevet av Trine Solberg og publisert i KK i 2016, høyt for elevene. Artikkelen handler om tvangstanker. Den består av et intervju med Margunn som har strevd med tvangstanker i årevis og hennes ektemann, samt uttalelser fra en professor som har ledet prosjekter om behandling av tvangslidelser. Før Aina leser artikkelen for elevene, forteller hun at de etterpå skal sammenligne de to tekstene og «Sinnsykt»-episoden. I sammenligningen diskuterer elevene gruppevis. Det virker som de fleste snakker om de tre tekstene. Jeg noterer at «De jobber godt ser det ut som med tanke på at de snakker sammen og sier ord som 'novellen', 'hun', 'brente

hendene – herregud', 'han har barn fra tidligere ekteskap' og 'situasjonen kan utvikle seg'». Deretter avsluttes timen.

Uka etter starter undervisningsøkta med felles gjennomgang av spørsmålene fra forrige time. Klasseromsamtalen omhandler ulike former for tvangslidelser, skam forbundet med tvangslidelser og hvordan tvangstankene håndteres av menneskene i de to tekstene og i NRK-episoden. Aina leser slutten av novellen høyt for elevene igjen. Jeg noterer:

To elever hvisker «stakkars». Lærer sier at det må være dobbel smerte fordi han vet at Theo får vondt. Lærer spør hva de tror skjer. Elever sier at han kan risikere å skade Theo, at det eskalerer eller at forholdet til Hanne går dårlig. Lærer spør hva Inge bør gjøre. Elev sier at han bør få hjelp og få psykolog. Annen elev sier at han bør gå i terapi, fordi man kan få hjelp til det som er så alvorlig.

I utdraget kommer det frem at samtalene handler om de fiktive novellekarakterene. Samtidig er de overførbare til mer overordnede spørsmål om hvordan man skal takle utfordringer for å mestre livene sine. Dette viser hvordan arbeidet med novellen fungerer som inngang til *Folkehelse og livsmestring*.

Videre gis elevene en ny oppgave. De skal skrive et personlig brev til Inge og legge det i den svarte boksen. Brevet skal være anonymt, og elevene velger selv hvem de er som avsender og dermed sin relasjon til Inge. De skriver i 20 minutter. De fleste er stille. Samtalene som arter seg i form av hvisking, omhandler novellekarakterenes navn og relasjoner, samt lån av blyantspisser og viskelær. Alle legger brevene i den svarte boksen. Jeg noterer:

Lærer sier at med dette så lukker vi noe og at alle er sårbare, men har folk rundt oss som bryr seg. Hun sier at hun vil vise at man kan lese en novelle og komme inn i hodet på noen som sliter og at man kan forstå mennesket slik og at det nærmer seg temaet på en annen måte.

Aina stiller elevene spørsmål om deres vaner med brevskrivning. Et par elever forteller at de skriver brev til familiemedlemmer i andre land. Hun anerkjenner at det nok er koselig å både få og skrive personlige brev, selv om de fleste sjeldent gjør det. Slik avsluttes undervisningsopplegget.

4.2 Ainas didaktiske refleksjoner om hvordan arbeidet med «Uten hansker» kan fungere som inngang til *Folkehelse og livsmestring*

Aina planlegger undervisningsopplegget sammen med et knippe andre norsklærere gjennom NiTTiF. I mitt materiale er det tydelig at hun har et bevisst forhold til hvorfor hun ønsker å legge opp undervisningen slik hun gjør. Hensikten med anslaget er å skape et brudd med elevenes forventninger. Hun trekker frem overraskelsesmomentet og det fysiske og taktile som positivt. Hun ønsker å vekke elevene. Aina sier at aktiviteten tvinger elevene til å forestille seg

innholdet og gjøre noe de ikke har kontroll over. I etterkant av undervisningsopplegget reflekterer Aina over hvordan undervisningen har bidratt til å gi elevene en livserfaring som de forhåpentligvis tar med seg i møtet med andre mennesker. Aina konkluderer med at undervisningsopplegget har «[...] gitt dem en erfaring som de til en viss grad har kjent på kroppen og som de har levd seg inn i.» Selv om Aina trolig primært snakker om elevenes innlevelse i novellen gjennom Inges utfordringer, er det grunn til å tro at også det fysiske ved elevenes plutselige mangel på kontroll gjennom anslaget har bidratt til at de har «levd seg inn i» en opplevelse. Dette viser også den nevnte klasseromsamtalen hvor elevene sier at de synes noe var ekkelt slik Inge-karakteren gjør.

Aina forteller at hun ønsker at elevene skal berøres av litteraturen de møter i norskfaget. I refleksjoner omkring «Uten hansker» sier hun følgende:

Aina: Og så tenker jeg at det som er interessant med novellen er at det er mye man kan... Den har mange lag og det er mye der man kan ta tak i. En ting er jo det vi har valgt å ta tak i, nemlig det med vaskemani og bakterieangst. Men det er jo en person her som har ganske stort kontrollbehov, jeg-personen. Og så handler det også mye om hvordan han opplever de andres blikk.

Aina opplever altså at novellen har stor pedagogisk verdi fordi det er mange ulike tema å ta tak i. I undervisningen velger hun å fokusere på Inges tvangstanker og kontrollbehov. I tillegg legger hun opp til at elevene skal reflektere over hans følelser og relasjoner til de rundt seg. Gjennom tekstvalget sentrerer Aina undervisningen mot psykisk helse som et underområde innenfor *Folkehelse og livsmestring*. Som nevnt er dette et tema som ofte forbindes med *Folkehelse og livsmestring*. I novellen tematiseres følelser og relasjoner, som er relevant innenfor psykisk helse.

Aina forteller at hun opplever noveller som en takknemlig sjanger å jobbe med fordi det er én enhet. Det er grunn til å tro at hun med dette henviser til sjangerens unike mulighet til å romme karakterens livsverden på få sider. Dette gir sjangeren stort pedagogiske potensial i norskfagsklasserommet. Som vist peker Skaftun (2009) på litteraturens verdi i klasserommet gjennom nettopp dens mulighet til å presentere ett helhetlig univers. I første spørreundersøkelse kommer det frem at elevene ofte møter novellesjangeren i norskfaget. To elever forteller at de liker sjangeren godt, da det ofte er korte tekster med få karakterer. Samtidig forteller to andre at det er for mye bruk av noveller. De skulle ønske det var mer variasjon. Selv om noveller er pedagogisk fordelaktig, er det altså grunn til å variere sjangerbruk for å unngå at elevene blir umotivert. Marte Blikstad-Balas og Ida Lodding Gabrielsen (2020) finner i sin studie at ungdomsskoleelever møter lite variert litteratur i norskfaget. Dette viser at lite variasjon i litteratur kanskje er en utfordring norskfaget står overfor.

Noe av det som gjør «Uten hansker» særlig gunstig som *inngang* til samtale om følelser, relasjoner og mestring av utfordringer i eget liv, er novellens interne fokaliseringsinstans hos Inge-karakteren. I samtale med Aina om norskfaget generelt kommer det frem at hun er spesielt opptatt av at litteraturen skal gi elevene nye perspektiv gjennom andres virkeligheter. Ifølge Aina gir tekstmangfoldet norsklæreren mulighet til å presentere elevene for andres stemmer og virkeligheter. Hun forklarer dette på følgende måte: «[...] at elevene på en måte blir presentert for andre virkeligheter og lærer noe grunnleggende egentlig om det å være menneske.» Ainas formulering om å lære noe «om det å være menneske» kan forstås som at litteraturen gir læreren pedagogisk og didaktisk mulighet til å tematisere relevante tema innenfor *Folkehelse og livsmestring*. I tillegg kan utsagnet forstås i forbindelse med dannelsingsdimensjonen i norskfaget slik Aase (2005) argumenterer for at faget står i en særlig posisjon til, fordi elevene bruker egne stemmer og samtidig møter andres stemmer gjennom tekster.

Aina sier også at «[...] norskfaget handler jo om hvordan man skal få elevene til å bli gagns menneske.», og omtaler læringsutbytte av litteraturarbeidet i novelleprosjektet som *indirekte*. Dette tyder på at hun snakker om *danning gjennom utdanning*. Selv om dette ikke er klassisk danning i tradisjonell forstand, kan man argumentere for at det å få innsikt i andres opplevelser av virkeligheten og deres følelser gjennom stemmer i litteraturen, inngår i dannelsingsprosesser. For Aase (2005) innebærer slike sosialiseringprosesser, at elevene møter tekstkulturen i norskfagsklasserommet slik at litteraturen setter i gang «[...] tankeprosesser som er produktive for den enkelte.» (s. 39). Hun forklarer at elevenes tekstmøter bidrar til deres identitetsutvikling og at tekstene «[...] kan brukes til å tenke med eller mot [...]» (Aase, 2005, s. 39). Slik bidrar elevenes møter med stemmer i litteraturen til deres utvikling og gir dem innsikt i andres livsverdener. Som nevnt viser tidligere forskning at litteraturarbeid egner seg godt i forbindelse med elevenes dannelsingsprosesser. Blant andre Skaftun (2009) og Nilsson (1997) viser som nevnt hvordan litteraturen også er spesielt godt egnet i tverrfaglig undervisning.

Aina ønsker å gi elevene spørsmål som de skal diskutere gruppevis. Hun forteller at det handler om «[...] hvordan de [elevene] forstår menneskene i teksten og ja, relasjonene imellom dem, hvorfor de gjør som de gjør og om de tror at det finnes noe håp for eksempel.» Dette viser at Aina har en tilnærming til novellearbeidet som innebærer at elevene skal *forstå* de fiktive karakterene og med utgangspunkt i dette forestille seg hvordan livene deres går videre utenfor narrasjonen. Det er grunn til å tro at Ainas fokus på arbeid med karakterene og relasjonene mellom disse, bidrar til at flere av elevene opplever at novellearbeidet gir dem bedre forståelse for andre mennesker. Dette skal jeg diskutere

ytterligere i 4.3. Aina bruker altså følelser, relasjoner og utfordringer som fiksjonskarakteren hankses med, som inngang til *Folkehelse og livsmestring*. Det er den didaktiske forklaring som legges til grunn. Gjennom planlegging legger Aina opp til at elevene skal leve seg inn i fiksjonen ved å reflektere over relasjoner og følelser. Innlevelse er som vist viktig i litteraturlæsning. Siden «Uten hansker» er en realistisk samtidsnovelle, er det grunn til å tro at elevene kan kjenne seg igjen i handlingen og temaer. Slik fremmer novellens form gjenkjennelse og innlevelse hos leseren.

Å skrive personlig brev til Inge-karakteren var noe Aina og norsklærerkollegaene diskuterte mye på NiTTiFs seminar. Aina forteller engasjert om dette:

Aina: Vi tenkte jo på det å... Hvordan man som elev kan... Hvordan skal man nå inn i teksten? Hvordan skal man komme inn i tematikken? Det handler jo om å oppøve elevene også til en form for empati da i møtet med romankarakterene da og sette seg inn i deres verden. For man kan jo snakke om hva som er på en måte temaet i en tekst, men det om du på en måte... Et slags sånn rollespill nesten... At du kjenner kanskje karakteren mer på huden, mer under huden, hvis du...

Det er tydelig at Aina er bevisst hvorfor hun ønsker at elevene skal skrive brev til Inge. Hun ønsker at elevene skal leve seg inn i fiksjonen og forstå karakterene. Hun forteller at dette kan bidra til å oppøve elevene i en form for empati, noe som kan forstås i lys av Nussbaums (1997) betraktninger omkring litteraturens funksjon. Den emosjonelle involveringen som Aina legger opp til gjennom undervisningen, kan forstås i tråd med Aristoteles' tanke om litteraturens emosjonelle innvirkning på leseren. Jeg vil diskutere dette ytterligere i 4.3.

4.3 Hvordan erfarer norsklærer Aina og et utvalg elever undervisningsopplegget?

Blant de ti elevene som ble intervjuet er det stor variasjon i deres erfaringer med novelleprosjektet. Dette gjelder også for funn i spørreundersøkelsen som ble gjennomført etter undervisningsopplegget²². I dette underkapitlet vil jeg analysere og drøfte funn i mitt materiale som forteller noe om hvordan Aina og de ti elevene erfarer undervisningsopplegget. I tillegg vil funn fra spørreundersøkelsen inkluderes som supplement. Flere av elevene opplever at litteraturarbeid kan gi dem bedre forståelse for andre mennesker. Noen inkluderer «Uten hansker» i denne forståelsen. Disse elevene er opptatt av at novellen gir Inge-karakterens perspektiv. Også Aina er opptatt av dette. Jeg vil i den forbindelse drøfte deres opplevelser av hvordan novelleprosjektet bidrar til at de får bedre forståelse for andre mennesker. I siste del av 4.3 vil jeg analysere og drøfte funnene som forteller noe om Aina og elevenes opplevelser

²² Se 3.1.4 for diskusjon omkring resultat på spørreundersøkelsen, da svakheter ved innsamling av disse dataene gjorde det mindre relevant å benytte dem. De brukes derfor i mindre grad enn først planlagt.

av hvordan novelleprosjektet gir kunnskaper, ferdigheter og holdninger innenfor *Folkehelse og livsmestring*.

4.3.1 Å forstå andre mennesker bedre

«[...] fordi i novellen var det personen sitt perspektiv [...]»

Det kan være utfordrende å vurdere eget læringsutbytte av en tekst. Det er likevel svært relevant å undersøke hva elevene opplever at de lærer av litteraturarbeid og prosjektet ellers, for å undersøke problemstillingene. Av samme grunn er det relevant å finne ut hva Aina opplever at elevene lærer av novelleprosjektet. Derfor vil mitt fokus i hovedsak være elevenes opplevelser av læring og utvikling gjennom litteraturarbeidet. I samtale om skjønnlitteratur generelt, preferanser innen litteratur og omkring undervisningsopplegget spesielt, reflekterer flere av elevene rundt en opplevelse av at de kan lære å *forstå andre mennesker* bedre gjennom litterære fremstillinger. Spesielt de elevene som er positive til novellen og undervisningsopplegget, opplever at dette er noe litteraturen kan gi dem. På den andre siden opplever de som er mer negative eller likegyldige til novellen og prosjektet, at man ikke lærer så mye av litteratur.

Noen av elevene forklarer at psykiske utfordringer som tvangslidelser ofte misforstås i samfunnet og at arbeidet med «Uten hansker» kan bidra til en riktigere og dermed bedre forståelse for dette. Andre forklarer at de synes det er nyttig å få innblikk i andre menneskers liv, fordi det blir enklere å forstå de som har det annerledes enn en selv. Dermed kan det virke som Aina i stor grad lykkes med å presentere andre virkeligheter for elevene gjennom litteraturen. Nora forteller at fremstillinger i litteraturen kan hjelpe mennesker å forstå de som sliter psykisk. Det mener hun er nyttig, fordi «Det er jo vanskelig å vite noe om det hvis man ikke har opplevd det selv...» I samtaleutdraget nedenfor kommer det frem at Leah er positiv til å lese om menneskers utfordringer, fordi hun kan bruke den økte forståelsen senere i livet:

Leah: Vi kan jo ta det her og bruke det i fremtiden hvis vi møter noen som har tvangstanker

Intervjuer: Mhm

Leah: Så det kan hende at akkurat nå, så har det lite å si for oss. Man vet aldri om det skjer noe i fremtiden. Så det er fint å ha det her, fordi man kan ha bruke for det

Refleksjonene kan tyde på at Leah vil ta med seg den økte forståelsen i møte med andre og dermed være mer bevisst andres utfordringer. I tillegg kan setningen «Man vet aldri om det skjer noe i fremtiden» forstås som at hun henviser til seg selv og sine medelever. Tvangstanker og andre psykiske utfordringer er noe som kanskje kan skje med elevene selv. Eksemplene viser at flere av elevene mener novelleprosjektet kan lære dem noe de har bruk for i fremtiden. I disse erfaringene tydeliggjøres den forberedende dimensjonen ved *Folkehelse og livsmestring*, som

blant andre Ringereide og Thorkildsen (2019) fremhever. Som vist handler temaet om å forberede elevene på å mestre livene sine som voksne. Blant andre Skaftun (2009) påpeker hvordan klasserommet kan fungere som et øvingsrom for livet. Andersen (2016) spesifiserer også at fiksjonsfortellinger kan fungere som øvingsrom for emosjonell forståelse og at leseren blir kjent med seg selv og andre gjennom fiksjonen. Dette belyser elevenes opplevelser av at novelleprosjektet kan bidra til at de utvikler kompetanser de kan dra nytte av i fremtiden. At elevene utvikler kompetanser og ferdigheter for godt samspill med andre mennesker er relevant innenfor *Folkehelse og livsmestring* (Viig, Resaland & Tjomsland, 2021, s. 23).

Både i intervju og spørreundersøkelse påpeker en del elever at de synes det er fint og spennende å se hvordan det oppleves å ha psykiske lidelser fra ulike perspektiv. For Aina er det som nevnt viktig å presentere elevene for andres virkeligheter. Når tekstenes stemmer møter elevenes stemmer i norskfagsklasserommet står norskfaget i en fruktbar posisjon for å fremme danning slik Aase (2005) påpeker. Å få innblikk i andres perspektiv henger nært sammen med det å forstå andre mennesker. Det er noe litteraturen har en unik mulighet til å gi med sin representasjon av livsverdener og erfaringer. Novellesjangeren viser seg å være særlig gunstig. Flere av elevene liker godt at undervisningen er variert både i læringsaktiviteter og ulike perspektiv som gis gjennom novellen, NRK-dokumentaren og artikkelen. Det kommer frem i dialogutdraget nedenfor:

Intervjuer: Hva synes dere andre?

Sofie: Det var interessant å jobbe med

Intervjuer: Hvorfor likte dere det? Eller ikke likte, det går også an

Emma: Det var fra forskjellige perspektiver. Sånn, i den første novellen hørte vi han og hans tanker om babyen og vasking og sånn. Og så var det hun damen som hadde holdt inni seg i 12 år, fikk vi vite litt hvordan hun hadde det liksom og fra mannen sitt perspektiv, fordi han jobbet med noe sånn OCD-greier²³

Dialogutdraget viser at elevene synes det er lærerikt med ulike perspektiv i undervisningsopplegget. I spørreundersøkelsen kommer det frem at de fleste av elevene som har meninger om hvordan det var å knytte novellen til fagartikkelen og NRK-episoden, er positive til dette. En elev skriver følgende «Det var en god ting å gjøre fordi da får vi se hvordan lidelsen er for forskjellige folk og fra andre synsvinkler». Å sammenligne perspektivene, er noe mange av elevene forteller at de liker, fordi det bidrar til å forstå andre mennesker bedre. Noen elever forteller også at de ønsker å se *enda flere* perspektiver fra mennesker som lever med ulike psykiske lidelser gjennom flere tekster. Dette tyder på at de opplever det som lærerikt å få innblikk i menneskers livsverdener. Elevenes opplevelser illustrer hvordan tekstmangfoldet

²³ Flere av elevene omtaler tvangstanker- og handlinger som OCD (Obsessive-compulsive disorder) som er den engelske betegnelsen for tvangslidelser.

i norskfaget kan fremme danning gjennom det flerstemmige norskfagsklasserommet. Særlig ett perspektiv er viktig for Aina og mange av elevene. Det er Inges perspektiv som gis gjennom den interne fokaliseringen i novellen.

I intervju og spørreundersøkelsene kommer det frem at mange av elevene som liker «Uten hansker» og undervisningsopplegget, synes at den interne fokaliseringen i novellen er viktig. Den gir innsikt i Inges livsverden. I spørreundersøkelsen skriver en elev at «Den [novellen] fikk meg til å forstå hvordan livet til noen med en sånn psykisk lidelse har det [...]». Eleven forteller altså at hen har fått bedre forståelse for hvordan mennesker med psykiske lidelser har det, gjennom å lese novellen. Oda reflekterer over den interne fokaliseringen. Hun sier blant annet «[...] fordi i novellen var det personen sitt perspektiv [...]». Jeg forstår hennes utsagn som at hun refererer til den interne fokaliseringen i novellen når hun sammenligner perspektivene i «Uten hansker», NRK-episoden og KK-artikkelen. Blant elevene som opplever læringsutbytte av novellarbeidet, kan deres utsagn forstås i lys av tanken om litteraturens verdi som representasjon for *andres livsverdener*. Novellens interne fokaliseringen legger til rette for gjenkjennelse, og dermed innlevelse og emosjonell involvering i litteraturen. Flere av elevene forteller om erfaringer som kan forstås i lys av dette, slik som Odas utsagn. Som nevnt viser mye av den tidligere forskningen betydningen av dette.

I likhet med de elevene som trekker frem at den interne fokaliseringen, eller Inges «perspektiv» som de kaller det, bidrar til å utvikle deres forståelse, er også Aina opptatt av dette i planlegging og evaluering av prosjektet. Hun tror elevene kan kjenne seg igjen i følelsen og makten tvangshandlinger- eller tanker kan ha over mennesker gjennom Inge i «Uten hansker» og Espen i NRK-dokumentaren. I samtale med elevgruppen opplever Aina høy deltakelse og engasjement. Hun tror grunnen kan være gjenkjennelse og fokus på ufarliggjøring i samtale om at alle mennesker sliter med noe som de synes er vanskelig. Det kommer frem i dialogutdraget under:

Aina: Det som jeg var veldig positivt overrasket over, var at det var mange elever som deltok i den muntlige samtalen i klasserommet. Det var flere stemmer jeg hørte enn til vanlig. I den klassen er det gjerne de samme fem som er aktive hver gang. 5-6 elever. Jeg synes det var mye større spredning i elever som deltok muntlig. Så det var en veldig positiv overraskelse.

Intervjuer: Mhm. Det er jo kjempebra. Hva tror du er grunnen til det da?

Aina: Det kan jo være at de på en måte opplevde det som... Jeg tror at det oppleves som ikke så farlig å delta. Og samtidig at det var... Det handlet om... Kanskje... At det kunne være ting som de kunne kjenne seg igjen i. Den gjenkjennelsesfaktoren gjør at det kanskje ikke er så skummelt å delta med det du synes kanskje

Aina forklarer at gjenkjennelsen, eller «gjenkjennelsesfaktoren», ikke trenger å handle om selve vaskemanien, men like mye følelsen av å ha og miste kontroll. Normalisering og ufarliggjøring av utfordringer som enhver må takle i hverdagen, sentrerer for Aina omkring tanken om at

utfordringer gjelder for *alle*. Før undervisningsøktene sier hun «[...] at vi alle har ting vi sliter med og ting vi synes er vanskelig. Det er noe som vi kan velge å legge vekk, men vi kan også ta det frem ved jevne mellomrom...». Novellens realistiske fremstillinger bidrar til å fremme gjenkjennelsen.

Aina ønsker altså å formidle at alle sliter med utfordringer i livet. Hun vil ufarliggjøre dette ved å la elevene høre Inges og Espens stemmer. Aina forteller at tvangstanker er noe «[...] man kan ha i ulik grad og at man også har mulighet til å komme seg ut av et slikt uføre. Og at det ikke er farlig å spørre om hjelp.» Videre trekker hun frem at vanskelig ting blir lettere hvis man snakker om det, fordi da «[...] vil ikke det oppleves like vanskelig, fordi man vil se det at flere har det samme som... Er i samme situasjon og kan kjenne seg igjen i ting.» Aina ønsker altså at elevene skal kjenne seg igjen i litteraturen. Det kan tenkes at elevene kjenner seg igjen og relaterer Inges og Espens utfordringer til egne utfordringer, uten at de tør å fortelle dette i intervjuene. Selv om noen elever sier at man kan kjenne seg igjen i novellen, forteller ingen at de selv kjenner seg igjen. På den andre siden kan det tenkes at elevene ikke kjenner seg igjen slik Aina ønsker, nettopp fordi Inge og Espen sliter spesifikt med tvangslidelser.

I observasjonsnotatene kommer det frem at spørsmålene som elevene jobber med, omhandler de utfordringene Inge, Espen og Margunn står overfor i livene sine. Selv om Aina bruker generelle termer og overfører disse utfordringene til andre områder i livet, kan det tenkes at elevene hadde hatt utbytte av at hun gjorde dette i større grad siden de ikke opplever å kjenne seg igjen i menneskenes opplevelser. I lys av Nussbaums (1997) tanke om leserens erkjennelse av at karakterens lidelse kunne vært hennes egen, kan man tolke elevenes utsagn som at de erkjenner at Inges utfordringer kunne vært deres egne. Som nevnt vil trolig novellens realistiske fremstilling og den interne fokaliseringen bidra til dette. Jeg vil nå diskutere Aina og elevenes refleksjoner omkring gjenkjennelse, samt det å kunne relatere seg til det man leser i litteraturen.

«[...] når ting føles som det ikke i det hele tatt er 'relateable', så er det på en måte vanskelig å sette seg inn, bli engasjert og faktisk lære seg noe om det.»

Som vist er Aina opptatt av verdien det har for elevenes litteraturarbeid at de kjenner seg igjen i litteraturen. Flere av elevene selv sier også at de ønsker å kjenne seg igjen i litteraturen for å kunne relatere seg til karakterenes liv. Selv om ingen forteller at de kjenner seg igjen i «Uten hanser», er det altså flere elever som liker novellen. Det kan tenkes at de ikke er bevisst at de kjenner seg igjen og dermed ikke setter ord på dette. I alle fall virker det som flere av elevene engasjeres av litteraturen. Noen forteller om opplevelser som kan forstås som sympati for karakterens lidelse. Generelt virker det som de fleste av elevene er enige om at de ønsker å

oppleve det de leser i norskfaget som *relevant* for dem. Noen ønsker mer moderne litteratur og litteratur som er tilpasset ungdom. Truls og Oda reflekterer over hvordan tekster som oppleves som relevante og gjenkjennbare for elever, kan bidra til innlevelse og engasjement:

Truls: [...] Det er ofte på en måte sånn at... Det har ikke vært et spesielt stort problem for meg spesifikt, men jeg har hørt fra mange at det på en måte er slik at mange av tekstene de leser er veldig gamle tekster som på en måte ikke ordentlig «apply» lengre med hvordan de er. Med at de ikke har mer moderne...

Oda: «Representation»?

Truls: Ja, mer «representation» og sånn. Det er mye... Når ting føles som det ikke i det hele tatt er «relateable», så er det på en måte vanskelig å sette seg inn, bli engasjert og faktisk lære seg noe om det.

I dialogutdraget kommer det frem at Truls og Oda, som er blant klassens mest leseglade og lesevante, tror at ungdommer som ikke leser på fritiden kanskje ikke møter litteratur som de kan relatere seg til og at de derfor ikke blir engasjert. Som vist virker litteraturen inn på mennesket gjennom følelser som vekkes. Det forutsetter at leseren kjenner seg igjen i litteraturen på en eller annen måte.

Nilsson (1997) lister som vist opp en rekke kriterier som han hevder burde styre lærerens valg av litteratur. Selv om det kan virke idealistisk, er det verdt å betrakte dette i forbindelse med elevenes tanker om at tekster bør være «relateable». Nilsson (1997) formulerer noe som ligner det Truls og Oda opplever. Han tar til orde for at litteraturen skal være *relevant* for elevenes livsverden og at de skal kjenne seg igjen for å kunne engasjere seg følelsesmessig. Det kan tenkes at det er nettopp dette Truls og Oda har erfart. Det er grunn til å tro at elever har utbytte av å møte litteratur som de kan relatere seg til eller som de opplever at angår dem.

Smidts (1989) begrep *subjektiv relevans* viser som nevnt til elevenes opplevelse av at litteraturen angår dem på en eller annen måte. Det er betydningsfullt for læring og utvikling gjennom engasjement og følelsesmessig innlevelse. Truls forklarer at når litteraturen er «relateable» er det enklere å engasjere seg og lære noe. Jeg velger å forstå Truls' og Odas tanker om at litteraturen bør være «relateable» i lys av Smidts (1989) begrep *subjektiv relevans*. Elevene er leseglade og lesevante. Det er derfor grunn til å tro at deres litteraturerfaringer gir dem godt grunnlag for refleksjonene. Opplevelsen av at det man holder på med i skolehverdagen er meningsfullt i den forstand at det er relevant og angår en selv, vil fremme læring, da det øker motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 148–149). I dette tilfellet gjelder det opplevelsen av litteratur. Når litteraturen oppleves som «relateable», eller *subjektiv relevant*, vil den i større grad kunne bidra til elevenes utvikling. Det er likevel viktig å poengtere at læreren umulig kan velge én tekst som vil berøre enhver elev, nettopp fordi man er forskjellig. Oda og Truls anbefaler meg som fremtidig norsklærer å benytte variert litteratur med hensikt å forhåpentligvis fange elevenes interesse. Man kan tolke det dit hen at de elevene som forteller

at de ikke liker undervisningsopplegget, ikke berøres av novellen og som ikke opplever at de lærer noe av litteraturen, ikke opplever *subjektiv relevans* i møte med «Uten hansker». Opplevelsen av å kjenne seg igjen i litterære karakterer eller relatere seg til litteraturen, vil bidra til at følelser vekkes gjennom lesingen. Jeg vil videre diskutere dette.

«Det handler jo om å oppøve elevene også til en form for empati da i møtet med romankarakterene da og sette seg inn i deres verden.»

Som vist erfarer flere elever at de utvikler bedre forståelse for andre mennesker gjennom novelleprosjektet. Det handler på mange måter om empati. Aina ønsker som nevnt at elevene skal kjenne seg igjen i litteraturens fiksjonskarakterer. Det kan forstås i lys av Nussbaums (1997) premiss om gjenkjennelse hos leseren, for å oppleve sympati med den fiktive karakteren. Også Ainas tanke om at litteraturarbeid bidrar til elevenes utvikling av bedre forståelse for andre mennesker, kan knyttes til Nussbaums (1997) tanker om unges empatiutvikling i møte med litteratur. Aina deler sine tanker omkring dette da jeg stiller henne spørsmål om hvorfor hun ber elevene skrive brev til Inge-karakteren:

Aina: Vi tenkte jo på det å... Hvordan man som elev kan... Hvordan skal man nå inn i teksten? Hvordan skal man komme inn i tematikken? Det handler jo om å oppøve elevene også til en form for empati da i møtet med romankarakterene da og sette seg inn i deres verden.

For Aina er det altså et mål at elevene henvises *inn* i litteraturen. Dette kan skje når elevene henvender seg direkte til novellekarakteren. Læringsaktivitetene fungerer som øving for å utvikle empati. Ainas tanke om empatioppøving kan forstås i lys av tanken om hvordan klasserommet fungerer som et øvingsrom for *selve livet* som mye av den tidligere forskningen viser.

Blant elevene er det delte meninger om brevskrivningen. De som liker oppgaven, forteller at de opplever nærhet til Inge og glede ved å hjelpe ham. Det kan tyde på at de opplever at brevskrivningen setter dem i en posisjon nær Inge og at de dermed føler sympati med ham. Slik kommer elevene «inn i tematikken», som Aina sier. På denne måten lever de seg inn i fiksjonen og karakterens lidelse. Emma forteller at «Det føltes litt godt også da. Fordi man får jo litt en sånn 'connection' med Inge da, når... Men samtidig var det litt rart, fordi vi kjenner bare han gjennom det han har skrevet...» Emma og Leah diskuterer hva de lærer av brevskrivningen i samtaleutdraget nedenfor:

Emma: Man lærer jo egentlig bare å skrive brev. Og så hjelpe folk. Ikke så mye norskfaget da, tror jeg. Å hjelpe folk er ikke noe man nødvendigvis lærer.

Leah: det er noe fint å lære

Det er usikkert om Emma mener at man sjeldent lærer å hjelpe folk i skolesammenheng eller at «å hjelpe andre» er noe man utvikler som empatisk kompetanse gjennom livserfaringer og at det dermed ikke kan *læres av andre*. I alle fall mener Leah at det er noe fint å lære. Det tyder på at hun opplever det som verdifullt å gjøre en aktivitet i klasserommet hvor hun er ment å hjelpe noen og dermed «lære av det».

Av de elevene som ikke er like positive til brevskrivningen, påpekes det at det er rart å skrive til en de ikke kjenner, at de mangler kompetanse til å hjelpe og at de ikke lærer noe av det. Dette kan tyde på at de kanskje ikke våger å late som eller involvere seg emosjonelt i fiksjonen. Hanna, Nora og Markus er enige om at de ikke opplever at de lærer særlig mye av brevskrivningen:

Hanna: Det var litt rart

Intervjuer: Var det litt rart?

Nora: Jeg vet ikke. Jeg slet litt med det. Fordi det var vanskelig å være liksom ordentlig når du ikke var med noen

Markus: Det var liksom som om hun skulle underholde oss. Bare gi oss noe å gjøre, i stedet for noe å lære. Det var mer sånn «bare ta å skriv et brev, mens jeg retter leksene» eller noe sånt

Intervjuer: Åja, okei. Så du følte ikke at det var... At dere lærte så mye dere selv av det?

Hanna/Markus: Nei

Da elevene blir stilt spørsmål om hvordan de opplever å gi råd til Inge poengterer de at de ikke lærer noe som er nyttig innenfor *Folkehelse og livsmestring* heller:

Intervjuer: Mhm. Hvordan synes dere det var å gi råd da?

Markus: Det var ikke noe særlig... Vi fikk ikke spesifikt gi råd. Det var mer sånn bare skrive et brev til henne

Nora: Det var liksom bare at vi skulle skrive brev. «Ja, vi... jeg er der for deg liksom».

Intervjuer: Mhm. Tror dere at det kan bidra til at dere lærer noe om livsmestring da eller psykisk helse?

Markus: Det vi gjorde? Nei.

Nora: Nei

Intervjuer: Ikke?

Markus: Absolutt ikke. Ingenting egentlig

I likhet med Markus, Nora og Hanna er det flere som skriver i spørreundersøkelsen at de opplever brevskrivningen som meningsløs. Som nevnt er det viktig for elevenes engasjement, motivasjon og læring at de opplever det som foregår på skolen som meningsfullt og relevant.

Dette viser at elevene har svært ulike opplevelser av den samme undervisningen. Det er viktig å påpeke at dette gjelder for det meste av funn i mitt datamateriale. Mens noen opplever at de utvikler økt forståelse for andre mennesker gjennom novelleprosjektet, opplever andre at de ikke lærer noe særlig og at litteraturen ikke engasjerer dem. Samtidig kan det hende at de som tror de ikke lærer noe, likevel gjør det. Elever er ikke nødvendigvis alltid godt stilt til å

vurdere egen læring. Dermed kan det tenkes at de lærer noe selv om de forteller at de tror de ikke gjør det. Å ha elever som informanter kan derfor være utfordrende²⁴.

Til tross for at det er stor variasjon omkring elevenes opplevelser av brevskrivningen, er som vist flere av elevene som liker læringsaktiviteten. Brevskrivningen krever at de involverer seg i møtet med Inge-karakteren. Det kan fremme deres opplevelse av medfølelse for hans utfordringer forstått som hans lidelse eller ulykke som Nussbaum og Aristoteles kaller det. Slik vektlegger undervisningsopplegget emosjonell involvering og innlevelse i rolletakingen. Mette Bøe Lyngstad og Yngvild Sørebo Danielsen (2021) diskuterer hvordan dramaøvelser kan fungere som inngang til *Folkehelse og livsmestring* med utgangspunkt i et forskningsprosjekt hvor nettopp dette ble undersøkt. De forklarer hvordan man lærer å forstå seg selv og andre gjennom kroppslig erfaring når man inntar en rolle. Denne erfaringsbaserte læringsformen skiller seg klart fra kognitive læringsformer, fordi man «[...] deltar aktivt med sin egen kropp og aktivering av følelser [...]» (Lyngstad & Danielsen, 2021, s. 144–145). Dette kan overføres til at elevene må leve seg inn i fiksjonen og innta en rolle når de skriver brev til Inge-karakteren. Det vil gi dem en kroppslig erfaring som innebærer de følelser det vekker hos elevene. Det blir også tydelig at undervisningen i *Folkehelse og livsmestring* inkluderer ferdigheter og holdninger. Dette vil jeg drøfte i siste del av kapitlet.

I tillegg til at brevskrivningen fremmer emosjonell innlevelse i litteraturen, bidrar novellens interne fokaliserings også til dette. Som nevnt forklarer flere av elevene at novellens form har betydning for at de opplever at novelleprosjektet gir dem økt forståelse for andre menneskers utfordringer. Dermed tyder det på at disse elevene opplever at litteraturen bidrar til deres empatiutvikling, slik også Aina snakker om i intervju. Dette til tross for at kun et fåtall av elevene forteller om opplevelser tilknyttet empati *eksplisitt*. Karoline forklarer hvordan hun opplever tilknytning til en romankarakter «Jeg føler meg veldig knyttet til hovedkarakterene siden jeg ser alt hun går igjennom og sånn.» I og med at Karoline forteller at hun «ser» karakterens utfordringer kan det tenkes at hun opplever medfølelse i tilknytningen til karakteren, gjennom skildring av karakterens indre og sansning av verden gjennom romanen.

I dialogutdraget under forteller Emma, Leah og Christoffer hva de synes om å lære om andre menneskers psykiske utfordringer gjennom litteraturen:

Leah: Vi kan jo ta det her og bruke det i fremtiden hvis vi møter noen som har tvangstanker.

Intervjuer: Mhm

Leah: Så det kan hende at akkurat nå, så har det lite å si til oss. Man vet aldri om det skjer noe i fremtiden. Så det er fint å ha det her, fordi man kan ha bruk for det

²⁴ Se 3.4 for drøfting av elever som informanter.

Intervjuer: Mhm. Det handler jo litt sånn om psykisk helse kan man si, overordnet. Mhm. Hva tenker dere andre, om det å lære om psykisk helse?

Emma: Nei, det blir jo litt det som Leah sier da. Det er jo noe du kan få bruk for. Ikke nødvendigvis nå, men videre.

Christoffer: Mhm. Jeg synes det er veldig interessant å tenke på hvordan man har det i hodet da.

Intervjuer: Mhm

Christoffer: Ikke bare fysisk

Intervjuer: Få med den psykiske helsen også

Emma: Og så kan man lære litt at man ikke kan... Eller ikke er den eneste. Hvis andre også tenker på at de kjenner litt på det samme, så får de litt sånn.. Da har de litt medfølelse eller at de føler seg litt tryggere. At de ikke er de eneste. Så det er litt fint å gå gjennom det på skolen.

Flere av elevene opplever at møtene med fiktive karakterer kan ha betydning for dem i møte med andre mennesker. Emma bruker ordet *medfølelse*. Det kan forstås i lys av Nussbaums (1997) tanke om at leseren gjennom sin narrative forestillingsevne får en sympatisk forståelse for karakterens lidelse. For Nussbaum (1997) er som vist gjenkjennelsen viktig for denne sympatiske forståelsen. Dette kan langt på vei benyttes for å forstå samtale mellom Truls og Oda om verdien av å kunne relatere seg til de litterære karakterene. Til grunn for gjenkjennelsen ligger også leserens tanke om at den fiktive karakterens lidelse kunne vært hennes egen. Ifølge Nussbaum (1997) er dette av betydning for at leseren skal oppleve sympati med karakteren, noe som igjen kan føre til sensitivitet for andre menneskers behov. I likhet med det elevene selv forteller at de opplever, vil litteraturens perspektiv være nyttig for å bli sensitive overfor andre menneskers behov og dermed utvikle det elevene kaller *forståelse for andre mennesker*.

Livsmestringsdelen av det tverrfaglige temaet er sentral i Ainas forståelse av litteraturen som pedagogisk og didaktisk inngang for at elevene skal bli empatiske. Da jeg stiller henne spørsmål om hvordan hun synes at undervisningsopplegget bidrar til å belyse *Folkehelse og livsmestring*, sier hun følgende:

Aina: Ja, nei jeg synes jo det undervisningsopplegget er glimrende for å belyse det temaet [...] jeg tenker at de har fått meg seg en livserfaring som er... En annen gang hvor de vil støte på dette her i en eller annen form, så har det... Det er ikke sikkert at det har gjort dem mer empatiske. Det kan man diskutere, men uansett har det gitt dem en erfaring som de til en viss grad har kjent på kroppen og som de har levd seg inn i.

Aina stiller seg kritisk til hvorvidt undervisningsopplegget gjør elevene mer empatiske eller ikke. Årsaken til hennes kritiske tilnærming kan knyttes til tanken om at utvikling av empati ikke er noe som måles eller som nødvendigvis skjer direkte som følge av elevens møte med en enkelttekst. Som hun legger til er Aina derimot sikker på at novellarbeidet har gitt elevene en livserfaring som de kan ta med seg videre fordi «de har levd seg inn i» andre menneskers livsverden. Det er viktig i empatiforståelsen. Utsagnet kan forstås som at novellarbeidet er

et bidrag til å stimulere en utvikling i elevene som på sikt, og selvsagt med en rekke andre bidrag fra deres liv ellers og tidligere erfaringer, vil gjøre dem mer empatiske.

Aina og flere av elevene snakker om følelser i forbindelse med sine erfaringer med novelleprosjektet. Som vist fremmer undervisningsopplegget følelsesmessig involvering. Mye forskning trekker frem dette perspektivet. Litteraturen gjør noe med oss fordi den får oss til å *føle* noe. Psykisk helse handler i stor grad om det indre. Det er noe som ofte tematiseres i litteraturen. Dermed er litteraturen særlig egnet i skolen som inngang til samtale om hvordan man har det med seg selv og sine møter med omverdenen. Det fremkommer i mitt datamateriale at noen av elevene opplever at litteraturen kan vekke følelser som gjør at de i større grad kan forstå andre mennesker. Noen av elevene synes «Uten hansker» er *for* ekkel. Følelsen av vemmelighet er kanskje med å gjøre inntrykk på elevene, noe som forøvrig Oda påpeker i intervju. Hun forteller også om følelsen av å oppleve «ekkelheten»: «Det var ikke så ekkelt. Det var på slutten hvor han brukte etanol på babyen sin. Det var litt sånn 'shit'.»

Oda forteller også at hun opplever at «Uten hansker» får henne til å føle noe og at det gjør litteraturen god. Hun sier «Jeg synes det var en bra tekst, fordi ja... Tekster som får leseren til å føle noe, forskjellige følelser. Det fikk den jo til.» Selv om ikke elevene setter direkte ord på det, kan det tenkes at de også bedre forstår *seg selv* i denne emosjonelle forståelsen. Aina forteller at hun er positivt overrasket over hvor mange som ble fengst og engasjert av novellen. Gjennom anslaget må elevene stikke hånda ned i den svarte boksen. Dette vekker mange følelser hos ungdommene. Flere forteller at de liker aktiviteten særlig godt fordi den er fysisk og overraskende og skaper variasjon. De forteller at det er ekkelt, ubehagelig og skummelt, samt at det vekker deres nysgjerrighet. Dette er et konkret eksempel som viser hvordan undervisningen omhandler følelser. Som nevnt innledningsvis hvisker noen elever «stakkars» når Aina leser novellens avslutning for andre gang. Litteraturen vekker altså følelser gjennom innlevelse.

I novelleprosjektet er det flere situasjoner som kan forstås som å fremme aspektet om hvordan litteraturen kan bidra til empatiutvikling. Da elevene får spørsmål til teksten og disse diskuteres i plenum, legger Aina til rette for at elevene skal nærme seg novellekarakterene og få bedre forståelse for dem. Et eksempel er klasseromsamtalen om «rødvinsepisoden». Aina og elevene har en tekstnær dialog og er på vei *inn* i litteraturen. Dette kan forstås i lys av Langers (2011) posisjoner innen forestillingsbygging. Ellers i undervisningsopplegget, når Aina og elevene diskuterer Inges følelser og relasjoner, er klasserommets lesere ikke lenger på vei inn i teksten. De forholder seg da til teksten på en annen måte og befinner seg i en annen posisjon slik Langer (2011) beskriver det.

For Langer (2011) er dypdykket i teksten viktig for å senere kunne ta med seg de tekstlige erfaringene ut igjen i verden og i møte med andre erfaringer. For noen av elevene vil kanskje «Uten hansker» føre til at de endrer sine mulighetshorisonter gjennom litteraturlesingen. Fialho (2019) trekker også frem den emosjonelle endringen som kan skje hos leseren. Basert på de funn omkring elevenes opplevelse av å forstå andre bedre gjennom novelleprosjektet, er det grunn til å tro at dette kan ha skjedd hos noen elever. Også Nilsson (1997) forklarer hvordan leserens erfaringer møter litterære karakterers erfaringer. Ifølge han vil dette bidra til elevenes utvikling av forståelse om livet. Dermed fungerer novellearbeidet som inngang til *Folkehelse og livsmestring* for noen elever. De nevnte litteraturteoretiske perspektivene på leserens endring i møte med litteratur, kan forstås som leserens læring og utvikling gjennom litteraturlesing. Det er grunn til å tro at disse endringene ikke nødvendigvis er tilgjengelige for elevene selv om de kanskje forekommer.

4.3.2 Undervisning *om, i og for Folkehelse og livsmestring*?

Som nevnt innledningsvis forteller formålsparagrafen at elevene skal utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å mestre livene sine. Dette tydeliggjøres og forsterkes gjennom *Folkehelse og livsmestring* som tverrfaglig tema. Utvikling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger er et overordnet mål for skolens undervisning. Dimensjonene utgjør elevenes *kompetanse*. I *Overordnet del* defineres kompetanse som «[...] å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Disse tre dimensjonene er også essensielle i undervisning i *Folkehelse og livsmestring*. Hege Eikeland Tjomsland, Nina Grieg Viig og Geir Kåre Resaland (2021) fremviser i antologien *Folkehelse og livsmestring i skolen – i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* et fokus på at de tre dimensjonene 1) *kunnskaper om*, 2) *ferdigheter i* og 3) *holdninger for*, sammen vil skape et helhetlig og nyttig tverrfaglig tema for elevene i skolen. Verdens helseorganisasjon vektlegger i rapporten «Skills for Health» at undervisning i *Folkehelse og livsmestring* virker best når undervisningen inkluderer kunnskaper, ferdigheter og holdninger (WHO, 2003). Med andre ord skal altså undervisning i *Folkehelse og livsmestring* fremme utvikling av elevenes kunnskaper *om*, ferdigheter *i* og holdninger *for* tema innenfor det tverrfaglige temaet. Jeg vil videre undersøke hvordan de tre dimensjonene tar form i undervisningsopplegget og drøfte Aina og elevene sine erfaringer omkring dette.

«Vi lærer litt om mentale lidelser, samtidig som vi lærer om noveller og sånn. Så det er litt sånn to-i-en.»

I intervjuene med elevene kommer det frem at mange opplever å lære om *psykisk helse* gjennom arbeidet med prosjektet. Mange omtaler også *Folkehelse og livsmestring* som «psykisk helse». Emma sier at hun lærer om dette: «Vi lærer liksom litt om mentale lidelser, samtidig som vi lærer om noveller og sånn. Så det er litt sånn to-i-en.» Noen elever forteller at de lærer hvordan det er å ha en diagnose, mens andre ønsker at undervisningen var mer faktaorientert. Disse liker bedre dokumentarepisoden og artikkelen, fordi dette viser *faktiske* mennesker som de sier. Elevene som ønsker mer faktaorientert undervisning, forteller at de ønsker å lære om hvorfor man får psykisk lidelser og hva man kan gjøre for å få hjelp. Markus forteller om dette: «Finne ut mer. Være litt mer... Jeg vet ikke. Vite mer fakta og vite hvem sånn hvorfor er det sånn. Og hva må du gjøre for at det ikke skal bli kjipt eller sånt.» De elevene som i størst grad ønsker mer faktaorientert undervisning, er også de som i minst grad virker å like undervisningsopplegget. De liker norskfaget dårligst og leser ikke på fritiden. Det kan derfor tenkes at deres ønske om mer faktaorientert undervisning henger sammen med at de avviser litteraturen som fiksjon, fordi de mangler erfaring med å lese litteraturen fiktivt slik som Penne (2013) diskuterer. Dette kan også bidra til å forklare hvorfor de ikke opplever at litteraturen kan bidra til deres læring og utvikling. Endringer i leseren gjennom møte med litteratur, er ikke nødvendigvis enkelt å være bevisst selv. Funnene tyder uansett på at flere elever opplever å lære om *psykisk helse*. Slik de beskriver det kan det virke som at de opplever dette som kunnskapstilegnelse og dermed den ene av kompetansebegrepets dimensjoner.

Det kan også virke som Aina opplever at novelleprosjektet fremmer læring om noe i form av kunnskapstilegnelse. Hun sier blant annet: «Jeg tenker at... Altså læringsutbyttet handler mye om selve det tematiske ved at det handler om noen som har tvangstanker.» For Aina er det tematiske viktig. Det kan hende hun henviser til KK-artikkelen, da denne gir kunnskap om tvangslidelser. Det kan også hende flere av elevene henviser til artikkelen i sin opplevelse av å lære om *psykisk helse*. Man kan argumentere for at kunnskap om et område innenfor *Folkehelse og livsmestring* er nødvendig for at elevene skal utvikle ferdigheter og holdninger som gjør dem i stand til å takle medgang og motgang i sine egne liv. Litteraturens rolle blir vel å merke ikke å gi elevene kunnskap om noe, men heller *ferdigheter i noe og holdninger for noe* som inngår i livsmestringstemaet. Fagartikkelen kan tenkes å ha en mer kunnskapsgivende funksjon i novelleprosjektet, mens arbeidet med «Uten hansker» gir elevene ferdigheter og holdninger. Jeg vil nå diskutere hvordan.

«Man har litteraturen som handler om livsmestring, men den livsmestringen skjer jo også idet du diskuterer de temaene i litteraturen.»

Litteraturen i novelleprosjektet står i en særskilt posisjon, fordi den har som vist stor pedagogisk og didaktisk verdi. Gjennom prosjektet fremmes undervisning i og for *Folkehelse og livsmestring* gjennom ulike aktiviteter hvor elevenes ferdigheter og holdninger tilknyttet temaet øves. Som drøftet tidligere innbyr novelleprosjektet til elevenes følelsesmessige involvering på ulike måter. Gjennom anslaget får de oppleve å miste kontroll og frykte noe, slik novellekarakteren Inge gjør. Dette forsterker kanskje de følelser litteraturen vekker for flere av elevene. Som vist opplever flere å utvikle bedre forståelse for andre mennesker ved å forstå Inge-karakteren i «Uten hansker». Aina ønsker at elevene skal forstå karakteren ved at de skal reflektere over hans følelser og relasjoner, samt håndtering av utfordringer. Det samme blir gjort gjennom Espen i «Sinnsykt»-dokumentaren. At elevene skal sammenligne novellen, artikkelen og dokumentarepisoden understreker menneskers *ulike* opplevelser av psykiske utfordringer. Til sist ber Aina elevene skrive brev til fiksjonskarakteren. Som drøftet viser aktiviteten seg å fremme de virkninger litteraturen kan ha på leseren. Følelser vekkes og lesingen fører kanskje med seg endringer i leseren. Det er vel å merke stor variasjon i elevenes opplevelser, men alt i alt opplever de fleste å utvikle bedre forståelse for andre mennesker gjennom prosjektet. Dette kan forstås som at litteraturundervisning fungerer som opplæring i ferdigheter og holdninger som styrker kompetanser innenfor *Folkehelse og livsmestring*. At elevene påpeker at det de lærer vil være betydningsfullt for dem i fremtiden, understreker den forberedende dimensjonen *Folkehelse og livsmestring*, men også skolen generelt, har. Dette er som vist noe Aina er opptatt av.

I tillegg forteller Aina om hvordan litteraturen kan bidra til elevenes livsmestring i klasserommet i deres samtid. I intervju forteller hun:

Aina: Mhm. Det er det som er fint med å ha de samtalene i grupper også. Altså litteraturen kan faktisk gjøre at de kommer nærmere hverandre og blir tryggere på hverandre også. Litteraturen kan også bidra til... Man har litteraturen som handler om livsmestring, men den livsmestringa skjer jo også idet du diskuterer de temaene i litteraturen.

Her formulerer Aina at litteraturen kan handle om livsmestring. Det kan tenkes at hun opplever at litteraturen kan tematisere opplevelse av å stå overfor utfordringer i sitt eget liv og at det dermed handler om livsmestring. Samtidig forklarer hun at elevenes diskusjon omkring temaene i litteraturen også bidrar til livsmestring. Dette kan tolkes i lys av Langers (2011) begrep *mulighetshorisonter*. Elevene utvider sine mulighetshorisonter i fellesskap gjennom litteraturen fordi de samtaler om den. Igjen blir litteraturen verdifull fordi den rommer et

helhetlig univers som egner seg godt for samtale om livet utenfor den litterære representasjonen.

Elevenes opplevelse av å utvikle bedre forståelse for andre, vil trolig også innebære at de bedre forstår det som foregår på mellommenneskelige plan og dermed kanskje blir mer bevisste hvordan de opptrer i møte med andre. Dette kan knyttes til Klomsten og Uthus' (2020) nevnte funn om at elever som har timeplanfestet undervisning i livsmestring opplever å få bedre forståelse for samspillet på mellommenneskelige plan. På mange måter er det noe av det samme elevene påpeker i intervju. De deler sine tanker om at litteraturen kan vekke medfølelse og at dette kan være nyttig hvis de møter noen mennesker med tvangstanker i fremtiden. Spesielt den interne fokaliseringen i «Uten hansker» og brevskrivningen kan bidra til at elevene bedre forstår andre mennesker. Disse aktivitetene tydeliggjør hvordan elevenes møte med fiksjon i litteraturen kan fungere som øvingsrom for emosjonell forståelse.

Litteraturarbeid som øvingsrom for emosjonell forståelse kan i stor grad forstås som undervisning med ferdigheter i *Folkehelse og livsmestring*. Tjomsland, Viig og Resaland (2021) tar til orde for at *Folkehelse og livsmestring* er noe elevene skal *oppleve* gjennom det de gjør i skolehverdagen. Professor i pedagogikk Jannicke Heldal og stipendiat i pedagogikk Emil Sætra (2018) forklarer hvordan elever må *erfare* demokrati i praksis i skolehverdagen for at demokratiopplæring skal lykkes (s. 104–105). Disse perspektivene omhandler på mange måter det samme. Klasserommet må være et sted hvor *Folkehelse og livsmestring* erfares og oppleves. Ringereide og Thorkildsen (2019) påpeker som vist hvordan elevenes opplevelse av livsmestring i skolen er viktig. I Ainas undervisning gir særlig den interne fokaliseringen i «Uten hansker» og arbeidet med litteraturen etterpå, elevenes erfaringer som for mange av dem oppleves som bidrag til at de utvikler bedre forståelse for andre. Aina beskriver akkurat dette når hun formulerer at livsmestringen tematiseres i litteraturen og elevene øves i livsmestring ved å diskutere litteraturen. I siste del av underkapitlet vil jeg drøfte Aina og elevenes opplevelser av hvordan det norskfaglige og det tverrfaglige balanseres i undervisningen i forbindelse med tverrfaglighet på fagets premisser.

«Og så hjelpe folk. Ikke så mye norskfaget, tror jeg.»

I intervju kommer det frem at flere av elevene ikke opplever å få økt forståelse av *Folkehelse og livsmestring* når de får *direkte* spørsmål om deres opplevelse av denne sammenhengen. Litt over halvparten av elevene som ble intervjuet, opplever at undervisningsopplegget gir økt forståelse eller at de lærer noe som er relevant for *Folkehelse og livsmestring*. Resten opplever

ikke denne sammenhengen. Karoline er en av elevene som opplever at undervisningen er tilknyttet *Folkehelse og livsmestring*. Det kommer frem i samtaleutdraget:

Intervjuer: [...] Men hvordan tenker dere at denne novellen kunne være knyttet til dette med livsmestring, det er kanskje enklest å forstå av folkehelse og livsmestring

Karoline: Jeg tenker sånn folk kan lese den boken og kanskje de kjenner seg igjen i det. Og så kanskje de tenker sånn «åh, denne personen som har den og den diagnosen», eller sånn Inge fikk jo aldri diagnosen i novellen, men sånn, kanskje de kjenner seg igjen i det og så tenker de «åh, kanskje jeg burde dra til en psykolog og få sjekket det da»

Karoline tenker at undervisningen kan bidra til at noen kan kjenne seg igjen i Inges opplevelser og dermed forstå at de kan få profesjonell hjelp for å mestre psykiske utfordringer. Dette knytter hun til *Folkehelse og livsmestring*. Refleksjonene tyder på at hun opplever at undervisningsopplegget gir økt kompetanse i aspekter tilknyttet psykisk helse.

Selv om flere elever ikke opplever sammenhengen slik Karoline gjør, er det likevel grunn til å tro at de fleste faktisk har lært noe som er relevant innenfor *Folkehelse og livsmestring*. Som vist kan elevenes opplevelser av å utvikle bedre forståelse for andre gjennom den interne fokaliseringen i «Uten hansker», knyttes til læring innenfor *Folkehelse og livsmestring*. Det virker altså som at de utvikler kompetanser innenfor temaet, selv om de ikke opplever dette selv. Flere elever opplever ikke sammenhengen mellom det norskfaglige og det tverrfaglige som tydelig. Dette kan forklares med at *Folkehelse og livsmestring* ikke benyttes direkte i undervisningen og generelt er nytt i skolen.

I intervju kommer det frem at det virker som at de fleste av elevene har gode forståelser av begrepene *folkehelse* og *livsmestring* til tross for at mange uttrykker at de er usikre på hva begrepene betyr. Noen elever eksemplifiserer med flere av de tema som formuleres i LK20: «[...] fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Funn tyder på at flere av elevene likevel ikke er kjent med hele spekteret av hva *Folkehelse og livsmestring* innebærer. Lærere og elever har hatt begrenset med tid til å bli kjent med temaets underområder og arbeide med det i skolehverdagen. Som nevnt er de fleste av elevene svært positive til å lære om områder innenfor *Folkehelse og livsmestring* og spesielt *psykisk helse* understrekes.

Aina forteller at hun forstår *Folkehelse og livsmestring* på følgende måte:

Aina: Nei, altså det handler jo blant annet om folkehelse, det å på en måte kunne takle en moderne verden både på en psykisk... Fra et psykisk utgangspunkt, både psykisk og fysisk. Og særlig i en sånn moderne fragmentert verden som man lever i. Folkehelse, det er på en måte alle de grunnleggende tingene som også gjelder... Altså folkehelse kan være knyttet til økonomi, levestandard, jobb, velferdssamfunnet...

Ainas forståelse av *Folkehelse og livsmestring* favner dermed mye av det som formuleres i læreplanen. I tillegg kan utsagnet tyde på at hun opplever elevens liv i den moderne verden som

viktig. Å ruste elevene til å møte samfunnsutfordringer knytter hun opp mot norskfagets relevans. Hun er opptatt av at faget skal bidra til å utvikle elevene til kritiske tenkere og demokratiske medborgere «[...] som er i stand til å styre et samfunn.»²⁵ Ainas erfaringer med fagfornyelsen og LK20 tyder på at lærere har nytte av å diskutere nye begrep sammen, samt erfare endringene i praksis for å bli kjent med sitt nye verktøy. Dette støttes også av Ainas tanker om at det er behov for å sette av tid og ressurser til nettopp dette. Hun tror *Folkehelse og livsmestring* vil påvirke norskfaget ved at norsklæreren blir mer bevisst sitt samarbeid med andre faglærere og at økt tverrfaglige fokus vil påvirke tekstvalg.

Det virker som Aina er usikker på hvor fremtredende den norskfaglige delen og selve *Folkehelse og livsmestrings*-delen skal være i undervisningen. Før novelleprosjektet forteller hun om dette: «Men der er jeg jo også litt redd for at man skal ta vekk fokuset for mye bort fra det norskfaglige. Så jeg kjenner at jeg er litt usikker; er det egentlig det vi skal gjøre?». Også etter undervisningsøktene reflekterer Aina over den norskfaglige dimensjonen i møte med det tverrfaglige temaet:

Aina: Ja, nei.. Ja man kan jo se for seg at man kan knytte seg nærmere opp mot de tverrfaglige... Mot *Folkehelse og livsmestring*. *latter* Nei, jeg har egentlig ikke tenkt så mye på det

Intervjuer: Nei, mhm. Men det...

Aina: Jeg tenkte vel egentlig i utgangspunktet på en novelletolkning, mer sånn norskfaglig

Intervjuer: Ja, for det norskfaglige også på en måte

Aina: Ja, for det er litt av det som jeg tenker at kanskje... Burde... Jeg kunne vektlagt i større grad. Det er jo mye her som... Du får jo frem det livsmestringsaspektet, men at det kanskje i større grad kunne fått frem det norskfaglige da.

I samtaleutdraget kommer det frem at Aina opplever at livsmestringsaspektet er ivaretatt. Likevel opplever hun at hun kunne, eller *burde* som hun selv sier, vektlagt det norskfaglige mer. Dette kan tyde på at det kanskje eksisterer en spenning mellom faget og det tverrfaglige temaet. Min analyse og drøfting av undervisningsopplegget viser vel å merke at novelleprosjektet illustrer hvordan *Folkehelse og livsmestring* kan inkluderes i norskfaget på fagets premisser gjennom litteraturarbeid.

Også noen av elevene er usikre på sammenhengen mellom det norskfaglige og det tverrfaglige temaet. Markus sier at han «Lærte ikke så mye om selve norsk, som skriving og sånn.» De fleste av elevene oppfatter skriving som spesielt viktig i norskfaget slik Markus gjør. Til forskjell fra Aina som opplever litteraturen som fundamentet i norskfaget, virker det som elevene opplever utvikling av skrivekompetanse som typisk norskfaglig. Selv om det ikke er meningen at elevene skal ha samme forståelse av et skolefag som læreren, som med sin didaktiske og pedagogiske bakgrunn har et annet perspektiv, er det interessant at elevene ikke

²⁵ Fra intervju med Aina.

trekker frem lesing og litteratur som særegent for norskfaget. Dette kan være tilfeldig eller tyde på at denne delen av norskfaget er mindre fremtredende enn utvikling av skrivekompetanse.

Flere elever synes det er utfordrende å vite hvordan de skal forstå forholdet mellom det norskfaglige og det tverrfaglige i novelleprosjektet. Som nevnt opplever Emma at hun lærer å hjelpe folk og at det ikke er «[...] så mye norskfaget da, tror jeg.» Hun opplever arbeid med brevsjangeren som norskfaglig til forskjell fra «det å hjelpe folk.» I tillegg kan det virke som hun er usikker på sin egen forståelse av det norskfaglig og det ikke-norskfaglige, da hun legger til «tror jeg». Tidligere i intervjuet forteller Emma at hun opplever en dobbel læringsverdi ved prosjektet: «[...] så det er litt sånn to-i-en.» Dermed ser hun en sammenheng mellom det norskfaglige og det tverrfaglige.

At lærer og elever er usikre på forholdet mellom norskfaget og det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* kan skyldes at dette er nyetablert gjennom LK20 og at de dermed mangler erfaring med sammenhengen. Det blir derfor utfordrende å vite hvordan de skal forholde seg til det. De tverrfaglige temaene i LK20 er ment å viske ut de kunstige skillene mellom skolefagene og se sammenhenger gjennom dybdelæring. Det kan tenkes at lærere og elever har en etablert forståelse av et fags egenart og at tverrfagligheten kan utfordre denne. Det kan tenkes at elevene ikke opplever det norskfaglige, slik de kjenner det, som særlig fremtredende fordi de litterære samtaler i klasserommet sentrerer rundt relasjoner, frykt og håndtering av utfordringer. Dette kan sees som ikke-norskfaglige, men heller tverrfaglige tema. Det er likevel ikke grunn til å tro at det norskfaglige står i fare, nettopp fordi undervisningen i *Folkehelse og livsmestring* som vist foregår på norskfagets premisser. Forklaringene mange av elevene deler om hvordan novelleprosjektet bidrar til at de utvikler bedre forståelser for andre, er perspektivene som gis i undervisningen. Noe av det viktigste blir dermed den interne fokaliseringen i «Uten hansker» som presenterer Inge-karakterens livsverden for elevene.

5.0 Avslutning

Hensikten med min kvalitative fenomenologiske kasusstudie har vært å undersøke hvordan én norsklærer og et utvalg Vg1-elever erfarer novelleundervisning som inngang til det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*. Det er særlig betydningsfullt å undersøke hvordan lærere og elever erfarer implementeringen av en fornyet læreplan (Møller, Prøitz & Aasen, 2009, s. 183). Som vist innledningsvis har innføringen av *Folkehelse og livsmestring* i skolen ført til diskusjoner, men alt i alt har temaet stor oppslutning i ulike fagfelt som psykologimiljø så vel som blant lærere. Statistikk viser at andelen unge som rapporterer om psykiske plager er for høy (Bakken, 2020). *Folkehelse og livsmestring* skal gi elevene kompetanser som fremmer god psykisk og fysisk helse. Livsmestring handler om å forstå og påvirke «[...] faktorer som har betydning for mestring av eget liv.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* skal inkluderes i de ulike fagene på fagets egne premisser. I mitt prosjekt har jeg altså undersøkt hvordan dette kan foregå i norskfaget.

For å undersøke problemstillingene brukte jeg ulike metoder for datainnsamling. Jeg intervjuet norsklærerinformanten før og etter prosjektet, samt ti av elevene etter undervisningsopplegget. Jeg observerte også novelleprosjektet i klasserommet og samlet inn data gjennom to kvantitative spørreundersøkelser med klassens elever som ble gjennomført før og etter novelleprosjektet. Observasjonsnotatene og responsen på spørreundersøkelsene fungerte som supplement i mitt masterprosjekt. Dermed er de funn jeg har analysert og drøftet i hovedsak basert på transkriberinger av de fem intervjuene. Selv om utvalget er begrenset og funn i studien ikke kan generaliseres for å si noe om det tverrfaglige temaet i norskfaget eller norsklærere og norskfagselever sine opplevelser generelt, er funnene nyttig for å belyse nettopp hvordan lærerinformant Aina og de ti elevene erfarte undervisning. Hvordan opplever elevene og læreren at «Uten hansker» fungerer som inngang til *Folkehelse og livsmestring*? Hva kan vi lære av å undersøke nettopp dette? Hva forteller funnene oss?

Ett av de mest sentrale funnene er at mange elever opplever at de utvikler *bedre forståelse for andre mennesker* gjennom fremstillinger i litteraturen. Flere knytter dette til novelleprosjektet. Elevene forklarer at det skjer på grunn av «perspektivene» som gis gjennom Inge i novellen, Espen i dokumentarserien og Margunn i artikkelen. Dette er noe flere av elevene opplever som lærerikt og nyttig. I novellen får elevene innblikk i Inges livsverden gjennom den interne fokaliseringen. Jeg tolker elevenes utsagn om at «perspektivet» i novellen gir økt forståelse, som at de opplever at den interne fokaliseringen hos Inge-karakteren bidrar til økt forståelse for andre mennesker. Fokaliseringen gir dem innblikk i livet til noen som sliter

med psykiske utfordringer gjennom tvangstanker- og handlinger. I intervju med elevene kommer det frem at flere synes det er viktig å kunne relatere seg til litteraturen og oppleve at den er «relateable». Dette kan forstås i lys av Smidts (1989) begrep *subjektiv relevans*. Når leseren kjenner seg igjen i litteraturen på en eller annen måte, er hun mer trolig til å oppleve emosjonell innlevelse og engasjement i fiksjonen. Også Nilsson (1997) og Skaftun (2009) sine tilnærminger kan kaste lys over elevenes ønske om at litteraturen skal være «relateable».

Aina og flere av elevene forteller om opplevelser tilknyttet tanken om hvordan litteratur kan bidra til empatiutvikling. Det er ulike opplevelser av brevskrivningen blant elevene. Blant de som liker aktiviteten, tyder erfaringsrefleksjonene deres på at denne kroppslige erfaringen i rolle bidrar til økt forståelse for andre (Lyngstad & Danielsen, 2021). Dette forstås som at litteraturarbeidet stimulerer til elevenes utvikling av empati (Nussbaum, 1997; Penne, 2001) Den interne fokalisingen i novellen er også viktig for den økte forståelsen. Aina og flere av elevene påpeker dette. Brevskrivningen og den interne fokalisingen innbyr til gjenkjennelse, innlevelse og dermed følelsesmessig opplevelser av litteratur (Aristoteles, 1989; Nussbaum, 1997; Smidt, 1989; Nilsson, 1997). Aina og elevenes erfaringer kan forstås som at arbeid med litteratur i klasserommet kan fungere som øvingsrom for livet (Skaftun, 2009; Magnusson, Malmgren & Nilsson, 2013).

I siste del av kapittel 4 drøftet jeg hvordan novelleprosjektet fremmer kunnskaper om, ferdigheter i og holdninger for *Folkehelse og livsmestring* basert på erfaringene til Aina og elevene. Funnt viser at det er grunn til å forstå prosjektet som bestående av de tre dimensjonene i kompetansebegrepet. Det kan virke som noen av elevene avviser fiksjonen og bruker faktisk lesing slik Penne (2013) diskuterer, da de opplever å lære om psykisk helse gjennom novellen. Samtidig er det også grunn til å tro at elevene henviser til fagartikkelen når de sier at de lærer om psykisk helse gjennom novelleprosjektet. Flere av prosjektets deler innebærer at elevene engasjerer og involverer seg følelsesmessig i fiksjonen. Gjennom arbeidet med «Uten hansker» *erfarer og opplever* flere av elevene noe som er relevant innenfor *Folkehelse og livsmestring*. Som vist støttes dette av tidligere forskning. Aina legger opp til at elevene skal leve seg inn i fiksjonen for å forstå Inge og hans følelser og relasjoner. Det foregår ved at elevene erfarer noe som ligner Inges opplevelser gjennom anslaget, ved diskusjon omkring karakterer i novellen og spesielt gjennom brevskrivningen. Dette kan sees som øvelser i emosjonell forståelse for andre slik Andersen (2016) peker på. Spesielt disse aktivitetene viser hvordan *ferdigheter og holdninger* inkluderes i undervisningen.

Et sentralt funn er at flere av elevene ikke selv opplever at de lærer noe innenfor *Folkehelse og livsmestring* gjennom novelleprosjektet. Det er viktig å påpeke at dette er

elevenes utsagn når de stilles *direkte* spørsmål om denne sammenhengen. Funn tyder likevel på at de fleste opplever å utvikle bedre forståelse for andre mennesker gjennom novelleprosjektet. Det kan derfor virke som at elevene ikke opplever dette som sentralt innenfor *Folkehelse og livsmestring*, selv om det altså er relevant. En forklaring på elevenes opplevelser kan være at begrepene *folkehelse* og *livsmestring* ikke benyttes direkte i undervisningen. Om dette vil være hensiktsmessig å gjøre, ville vært interessant å undersøke nærmere.

Aina og flere av elevene er usikre på hvordan det norskfaglige og det tverrfaglige fungerer sammen. Dette kan forklares med at LK20 nylig er innført som fornyelse av læreplanen. Kanskje oppleves det tverrfaglige som særlig nytt for Aina og elevene, fordi det eksisterer etablerte oppfatninger av hva som er spesifikt for de ulike fagene. Det er likevel grunn til å forstå prosjektet som et eksempel på hvordan *Folkehelse og livsmestring* kan inkluderes på norskfagets premisser, særlig med tanke på hvordan novelleundervisningen legger opp til elevenes innlevelse og engasjement i de fiktive karakterene. Som nevnt var den interne fokaliseringen en særlig viktig komponent for at novelleundervisningen fungerer som inngang til *Folkehelse og livsmestring*. Aina er selv usikker på om det norskfaglige er godt nok ivaretatt. Med utgangspunkt i Smidts (1989) forståelse er det grunn til å hevde at det er ivaretatt. Smidt (1989) har en tilnærming til litteratur i skolen hvor det kognitive aspektet ved elevenes læring av litteratur, ikke står i motsetning til, men kan kombineres med det affektive aspektet gjennom elevenes opplevelse av litteraturen.

Funnene forteller hvordan Aina og de ti Vg1-elevne opplever undervisningen med novellen «Uten hansker» som inngang til *Folkehelse og livsmestring*. Med andre ord forteller studien noe om *hvordan et utvalg elever og en lærer erfarer tverrfaglig undervisning på norskfagets premisser*. Det ville vært interessant å undersøke norsklæreres forståelser og erfaringer med hvordan det norskfaglige og det tverrfaglige fungerer sammen. I tillegg ville det vært relevant å benytte en mer kvantitativ tilnærming basert på funn i min kvalitative undersøkelse. Man kunne undersøkt et stort utvalg elevs opplevelser av litteraturen som inngang til *Folkehelse og livsmestring*. Slike dataene vil i større grad være generaliserbare enn hva funn i min fenomenologiske kasusstudie er. I tillegg ville det vært interessant å undersøke nærmere læreres tanker om hvorvidt eller i hvilken grad elevene skal kjenne til de tverrfaglige temaene i skolen og hvilke erfaringer lærere har med denne problemstillingen. En annen tilnærming som er hensiktsmessig hva gjelder tverrfaglighet på tvers av skolefagene, vil være å gjennomføre et lignende prosjekt med flere fag involvert. Alt i alt bidrar studien til å belyse en liten del av et stort forskningsfelt i utvikling, da den empiriske forskningen omkring de tverrfaglige temaene i skolefagene må foregå mens lærere tar i bruk den nye læreplanen.

Litteraturliste

- Aaslestad, P. (2015). *Narratologi – en innføring i anvendt fortellerteori*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) Cappelen Akademisk Forlag.
- Aase, L. (2005). Norskfagets dannelsespotensial i fortid og samtid. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.). *Det nye norskfaget* (s. 35–47). Bergen: Fagbokforlaget
- Andersen, B. J. (2011). *Effekter av undervisning om psykisk helse i videregående skoler*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo].
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/18164/dravhandling-andersen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Andersen, P. T. (2016). *Fortelling og følelse. En studie I affektiv narratologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andreassen, B.-O. (2010). Religionskritikk som dannelse. I M. Brekke (Red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning (63–81)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andreassen, M. (2019). *Hvor lenge varer vi*. Oslo: Cappelen Damm.
- Aristoteles. (1989). *Om diktekunsten. Oversatt fra gresk med innledning og anmerkninger av Sam. Ledsaak. Med et essay om å lese Poetikken av Jostein Børtnes* (S. Ledsaak, overs.). Oslo: Dreyers Forlag.
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020 Nasjonale resultater*. (NOVA-rapport 16).
<http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/Ungdata-2020>
- Bakken, A., Sletten, M. A. & Eriksen, I. M. (2018). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress. *Tidsskrift for ungdomsforskning* 18(2), 46–76
<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/>
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Blikstad-Balas, M. & Gabrielsen, I. L. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår I 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 107(2), 85–99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Brandlistuen, E. M. (2019). *Livsmestring i skolen* [Masteroppgave]. Høgskolen i Innlandet.
<https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/2632036/Brandlistuen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Tilgjengelig fra april 2016. Hentet fra:
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>

- Elevorganisasjonen, Mental helse ungdom, Norsk lektorlag, Norsk psykiatrisk forening, Norsk psykologforening & Rådet for psykisk helse. (2015). Det er hull i skolens læreplaner - Boken som mangler.
- Fialho, O. (2019). What is literature for? The role of transformative reading. *Cogent Arts & Humanities*, 6(1). <https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1692532>
- Forsyth, D. R. (2018). *Group dynamics* (7. utg.). Wadsworth Publishing Co Incs.
- Furuset, C. R. K. (Programleder) & Mjøen, H. (Regi). (2019). *Sinnsykt* [TV-serie]. NRK. <https://tv.nrk.no/serie/sinnsykt/sesong/1/episode/1>
- Gjernes, M. F. (2019). *Diskuter om livsmestring: En kritisk analyse av hvordan livsmestring konstrueres som emne i skolen* [hovedoppgave Profesjonsstudiet i psykologi]. Universitetet i Bergen. <https://bora.uib.no/bora-xmloi/bitstream/handle/1956/21318/Hovedoppgave-Mikjel-Gjernes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gjerustad, C., Smedsrud, J. & Federici, R. A. (2019). *Systematisk arbeid med psykisk helse i skolen: spredning, bruk og implementering av eksterne skoleprogram* (Rapport 25). https://www.helsedirektoratet.no/tilskudd/psykisk-helse-i-skolen/NIFUrapport2019-25.pdf/_attachment/inline/d771d753-6569-44dc-9a4c-3a300a68ce82:3e38c9d6ffb5d9cd2af1bb4d94913dd9d40fee4c/NIFUrapport2019-25.pdf
- Halvorsen, P. (2020). Mener livsmestring i skolen duker for nye nederlag. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 57(8). <https://psykologtidsskriftet.no/aktuelt/2020/08/mener-livsmestring-i-skolen-duker-nye-nederlag>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (u.å.). *Folkehelse*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/tema/helse-og-omsorg/folkehelse/id10877/>
- Hofgaard, T. L. (2015, 17.08). *Psykologi må bli pensum!* NRK. https://www.nrk.no/ytring/psykologi-ma-bli-pensum_-1.12499881
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1558689806298224>
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse*. [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmloi/bitstream/handle/11250/244244/667766_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Klomsten, A. T. & Uthus, M. (2020). En sakte forvandling En kvalitativ studie av elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(2), 122–139. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2210>

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*.
Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langer, J. A. (2011). *Literature. Literary Understanding and Literature Instruction* (2. Utg.). New York og London: Teachers College, Columbia University.
- LNU (Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner). (2017). *Livsmestring I skolen. For flere små og store seiere i hverdagen*. <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Lyngstad, M. B. & Danielsen, Y. S. (2021). Drama og livsmestring. I H. E. Tjomsland, N. G. Viig & G. K. Resland (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen – i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (s. 141–161). Bergen: Fagbokforlaget.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen. Rett medisin for elevene?* Spartacus.
- Magnusson, K., Malmgren, G. & Nilsson, J. (2013). *Att göra sin röst hörd*. Lund: Studentlitteratur.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Møller, J., Prøitz, T. S. & Aasen, P. (Red). (2009) *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. (Rapport 42).
<https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/fire/publikasjoner/andre-delrapport.pdf>
- Nilsson, J. (1997). *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- NTNU. (u.å.). *Noveller som inngang til de tverrfaglige temaene i Fagfornyelsen*.
<https://www.ntnu.no/ilu/noveller-tverrfaglige-tema>
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity – a classical defense of reform in liberal education*. London/Cambridge: Harvard university press
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteratur i skolen i et literacy-perspektiv. I D. Skjelbred & A. Veum (red), *Literacy i læringskontekster* (s. 42–54). Oslo: Cappelen Akademisk.

- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringereide, K. & Thorkildsen, S. L. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Oslo: Pedlex.
- Ringereide, K. & Thorkildsen, S. L. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen – Tanker, følelser og relasjoner*. Oslo: Pedlex.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena – selvoppfatning, motivasjon og læring*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk skole og lærerutdanning (s. 63–81). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant. En studie av litteraturarbeid I den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2009). Norskfag og norskdidaktikk. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3. utg., 13–14). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solberg, T. (2016). Margunn holdt tvangstankene skjult i 12 år: - Jeg vasket hendene 100 ganger om dagen. <https://www.kk.no/helse/margunn-holdt-tvangstankene-skjult-i-12-ar---jeg-vasket-hendene-100-ganger-om-dagen/67764306>
- Stray, J. H. & Sætra, E. (2018). Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon. *Utbildning & demokrati*, 27(1), 99–113. <https://doi.org/10.48059/uod.v27i1.1094>
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ungdata. (2020, 22. sept.) *Ungdata2020: Ingen auke i psykiske plagar*. <https://www.ungdata.no/ungdata-2020-inga-auke-i-psykiske-plagar/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 13. mars). *Dybdelæring*. Utdanningsdirektoratet <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NORD01-06)*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Viig, N. G., Resaland, G. K. & Tjomsland, H. E. (2021). Folkehelse og livsmestring – i fag, på tvers av fag og som helhetlig tilnærming i skolen. I H. E. Tjomsland, N. G. Viig &

G. K. Resland (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen – i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (s. 19–33). Bergen: Fagbokforlaget.

WHO (2003.) *Skills for Health. Skills-Based Health Education Including Life Skills. An Important Component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*. The World Health Organization's Information Series on school health. Document 9. Hentet 13. Mai 2021 fra <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42818/924159103X.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

WHO (2018, 30.03). *Mental health: strengthening our response*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Utvalg 1: Lærerinformant

Vil du delta i forskningsprosjektet

“Litteraturundervisning i norskfaget med fokus på Folkehelse og livsmestring”

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 Folkehelse og livsmestring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en students masteravhandling og problemstillingen er å undersøke hvordan en lærer integrere overordnet mål om undervisning i temaet Folkehelse og livsmestring 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 folkehelse og livsmestring. 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 Pernille Romuld Jørgensen. 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 Folkehelse og livsmestring. 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 Folkehelse og livsmestring. 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 student Pernille Romuld Jørgensen, 97 51 21 04 eller pr_ernille@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)

Pernille Romuld Jørgensen (student)

Samtykkeerklæring

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

- å delta i personlig intervju før og etter undervisningsopplegget
- å la student gjennomføre deltakende observasjon i mitt klasserom
- å legge til rette for at et utvalg av mine elever kan delta i gruppeintervju med student Pernille Romuld Jørgensen 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)

Utvalg 2: Elevinformanter

Vil du _____ (elevens navn) delta i forskningsprosjektet

” Litteraturundervisning i norskfaget med fokus på folkehelse og livsmestring”

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 «folkehelse og livsmestring». 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 «folkehelse og livsmestring» 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 «folkehelse og livsmestring». 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 Pernille Romuld Jørgensen. 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 «folkehelse og livsmestring». 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 «folkehelse og livsmestring». 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 (hvis du ønsker å delta) 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 det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring».

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har skrevet om i dette skrevet. 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 (info)
- 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)

Pernille Romuld Jørgensen
(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 student gjennomføre deltakende observasjon i klasserommet
- at lærer kan gi relevante opplysninger om meg til prosjektet/masterstudent

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguider

Intervju med elever

Intervju med 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 Folkehelse og livsmestring. 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.
- Vi er interessert i hvordan dere opplever dette, så dette er ikke en vurderingssituasjon.

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 _____ norskfaget. Hvordan synes dere det har vært?
 - Spesifikt:
«vi startet med «den svarte boksen». Hva synes du om det?» «Dere fikk noen diskusjonsspørsmål ... Hvordan var det?»
- Vi leste novellen «Uten hansker». Hva synes du at du har lært av å lese novellen?
 - Hva synes du om novellen?
 - Anbefale til andre, hvorfor/hvorfor ikke?
 - Hva vil du si om den til noen andre som ikke har lest den?
- Hva tenker dere om begrepene «Folkehelse og livsmestring»? hvordan forstår dere disse?

- Synes du at novellelesingen ga økt innsikt i «Folkehelse og livsmestring»? eventuelt hvordan?
- 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?
- Er det noe mer om undervisningsopplegget eller skjønnlitteratur i norskfaget som dere vil si/fortelle om?

Takk for deltagelse

Intervju 1 med lærerinformant

Intervjuguide med lærer før undervisningsøkter

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

Fortell litt om deg selv...

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

Refleksjonsspørsmål

Erfaring med arbeid med fagfornyelsen

- Har du erfaringer med endringer i skolen i form av nye reformer, som f eks LK06?
 - Hvilke?
 - Hvordan har du erfart dette?
- Hvordan har dere i kollegiet arbeidet med LK20 på skolen?
- Har du på andre måter forberedt innføringen av ny læreplan? Hvilke og hvordan?
- Hva synes du om den nye læreplanen?
- Hvordan opplever du at LK20 endrer norskfaget? Hva synes du om disse endringene?
 - eventuelt; hvilken plass tenker du at skjønnlitteratur (noveller) får i det nye norskfaget kontra «det gamle»?
- Hva synes du om de tre tverrfaglige temaene?

- Hva synes du om temaet «folkehelse og livsmestring»?
- Hva legger du i temaets begreper? / Hvordan forstår du dette temaet?
- Hvilken plass ser du for deg at temaet «folkehelse og livsmestring» har i skolen (alle fagene) om 5 år?
- Hvilken plass ser du for deg at temaet «...» har i norskfaget om 5 år?

Tidligere arbeid med noveller

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

Novelleprosjektet

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

Avrundingspørsmål

- 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 «folkehelse og livsmestring» i norskfaget. Er det noe du vil tilføye selv?
- Avrunde: videre gjennomførelse av observasjon o.l. Videre gjennomførelse av prosjektet.

Intervju 2 med lærerinformant

Intervjuguide med lærer etter undervisningsøkter

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 novelle? (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 «Uten hansker» bidro til å belyse temaet «folkehelse og livsmestring» 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. Hvilke aspekt ved det tverrfaglige temaet opplevde du ble belyst tydeligst?

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

Avrundning

11. 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?

12. Hvordan synes du det har vært å være med på novelleprosjektet? Og samarbeid mellom ungdomsskole, videregående og lærere/forskere og masterstudenter fra NTNU?

13. Er det noe annet ved gjennomføringen du ønsker å tilføye?

Takke for intervju og for å ha fått fulgt klassen!

Vedlegg 3: Spørreundersøkelser

Spørreundersøkelse 1: Skjønnlitteratur i norskfaget og på fritiden

- Jeg identifiserer meg som
 - Jente
 - Gutt
- Hvor gammel er du? (Kryss av for din alder)
 - 16 år
 - 17 år
 - 18 år
- Leser du skjønnlitteratur på fritiden?
 - Ja
 - Nei
- Hvorfor/hvorfor ikke leser du skjønnlitteratur på fritiden?
 - [Skriv inn svartekst]
- Hvor ofte leser du skjønnlitteratur på fritiden?
 - Hver dag
 - Hver uke (minst én gang hver uke)
 - Hver måned (minst én gang hver måned)
 - Aldri
- Hvilke former for skjønnlitteratur leser du på fritiden? (Sett ett eller flere kryss)
 - Romaner
 - Fortellinger/eventyr
 - Jeg leser ikke skjønnlitteratur på fritiden
- Når du leser skjønnlitteratur på skolen eller på fritida, 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 og unges problemer og/eller vanskelige valg
 - Humorbøker
 - Bøker om krig
 - Jeg leser ikke skjønnlitteratur
- Hvilke former for skjønnlitteratur bruker dere i norskfaget? (sett ett eller flere kryss)
 - Noveller
 - Romaner
 - Utdrag fra romaner
 - Eventyr/fortellinger
- Hva liker du å gjøre med boka når du har lest den ferdig? (sett ett eller flere kryss)

- Legge den vekk og ikke lese noen ny bok før neste gang jeg har blitt 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 klassen og læreren
- Skrive logg om boka
- Svare på spørsmål om boka
- Hva synes om litteraturen du leser i norskfaget?
 - [Skriv inn svartekst]
- For tiden jobber lærere over hele landet med å ta i bruk en ny læreplan for elevene i skolen. Det har blitt bestemt at elevene skal lære om tre temaer i alle fag. Ett av disse temaene er «Folkehelse og livsmestring» har du arbeidet med temaet «Folkehelse og livsmestring» i ett eller flere fag?
 - Ja
 - Nei
- Hva tenker du når du hører begrepet «folkehelse»?
 - [Skriv inn svartekst]
- Hva tenker du når du hører begrepet «livsmestring»?
 - [Skriv inn svartekst]
- Tusen takk for at du deltok på denne spørreundersøkelsen!

Spørreundersøkelse 2: Om novelleprosjektet

- 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»?
 - [Elevene responderer ved å velge en skår på skalaen]
- Hva synes du om undervisningen i «novelleprosjektet»? Hvorfor er du fornøyd eller misfornøyd?
 - [Skriv inn svartekst]
- Tenk på «novelleprosjektet» som helhet. Skriv det du likte best med dette prosjektet.
 - [Skriv inn svartekst]
- Tenk på «novelleprosjektet» som helhet. Skriv ned noe du tenker kunne vært bedre.
 - [Skriv inn svartekst]
- På en skala fra 1 til 5, der 5 er «liker veldig godt» og 1 er «liker veldig dårlig». Hva synes du om novellen «Uten hansker»?
 - [Elevene responderer ved å velge en skår på skalaen]
- Skriv noen setninger om hva du synes om novellen «Uten hansker». Hvorfor/(hvorfor ikke) likte du den?
 - [Skriv inn svartekst]
- Hvordan synes du det var å knytte novellen «Uten hansker» sammen med fagartikkelen om tvangslidelser og episoden «Eспен» i dokumentarserien «Sinnsykt»?
 - [Skriv inn svartekst]

- Hvordan synes du det var å skrive et personlige brev til Inge i novellen «Uten hansker»?
 - o [Skriv inn svartekst]
- Hvordan synes du det var å kjenne ned i den svarte boksen med ukjente ting i? Hva fikk det deg til å tenke/føle?
- Hvordan forstår du begrepet «folkehelse og livsmestring» etter «novelleprosjektet»?
 - o [Skriv inn svartekst]
- Synes du at novellearbeidet ga økt forståelse i «folkehelse og livsmestring»? hvordan?
 - o [Skriv inn svartekst]
- Hvis norsklæreren din skal ha et lignende novelleprosjekt med noen andre elever senere, hva burde hun fortsette med fra dette prosjektet?
 - o [Skriv inn svartekst]
- Hvis norsklæreren din skal ha et lignende novelleprosjekt med noen andre elever senere, hva kunne vært annerledes for å gjøre prosjektet bedre?
 - o [Skriv inn svartekst]
- Tusen takk for at du deltok i spørreundersøkelsen!

Vedlegg 4: Transkripsjonsnøkkel

Latter: *latter*

Brudd i setning²⁶: ...

Handling: (forklaring på handling)

Ikke identifiserbare ord: (?)

Engelske ord og uttrykk: « » (Benytter ' ' når engelske ord og uttrykk inngår i intervjuutdrag som siteres med « » og er under 40 ord).

Informanter imiterer tale: « » (Benytter ' ' når imitert tale inngår i intervjuutdrag som siteres med « » og er under 40 ord).

Enighet: Markert med at flere informanter sier det samme²⁷

Beskrivelse av kommunikasjon: [Kort beskrivelse]

²⁶ Eksempler: 1) informant tar en pause, 2) informant fullfører ikke en setning og 3) informant avbrytes av annen informant

²⁷ Eksempel: «Truls/Oda: Mhm»

Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjektittel

Noveller i norskfaget og "folkehelse og livsmestring"

Referansenummer

971484

Registrert

29.04.2020 av Pernille Romuld Jørgensen - pernilrj@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

Pernille Romuld Jørgensen, pr_pernille@hotmail.com, tlf: 97512104

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)

Masterprosjektets relevans for lektoryrket

Min masteroppgave er svært relevant for meg som fremtidig norsklærer, men også særlig for de lesere av oppgaven som selv skal undervise eller underviser i norskfaget i skolen. Jeg har fordypet meg i LK20 og begreper som *dybdelæring* og *kompetanse*, og ikke minst det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*. Jeg har undersøkt hvordan man kan inkludere dette temaet i norskfaglig novelleundervisning. Dermed har jeg erfart hvordan det tverrfaglige temaet kan bli en del av ett av skolens mange fag på fagets premisser. Det har gitt meg en mer inngående og dypere forståelse av hva *Folkehelse og livsmestring* innebærer i skolen og i norskfaget spesielt.

I tillegg har jeg fordypet meg i litteraturredidaktiske tema og problemstillinger innenfor det norskdidaktiske fagmiljøet og lest mye som vil være nyttig for meg å ta med meg i rollen som norskdidaktiker og pedagog i norskfaget. Jeg har lært mye om hvordan litteraturundervisning i norskfaget foregår og hvilke muligheter litteratur gir for elevenes læring og utvikling. Jeg har også lært mye av min lærerinformant Aina gjennom samtale hvor hun har reflektert over norskfagets relevans og gitt meg innblikk i sin didaktiske planlegging og senere gjennomføring av undervisningsopplegget. Også elevinformantene mine har lært meg mye. De fortalte om verdien av variert undervisning og hva jeg bør tenke på i valg av tekster som mine fremtidige elever skal lese i norskfaget.

Alle de relevante erfaringer jeg har hatt i forbindelse med masterarbeidet vil kunne overføres til den leser som på en eller annen måte er tilknyttet norskfaget i skolen. Dermed vil det være relevant for leseren å få innblikk i mine dypdykk hva gjelder LK20, *Folkehelse og livsmestring*, tverrfaglig undervisning, danningspotensial i norskfaget, samt litteraturredidaktiske diskusjoner omkring litteraturens verdi for elevene og *hvorfor* og *hvordan* man skal drive med litteraturundervisning i skolen. Studien belyser nettopp hvordan et undervisningsopplegg kan fungere som inngang til det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*. Å inkludere dette tverrfaglige temaet i undervisningen på norskfagets premisser, er jo noe enhver norsklærer i skolen skal gjøre fordi det er fastsatt i LK20.

