

Marie Dragland Råum

Personlig skriving

– et norskfaglig bidrag til temaet folkehelse og livsmestring i skolen

Masteroppgave i norskdidaktikk 5.-10. trinn
Mai 2022

Marie Dragland Råum

Personlig skriving

– et norskfaglig bidrag til temaet folkehelse og livsmestring i skolen

Masteroppgave i norskdidaktikk 5.-10. trinn
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Sammendrag

Innføringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring høsten 2020 satte barn og unges psykiske helse på dagsordenen. Gjennom fagfornyelsen ble det vedtatt at det skal arbeides med dette temaet både på fagenes premisser og på tvers av fag. Ifølge overordnet del av læreplanen skal folkehelse og livsmestrings-faget gi elevene en kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og blant annet gjøre dem i stand til å håndtere tanker, følelser og relasjoner. Norskfaget har også et ansvar når det gjelder arbeid med dette temaet. Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan norskfaglig skriving kan brukes i dette arbeidet. På denne måten kan studien både ha implikasjoner for skriveundervisningen i norsk, samt arbeidet med folkehelse og livsmestring i norskfaget. På bakgrunn av dette ble følgende problemstillingen formulert: *Hvordan kan personlig skriving være en ressurs i arbeid med folkehelse og livsmestring i norskfaget?* I tillegg ble det definert to forskningsspørsmål som belyser lærer- og elevperspektivet knyttet til problemstillingen. For å svare på problemstillingen ble det, i samarbeid med praksisgruppen, designet og gjennomført et undervisningsopplegg knyttet til NRK-serien Rådebank. Med utgangspunkt i dette har jeg samlet inn data i form av elevtekster og intervju som kan kaste lys over personlig skriving i norskfaget. Analysefunn og refleksjoner fra tekstene og intervjuene blir i oppgaven belyst og drøftet ved hjelp av blant annet teoretiske perspektiver knyttet til skrivingens funksjon, skriving som grunnleggende ferdighet, skriving som en eksistensiell handling og helsefremmende skriving.

Resultatene fra denne studien har synliggjort behovet for faget folkehelse og livsmestring i skolen, og vist at personlig skriving i norskfaget, i tilknytning til arbeid med fiksjonstekster, kan være en egnet måte å arbeide med dette temaet på. Et sentralt funn i studien er at læreren i utgangspunktet har et tradisjonelt og funksjonelt syn på skriving i norskfaget, jf. skriving som grunnleggende ferdighet, men at hun også verdsetter verdien av skriving for elevenes egen del, og som bearbeidelsesmetode. Dette prøver hun også å tilrettelegge for i skriveundervisningen sin. Både lærer og elever mente at skriving, og særlig personlig skriving, kan være helsefremmende, men oppgaver som inviterer til personlig skriving, jf. skriveoppgaven i dette prosjektet, er noe elevene har lite erfaring med. Funnene i denne studien viser allikevel at elevene liker å skrive personlige tekster og at de mener det kan være lettere å skrive om personlige temaer enn å snakke om dem. Analysen av elevtekstene viser at elevene har brukt personlig skriving til å uttrykke egne tanker og følelser knyttet til tematikken i Rådebank.

Abstract

When the interdisciplinary topic of health and life skills was introduced in 2020, it put the mental health of children and youth on the agenda. With the renewal of the curriculum, it was decided that health and life skills should be worked on across topics and on the premises of the topics. According to the core values of the core curriculum, the discipline of health and life skills should promote sound mental and physical health and give the pupils competence for making responsible life choices. Among other things, it should help the pupils learn to deal with thoughts, feelings, and relations. The Norwegian subject also has a responsibility when it comes to working on this topic. The main purpose of this study was to seek how writing in the Norwegian subject could be used on this work. Consequently, this study could have implications on the writing teaching in Norwegian and the work on health and life skills in the Norwegian subject. Based on this, the main research objective was as follows: How can subjective writing act as a resource in the work on health and life skills in the Norwegian subject? In addition, two research questions which enlighten the pupil and teacher perspectives tied to the research objective was formulated. A teaching arrangement tied to the TV series *Rådebank* was designed and implemented jointly with the practice group to answer the research objective. Based on this, data in the form of pupil texts and interviews was gathered to shed light on subjective writing in the Norwegian subject. Analyses and reflections from the texts and interviews are discussed using theoretical perspectives tied to the function of the writing, writing as a basic skill and an existential act, and writing as a promoter of sound health.

The results from this study emphasize the need for health and life skills as a topic in school and indicates that subjective writing, in connection with work on fictional texts, could be a well-suited way of working on these themes. A key finding in this study is that the teacher basically has a traditional and functional perspective on writing in the Norwegian subject, cf. writing as a basic skill, however, she also acknowledges the value writing gives the pupil on a personal level and as a way of processing, which she tries to facilitate for in her teaching. Both teacher and pupils signify the health promoting abilities of writing, notably subjective writing, but they have little experience with tasks that encourage subjective writing, cf. the writing task in this study. Nevertheless, the findings in this study show that the pupils enjoy writing subjective texts and that it could be easier to write about personal subjects rather than talking about them. The analysis of the pupil texts shows that they have applied subjective writing to express their own thoughts and feelings related to the topics of the series *Rådebank*.

Forord

På slutten av vårsemesteret 2021 var tiden inne for meg og mine medstudenter å begynne å tenke på mulige masterprosjekter knyttet til norskdidaktikk. I denne forbindelse fikk jeg informasjon om at det fantes et forskningsprosjekt kalt PRANO – forkortelse for «praksisforankrede norskfaglige masteroppgaver». Jeg hadde lenge visst at jeg ville skrive en praksisrettet masteroppgave og at jeg ønsket å forske ute i et klasserom. Dette prosjektet passet meg derfor veldig bra så jeg søkte om plass og var så heldig å få bli en del av PRANO-prosjektet.

Denne masteroppgaven markerer slutten for min lange og innholdsrike utdanningsreise ved NTNU, som nå er ved veis ende. Det er mange som har bidratt og støttet meg i arbeidet med dette prosjektet. Først vil jeg takke deltakerne i forskningsprosjektet for at de ønsket å stille opp og dele sine erfaringer med meg, de har vært gull verdt. Det er dere som har gjort det mulig for meg å skrive denne oppgaven. Jeg vil også takke min veileder Randi Solheim for et godt samarbeid helt siden første møtet med PRANO-prosjektet. Takk for at du hadde troen på mitt nyskapende prosjekt og for å ha bidratt med ditt engasjement og din kunnskap. Jeg vil også takke alle andre deltakere i PRANO-prosjektet, og da spesielt Anine, Torger og Vilde som sammen med meg har arbeidet med «Rådebank-prosjektet».

Takk til familien min som har støttet meg, ikke bare gjennom dette masterarbeidet, men gjennom alle mine studieår. Jeg er veldig glad i dere. Jeg vil også rette en stor takk til kjæresten min Simen. Takk for beroligende ord, korrekturlesing og for at du alltid har troen på meg og støtter meg. Jeg må heller ikke glemme å takke verdens beste kollektiv på Buran. Takk for all oppmuntring og takk for kveldene med søppel-TV etter lange dager på mastersalen. Gjengen på Sukkerhuset fortjener også en takk for godt samhold og støttende ord i lunsj- og ispauser.

Til slutt vil jeg takke NRK og serieskaper Linn-Jeanethe Kyed for at dere har laget en meget aktuell ungdomsserie!

Trondheim,
mai 2022
Marie Dragland Råum

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Oppgavens oppbygging	2
2	Bakgrunn	3
2.1	Overordna utdanningspolitiske perspektiv	3
2.2	PRANO-prosjektet	4
2.3	Rådebank	4
3	Studiens teorigrunnlag og tidligere forskning på feltet	6
3.1	Skrijving som grunnleggende ferdighet og skrijving i norskfaget	6
3.2	Skriveprosesser som danning	8
3.3	Personlig skrijving	9
3.4	Helsefremmende skrijving	10
3.5	Helsefremmende skrijving som forskningsfelt	11
4	Forskningsmetode	13
4.1	Kvalitativ metode	14
4.2	Det kvalitative forskningsintervjuet	14
4.3	Elevtekstanalyser	15
4.4	Metodetriangulering og datatriangulering	15
4.5	Utvalg av informanter	16
4.6	Utforming av intervjuguide	17
4.7	Gjennomføring av intervjuene og transkribering	18
4.8	Analysemetode	19
	Koding og kategorisering	19
4.9	Forskningsetiske aspekter og etiske betraktninger	20
4.10	Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet	21
5	Analyse	22
5.1	Bakgrunn for empirien	22
5.2	Lærerens perspektiv	23
	Skrivekulturen og skrijvingens funksjon i norskfaget	23
	Den nye læreplanen og innføring av folkehelse og livsmestring	24
	Norskfaglig skrijving i arbeidet med folkehelse og livsmestring	25
5.3	Elevenes perspektiv	26
	Skriveren Katrine og arbeidet med skriveoppdraget	26
	Skriveren Sara og arbeidet med skriveoppdraget	27

Skriveren Fredrik og arbeidet med skriveoppdraget	28
Hvordan opplever elevene personlig skriving?	29
Personlig skriving og helsefremmende skriving	30
Hvordan kommer personlig skriving til uttrykk i elevenes tekster?	31
«Du-form» og desentralisering	33
Folkehelse og livsmestring i skolen og i norskfaget	34
Oppsummering elevperspektiv	36
6 Drøfting	37
6.1 Synliggjøring av behovet for folkehelse og livsmestring	37
6.2 Personlig skriving og skriving som grunnleggende ferdighet	37
Legitimering av personlig skriving i norskfaget	38
6.3 Helsefremmende skriving	39
6.4 Didaktiske implikasjoner	40
7 Oppsummering og avrunding	43
8 Litteraturliste	45
Vedlegg	48

Figurliste

Figur 1: Skrivehjulet (Berge, 2005)	7
---	---

1 Innledning

Våren 2020 hadde serien Rådebank premiere på NRK. Dette er en dramaserie fra rånemiljøet i Bø i Telemark som dykker under overflaten på tøffe rånere som kanskje ikke er så vant til å snakke om følelser. Etter å ha pløyd meg gjennom to sesonger tenkte jeg for meg selv: «Denne serien må da kunne brukes i norskundervisningen på ungdomstrinnet?». Jeg syns dette var en serie med stort potensial, som jeg gjerne ville se ungdommer jobbe grundigere med i norskfaget og som en del av arbeidet med temaet folkehelse og livsmestring. Kanskje kunne denne serien til og med danne grunnlaget for et fremtidig masterprosjekt? Denne ideen tok jeg med inn PRANO-prosjektet ved NTNU, et samarbeid mellom studenter, praksisskole og veiledere i arbeidet med praksisforankrede norskfaglige masteroppgaver.

I 2020 innførte Kunnskapsdepartementet det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i læreplanene for grunnskole og videregående skole. Økningen i psykiske helseplager blant barn og unge var en medvirkende årsak til denne innføringen (Bjørndal & Bergan, 2020). Ungdom og psykisk helse har lenge vært et aktuelt tema og særlig under og i kjølvannet av koronapandemien hvor sosial distansering snudde opp ned på hverdagen til barn og unge. Funnene fra studien «Livstilfredshet blant ungdom før og under covid-19-pandemien» viste at ungdomsskoleelever hadde lavere livstilfredshet under pandemien, noe som sannsynligvis kan forklares av en sterk begrensning på aktiviteter som gir trivsel (von Soest, Bakken, Pedersen, & Sletten, 2020). På bakgrunn av denne studien kan man kanskje si at behovet for faget folkehelse og livsmestring aldri har vært større. En utfordring, som jeg skal kaste lys over i dette prosjektet, blir dermed å finne ut hvordan det kan arbeides med dette temaet i skolen, og da særskilt i norskfaget. I norsk skriver elevene forskjellige typer tekster med ulike mål. Formålet i denne studien har vært å finne ut om personlig skriving kan benyttes i arbeidet med folkehelse og livsmestring i skolen. Hva er egentlig skriving i norskfaget og hvilke funksjoner kan skrivingen ha? Prosjektet mitt har som formål å bidra både til det nye temaet folkehelse og livsmestring og til skriveopplæringen i norskfaget. Dette er et felt hvor det er gjort lite forskning tidligere og forskningsprosjektet kan derfor være et nyskapende og spennende bidrag til et meget dagsaktuelt tema i dagens norske skole. På bakgrunn av dette formålet har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan kan personlig skriving være en ressurs i arbeid med folkehelse og livsmestring i norskfaget?

Jeg ønsket å undersøke denne problemstillingen både ut ifra et lærerperspektiv og et elevperspektiv. Dette valget var basert på et ønske om å også høre elevenes stemme og erfaringer knyttet til personlig skriving. En forutsetning for å klare dette var at jeg kunne forankre forskningen min i en kontekst basert på kjennskap og tillit jeg hadde opparbeidet til elevene gjennom praksisperioden. Denne perioden tillot meg å skape en relasjon til elevene, noe som skapte et godt utgangspunkt for forskningen. På bakgrunn av problemstillingen har jeg formulert to forskningsspørsmål som, jf. Leseth & Tellmann (2014, s. 35), skal fungere som en rettesnor for forskningsprosessen, og gjenspeile hvilket formål jeg har lagt til grunn for forskningen min.

Lærerperspektiv:

Hvordan bruker læreren skriving i arbeidet med folkehelse og livsmestring i norskfaget?

Elevperspektiv:

Hvordan opplever tre elever å arbeide med folkehelse og livsmestring gjennom norskfaglig skriving? Og på hvilke måter kommer erfaringene til uttrykk gjennom tekstene deres?

I analysen har jeg valgt å legge hovedvekt på elevenes perspektiv og latt lærerperspektivet danne bakgrunn for å studere hvordan elevene opplever personlig skriving og hvordan denne kommer til uttrykk.

1.1 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av syv kapitler. Kapittel 2 er et bakgrunnskapittel hvor jeg presenterer noen overordna politiske perspektiver knyttet til valg av tema i oppgaven, samt presenterer PRANO-prosjektet og bakgrunnen for valget av serien Rådebank. I kapittel 3 vil jeg presentere studiens teorigrunnlag og tidligere forskning knyttet til feltet. Dette stoffet vil jeg ta i bruk når jeg skal tolke hva som formidles i intervju og elevtekster i et overordnet perspektiv. Kapittel 4 beskriver studiens forskningsmetoder og datainnsamling, og begrunner valg jeg har gjort i forskningsarbeidet. Det beskriver også hvilke forskningsetiske aspekter jeg har måttet forholde meg til. I kapittel 5 vil jeg presentere resultatet av intervju- og elevtekstanalyser, før jeg i kapittel 6 vil drøfte sentrale funn i lys av relevant teori, samt se på didaktiske implikasjoner knyttet til mine funn. Det siste kapittelet vil oppsummere studiens hovedfunn og komme med noen avsluttende refleksjoner og kommentarer.

2 Bakgrunn

2.1 Overordna utdanningspolitiske perspektiv

Den nye overordnede læreplandelen i LK20 legger stor vekt på tverrfaglig arbeid og introduserer tre aktuelle temaer som skal gjenspeiles gjennom hele skoleløpet (Kunnskapsdepartementet, 2020). *Folkehelse og livsmestring* er et av disse tre tverrfaglige temaene. De to andre temaene er *bærekraftig utvikling* og *demokrati og medborgerskap*. Økt oppmerksomhet på disse temaene i skolen skal hjelpe elevene å imøtekomme store endringer i samfunnet og forberede dagens unge på fremtidens utfordringer (Sælebakke, 2018). I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for den utdanningspolitiske bakgrunnen som ligger bak temaet folkehelse og livsmestring. Her vil jeg sette søkelys på tre nivåer. Jeg vil starte på det øverste nivået og se på hva overordnet del av læreplanen sier om temaet, samt innføringen av temaet i skolen. Deretter vil jeg se på hva temaet handler om i norskfaget og til slutt forsøke å knytte temaet til selve skrivingen i norskfaget.

Ifølge Ringereide & Thorkildsen (2019, s. 3) er en av skolens viktigste oppgaver å sette elevene i stand til å kunne håndtere egne liv. Elever som starter på skolen i dag må i fremtiden håndtere et samfunn som er preget av en større kompleksitet, raskere endringstakt og mer mangfold enn det vi ser i dagens samfunn. Dette kommer frem i Ludvigsens-utvalget sin innstilling om framtidens skole fra 2015 (Ludvigsen, 2015). Barn, ungdom og flere fagfolk innenfor ulike fagområder har i de senere årene etterlyst mer fokus på psykisk helse i skolen. Dette skyldes at omfanget av psykiske helseplager blant elevene øker i Norge. Utdanningsdirektoratet innførte det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i læreplanene for grunnskole og videregående skole fra og med skoleåret 2020/2021 (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 15). Ifølge overordnet del av læreplanen skal temaet «gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Aktuelle områder innenfor temaet er blant annet fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk og personlig økonomi. Livsmestring handler om å kunne forstå samt påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Folkehelse og livsmestring inngår i alle fagplaner i skolen, også læreplanen i norsk. I norskfaget handler folkehelse og livsmestring om «å utvikle elevens evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). I mitt prosjekt skal elevene uttrykke seg skriftlig gjennom personlig skriving og jeg skal undersøke om slik skriving kan være en ressurs i nettopp arbeidet med folkehelse og livsmestring i norskfaget. Videre heter det i læreplanen at elevens evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig skal «gi elevene grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Da jeg, i dialog med medstudentene i PRANO-gruppa, utformet skriveoppgaven til elevene vektla jeg nettopp dette gjennom formuleringen av oppgaven og hjelpespørsmålene (se kap. 5). Folkehelse og livsmestring i norskfaget handler også om at «lesing av skjønnlitteratur og sakprosa både kan bekrefte og utfordre elevenes selvilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Skriveprosjektet som danner grunnlaget for denne studien, er basert på ungdomsserien Rådebank. Serien Rådebank har en tematikk som i høyeste grad kan være med å bekrefte og utfordre elevenes selvilde, og videre bidra til identitetsutvikling og livsmestring.

Norskfaget operer med et vidt tekstbegrep, og serien er en multimodal tekst som dermed kan inngå som en del av arbeidet med litteratur i norskfaget. Et av kompetansemålene i norsk etter 10. trinn er at elevene skal «utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Arbeid med serien Rådebank vil dermed også være et norskfaglig relevant tekstarbeid. Bakgrunnen for valget av serien Rådebank utdypes i kapittel 2.3. Ifølge Ringereide & Thorkildsen (2019, s. 3) skal folkehelse og livsmestringsfaget hjelpe barn og unge med å komme i kontakt med seg selv og sine følelser. Kanskje kan skriving være en god ressurs for å klare nettopp dette? I min studie skal jeg knytte arbeidet med folkehelse og livsmestring til skriving i norskfaget, og det jeg har valgt å definere som *personlig skriving*.

2.2 PRANO-prosjektet

Formålet med PRANO-prosjektet «praksisforankrede norskfaglige masteroppgaver» har vært å styrke samarbeidet mellom skoler og lærerutdanning, og å legge til rette for at arbeidet med masteroppgaver kan knyttes til praksis i klasserommet og forskergrupper ved universitetet. I prosjektet skal skoler og praksislærere trekkes inn i et tettere samarbeid om utviklingen av praksisforankrede masterprosjekt. Utgangspunktet for prosjektet er at en gruppe studenter, i samarbeid med praksislærer og veileder, skal utvikle et aktuelt masterprosjekt som er forankret både i forskning og didaktisk praksis (NTNU, 2021). En av forskningsgruppene i dette prosjektet består av fire studenter som alle deler en interesse for skriving og skrivepraksiser i norskfaget. Studentgruppa hadde praksis sammen i tre uker på niende trinn høsten 2021. I forkant av praksisperioden startet vi arbeidet med å forme et undervisningsopplegg som skulle gjennomføres på praksisklassen vår etter endt praksisperiode. Dette opplegget skulle forskes på gjennom fire ulike delprosjekt, som hentet empiri fra ulike deler av opplegget. En del empiri hadde vi felles og vi delte erfaringer underveis. Vi hadde dermed hver vår inngang i forskningsprosjektet. I løpet av praksisperioden jobbet vi for å skape en god relasjon med elevene i klassen, og på den måten ble det dannet et godt utgangspunkt for å komme tilbake til skolen for å gjennomføre datainnsamling. Vi fikk dermed et godt grunnlag for å gjøre et praksisforankret masterarbeid. Gjennom praksisperioden ble vi godt kjent med både skolen, klassen, læreren og skrivekulturen. Dette var til stor hjelp når vi skulle tilpasse undervisningsopplegget og forskningsmetodene til klassen og deltakerne.

2.3 Rådebank

Hovedformålet med denne studien var å undersøke hvordan personlig skriving kan være en ressurs i arbeid med folkehelse og livsmestring i norskfaget. Det ene forskningsspørsmålet mitt viser til et elevperspektiv og hvordan tre elever opplever å skrive personlige tekster, samt hva som kommer til uttrykk gjennom de ferdige tekstene deres. Det var derfor viktig at elevene fikk en skriveoppgave som inviterte dem til å skrive personlig. Vi fire studentene i PRANO-prosjektet bestemte oss tidlig for å bruke Rådebank som inspirasjon for et skriveprosjekt. Rådebank er en dramaserie produsert av NRK, der handlingen i serien utspiller seg i et rånemiljø i Bø i Telemark. Her møter vi 20 år gamle Glenn-Tore, bedre kjent som «GT», en tøff og selvsikker råner som er lidenskapelig opptatt av alt som har med bil å gjøre.

Fete biler, råning, bilmekking og svidd gummi står sentralt i serien. Samtidig skriver Bergstrøm (2020) i sin anmeldelse av serien: «Serien tar like fullt opp problematikk knyttet til det å ikke prate om følelser, og hvilke konsekvenser det fører med seg. Tar man ikke raskt hånd om rådebank i motoren blir det dyrt. Det samme gjelder livet på bygda. GT havner stadig lenger ut i grøfta, uten å be om hjelp til å komme seg ut». I læreplanen i norsk heter det at elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Et kompetansemål etter 10. trinn er også at elevene skal «utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9). Å bruke serien Rådebank i undervisningen var dermed godt forankret i læreplanen.

3 Studiens teorigrunnlag og tidligere forskning på feltet

I dette kapittelet skal jeg presentere noen teoretiske perspektiver som kan hjelpe meg å kaste lys over prosjektet.

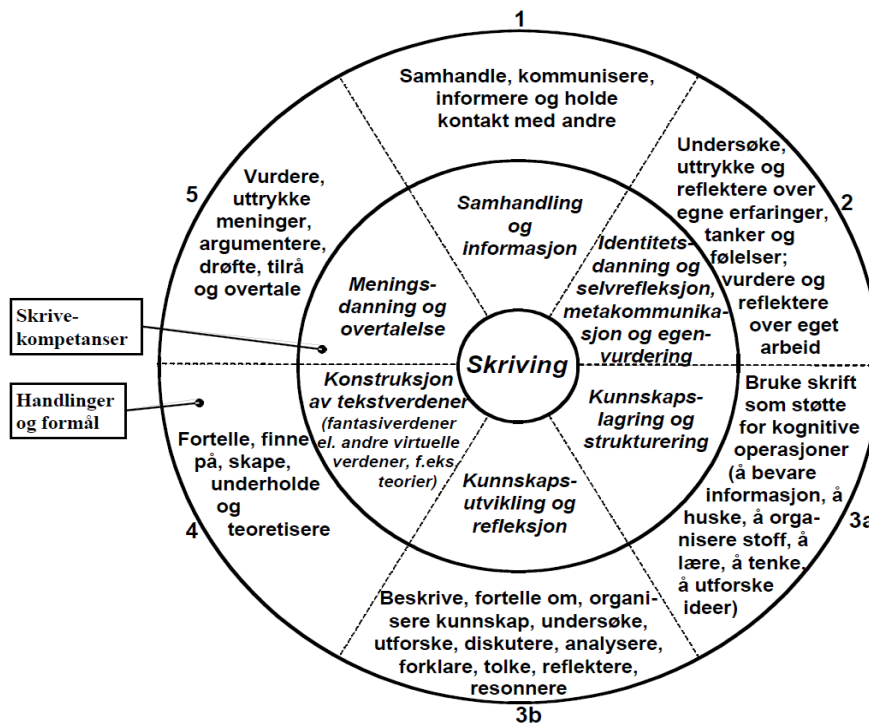
3.1 Skrivning som grunnleggende ferdighet og skrivning i norskfaget

17. juni 2004 ble alle representantene på Stortinget enige om at det måtte satses på grunnleggende ferdigheter som basis i alle fag. Dette betydde «at det for første gang i norsk skolehistorie ble slått fast at det å forstå og utøve et fag ikke kan ses uavhengig av det å skape mening med språket og andre meningssskapende eller semiotiske ressurser i faget» (Berge, 2005, s. 1). En av disse grunnleggende ferdighetene som Stortinget ville satse på var skrivning. Rammeverket for grunnleggende ferdigheter sier følgende om hva det vil si å kunne skrive: «Å kunne skrive vil si å kunne ytre seg forståelig og på en hensiktsmessig måte om ulike emner og å kommunisere med andre». Det å kunne skrive i norsk handler om å kunne uttrykke seg i et bredt utvalg av sakpregede og skjønnlitterære sjangre. Videre sier læreplanen at skrivning i norsk «innebærer å utvikle personlige skriftlige uttrykksmåter og å beherske skrivestrategier, rettskriving og oppbygging av tekster. Å skrive er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære». Norskfaget og norsklæreren har også et særlig ansvar for skriveopplæringen, noe som har blitt styrket i den siste læreplanrevisjonen (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 4). Helt siden 17- og 1800-tallets skolereformer har det å lære elevene å skrive vært et av skolens viktigste oppdrag. Dette har tradisjonelt sett vært norsklærerens oppgave, men etter innføring av læreplanverket *Kunnskapsløftet* i 2006 endret dette seg (Matre, et al., 2021, s. 23). Siden denne innføringen har skrivning hatt status som en grunnleggende ferdighet i alle fag og ikke bare i norsk. Gjennom denne innføringen ble skrivingen sin rolle i læring og utvikling løftet frem (Matre et al., 2021, s. 14).

Ifølge OECD (organisasjonen for økonomiske samarbeid og utvikling) er skrivning en av de viktigste ferdighetene som elevene lærer på skolen og som skolen bør stimulere til. Skrivingen er en nøkkelkompetanse for læring i alle fag, og også en forutsetning for aktiv deltakelse i kunnskapssamfunnet (Henden, 2021, s.59). Dette understrekes av Berge (2005, s. 8) som skriver at det mest elementære nivået innen skriveferdigheter handler om «å kunne henvende seg til andre gjennom enkle meldinger som blir lest av noen og besvart». Å skrive handler også om å kunne uttrykke seg, si fra når man er uenig, vise hva man kan og gjennom dette ta del i det norske og globale samfunnet (Henden, 2021,s.21).

Skriving er en viktig del av *literacy*-begrepet som enkelt forklart handler om «å skape mening ved hjelp av ulike tegn i egne og andres tekster» (Blikstad-Balas, 2016, s. 15). I et utvidet syn på literacy vektlegges også «at det er mange muligheter å skape mening på og at språk og tekst alltid er en del av en sosial kontekst» (Blikstad-Balas, 2016, s. 15). Jon Smidt (2018, s. 17) definerer literacy som «å tolke tekster, reflektere over tekster, bruke tekster, og produsere tekster, kort sagt: å handle med og gjennom tekster av alle slag» (Smidt, 2018, s. 17). I min forskning skal jeg rette søkelyset mot de mer personlige aspektene ved skrivingen. Dette kan tenkes å være en type skrivning som kommer i tillegg til den mer funksjonelle og literacy-pregete forståelsen av skrivning, som også gjenspeiler seg i skrivning som grunnleggende ferdighet.

Skrijving kan brukes til mye. Et grunnlag for forståelsen av ulike måter å skrive på kan oppsummeres i det såkalte Skrivehjulet. Denne figuren er ment å være en slags generalisering over hva man kan bruke skrijving til i samfunnet og i opplæringen. Skrivehjulet sier derfor også noe om hvordan man kan jobbe med skrijving som grunnleggende ferdighet (NTNU, Skrivesenteret, 2020).



Figur 1: Skrivehjulet (Berge, 2005)

Denne figuren viser en tidligere versjon av Skrivehjulet, gjengitt i Berge (2005). Med den vil jeg vil rette oppmerksomheten mot skrivehandlingen å reflektere, som her presenteres mer utdypende enn i den oppdaterte versjonen av modellen.

Å reflektere vil blant annet si «å undersøke, uttrykke og reflektere over egne erfaringer, tanker og følelser» (Berge, 2005, s. 13). Matre et al. (2021, s. 57) utdyper denne forståelsen og løfter frem at formålet med denne skrivehandlingen gjerne er å utvikle egen identitet gjennom selvrefleksjon. Dette samsvarer med min forståelse av personlig skrijving. I og med at Skrivehjulet blir brukt for å illustrere hva skrijving kan brukes til i og utenfor skolen, illustrer dette at det også er plass for personlig skrijving i skolen. Berge (2005, s. 10) henviser også til at sammenhengene vi skriver i vil være med å generere ulike skrivemåter. Noen sammenhenger kan være institusjonaliserte situasjoner med faste regler, for eksempel en reportasje i en avis. Andre ganger kan sammenhengene man skriver i tillate oss å skrive akkurat det vi vil, for eksempel når man skriver dagbok. Matre et al. (2021, s. 57) eksemplifiserer også reflekterende skrijving blant annet gjennom dagbøker og logger.

3.2 Skriveprosesser som danning

Danning kan ifølge Slagstad, Korsgård & Løvlie (2003, s. 11-12) forklare ut fra tre grunnleggende komponenter. Den første er hvordan mennesket forholder seg til seg selv og at dannelse i utgangspunktet er selvdannelse. Det er forbundet med begreper som myndighet, frihet og selvstendig tenking. Den andre er menneskets forhold til verden. Denne tar også utgangspunkt i subjektet, men knyttes mer til humanitet og verden. Den siste komponenten er menneskets forhold til samfunnet. Ifølge moderne dannelsesbegrep inngår ikke mennesket kun i verdenssamfunnet, men også i et mer avgrenset samfunn som handler om deltakelse i kulturelle og politiske fellesskap, såkalt *demokratisk danning*. Sett ut ifra et perspektiv om personlig skriving og danning kan det tenkes at den første komponenten er mest gjeldene. Samtidig kan det også tenkes at literacy og grunnleggende ferdigheter bidrar til den demokratiske danningen. Ifølge Blikstad-Balas (2016, s. 16) blir literacy fremhevet som en forutsetning for demokratisk deltakelse, og er derfor viktig både for enkeltmennesket og samfunnet. Videre peker Nussbaum (1995) på at et demokrati er avhengig av borgere som klarer å forestille seg hvordan andre har det. Dette kan være med å binde sammen individperspektivet knyttet til selvdannelse, og samfunnsperspektivet knyttet til demokratisk danning.

Skolen og norskfagets skriveprosesser er altså en del av dannelsesoppgaven som norskfaget er tildelt (Aase, 2012, s. 48). Dette dannelsesoppgaven er tydelig formulert i læreplanen gjennom beskrivelsen av fagets relevans og sentrale verdier. Her heter det blant annet at «norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ifølge Aase (2012, s. 51) krever danning at elevene må bli utfordret på egen tenking, egne synspunkter og egen virkelighetsforståelse. Filosofen Foucault hevder at nettopp skriveprosessen kan være en kilde til både personlighetsutvikling og kunnskapsutvikling gjennom at den skaper mulighet for selvrefleksjon (Aase, 2012 s. 51). Mulighet for selvrefleksjon var også et av målene i dette forskningsprosjektet, gjennom en personlig skriveoppgave. Her ville jeg utfordre elevene til å reflektere over og sette ord på egne tanker og opplevelser. Videre skriver Aase (2012, s. 104) at elevene kan bygge identiteter gjennom skriving og at det finnes klare bånd mellom det å skape tekster og det å skape seg en plass i den sosiale verden. Begrepet identitet viser til en persons opplevelse av hvem han/hun er, men også hvem man ønsker å være eller bli. Matre, Sjøhelle & Solheim (2012, s. 101) viser til at skriving også kan være rettet mot skriveren selv, og at den derfor ikke nødvendigvis må springe ut av en gitt kommunikasjonssituasjon. Denne typen skriving representerer allikevel viktige kompetanser med hensyn til skriving som veg til identitetsformidling.

Ifølge Aase (2012, s. 53) er forståelsen av skriveprosesser som meningsskapning avgjørende for å forstå at skrivingen spiller en viktig rolle i norskfagets og skolens dannelsesoppgave. Det er *refleksiviteten* i skriveprosessen som først og fremst skaper et potensial for danning. Gjennom skriving tvinges skriveren til å kommunisere med seg selv og utforske muligheter for hva som skal sies og hvordan det skal sies. Skriving kan derfor ses på som et eksistensielt prosjekt. Aase (2012, s. 53) hevder at danning gjennom skriveprosesser krever at eleven blir utfordret på egne tanker og synspunkter. Dette kan for eksempel være skriveoppgaver som tar opp temaer som elevene er opptatt av. Smidt (1989) viser til et stort potensial for personlig vekst gjennom det å skrive om temaer som kjennes viktig for den enkelte, og som dermed har en subjektiv relevans. Kanskje kan personlig skriving være et eksempel på slik type skriving?

Dramaserien Rådebank har en tematikk som er nært knyttet til unges livssituasjon og identitetsutvikling. Her blir vi kjent med flere ulike karakterer og deres perspektiver og syn på livet. Flere litteraturvitere har fremhevet at det å lese litteratur både kan være identitetsutviklende og en øvelse i empati. Nussbaum (1995) hevder at vi gjennom litteratur kan danne oss forestillinger som kan hjelpe oss å skjønne andres perspektiver og forståelse, såkalt empatisk lesing/tekstarbeid. Hun understreker at litteratur kan lede oss til større emosjonell forståelse for andre mennesker. Ifølge Nussbaum (2016, s. 11-14) er vår narrative forestillingsevne grunnleggende for å forstå andre menneskers situasjon. Litteraturen kan framstille og avdekke personers indre på en måte som aldri kan skje i det virkelige liv, men som gir leseren en enestående innsikt i hvordan det er å være i andre menneskers situasjoner (Nussbaum, 2016, s. 11-14). Jon Smidt (2004, s. 24) viser til at «å kommunisere i skrift handler ikke bare om å formidle noe, men like mye om å være noen». Både Nussbaum og Smidts perspektiver vil være høyst gjeldene for Rådebank-serien hvor vi blir godt kjent med karakterene og deres utfordringer.

3.3 Personlig skrivning

Gjennom skriveoppgaven i dette forskningsprosjektet var målet at elevene skulle prøve å uttrykke tanker og følelser rundt et tema som for mange kan oppleves personlig, og som kan relateres til folkehelse og livsmestring. Elevene fikk utdelt en åpen oppgave der de fikk i oppdrag å skrive en reflekterende tekst. Oppgaveteksten la ingen føringer for sjanger eller struktur, men skulle heller sette søkelys på elevenes egne personlige tanker og erfaringer knyttet til temaet. Målet med skriveoppdraget var at elevene skulle bruke *personlig skrivning*. Da jeg utformet dette skriveoppdraget hadde jeg allerede en oppfatning av hva personlig skrivning innebar. Jeg så på dette som skrivning hvor elevene turte å skrive om erfaringer, opplevelser og hendelser knyttet til deres egne liv. For å prøve å definere hva personlig skrivning kan innebære har jeg søkt støtte i tidligere forskning og det engelske begrepet *expressive writing*. James Pennebaker, amerikansk professor i psykologi, regnes som opphavsmannen til begrepet (Lindgård & Kolvik, 2018, s. 101). Han beskriver begrepet på følgende måte: «Expressive writing comes from our core. It is personal and emotional writing without regard to form or other writing conventions, like spelling, punctuation, and verb agreement» (Pennebaker, 2004, s. 18). Ifølge Pennebaker retter altså ekspressiv skrivning søkelyset mot de mer personlige og følelsesmessige delene av skrivingen, fremfor de tekniske aspektene som gjerne dominerer i skolen. Det er skrivning som skal være motivert fra vårt indre, altså våre tanker og følelser. Videre skriver Pennebaker (2004, s. 18): «Expressive writing pays no attention to propriety: it simply expresses what is on your mind and in your heart». Ekspressiv skrivning skal altså være et redskap for å uttrykke hva man føler og har på hjertet. Dette samsvarer med intensjonene bak undervisningsopplegget knyttet til Rådebank der elevene blant annet fikk hjelpespørsmålet: «Har du selv kjent på følelser som blir tematisert i serien?»

Ifølge Wold & Uverud (2019, s. 41) handler ekspressiv skrivning også om å uttrykke seg skriftlig på en måte som styrker og bevisstgjør den som skriver, noe som også vil være et mål med personlig skrivning, slik jeg definerer det. Personlig skrivning kan også knyttes til Laila Aases (2012, s. 112) syn på skrivning som noe eksistensielt. Denne typen skrivning kan ikke tvinges frem gjennom lærerstyrte skriveoppgaver eller vurderes etter tradisjonelle kriterium. Det kan allikevel tenkes at skolen kan legge til rette for at skriversne kan uttrykke seg personlig. Dette kommer jeg tilbake til i drøftingskapittelet.

Med støtte i Aase (2012) og Pennebaker (2004) ser jeg altså personlig skriving som en type skriving som har utspring i elevene selv og deres egne opplevelser og uttrykksbehov.

3.4 Helsefremmende skriving

Kan skriving ha en helsefremmende funksjon? Hvordan kan skriving påvirke oss som mennesker? Smyth & Lepore (2002, s. 3) skriver følgende: «Throughout history, writing has had a profound influence on the feelings, thoughts and behaviors of individuals and entire societies». Min studie tar utgangspunkt i et skriveprosjekt der elevene fikk i oppdrag å skrive personlige tekster og benytte seg av det jeg har valgt å definere som personlig skriving. I forlengelsen av dette skriveoppdraget ønsker jeg å finne ut om slik type skriving i norskfaget kan være en ressurs i arbeidet med folkehelse og livsmestring. I læreplanen heter det at «folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Kan det å skrive personlig om egne tanker og opplevelser ha positiv påvirkning på helsen?

Lærerne skal hjelpe elevene til å mestre livet sitt og utvikle et positivt selvbilde. Ifølge Henden (2021, s. 133) kan skriving være et viktig verktøy for å lykkes med nettopp dette. Når elevene skriver tekster der de reflekterer rundt egen hverdag, og setter ord på vanskelige følelser gjennom skriving, kan det ha en positiv innvirkning på helsen. Som ungdomsskoleelev står man stadig ovenfor både små og store valg og hverdagen kan nok oppleves som kaotisk. Ifølge Henden (2021, s. 139) vil skriving være med å utvikle tankene og dermed gjøre det lettere å reflektere over og håndtere egen hverdag. Dette støttes også av Kacewicz, Slatcher & Pennebaker (2006, s. 1) som skriver følgende: «When people transform their feelings and thoughts about emotional experiences into language, their physical and mental health often improve». Med andre ord kan det gi bedre mental helsen, dersom man klarer å sette ord på tanker og følelser gjennom skrivingen. Det er dette som kalles *helsefremmende skriving*.

Wold & Uverud lanserer begrepet *helsefremmende skriving* i boken sin fra 2019 med samme navn. Dette er skriving som er personlig basert og kan være med å øke selvforståelsen, dempe uro og bidra til nye perspektiver og bevisstgjøringer. Den typen skriving kan også bidra til at man åpner seg for det som skjer (eller det som har skjedd) noe som kan skape større bevissthet rundt egen situasjon og ens egne reaksjoner og følelser (Wold & Uverud, 2019, s. 20). Dette støttes av Philips, Linington og Penam (2005, s. 13) som hevder at skriving kan brukes til å overføre vanskelige følelser til former man lettere kan konfrontere. I mitt prosjekt har elevene fått i oppdrag å skrive en tekst om et ganske personlig tema. Ifølge Wold & Uverud (2019, s. 90) kan det ofte være lettere å skrive om personlige temaer enn å snakke om dem. Når man skriver, oppstår det en avstand mellom avsender og mottaker. Det er ingen øyekontakt og man trenger heller ikke å være forberedt med tanke på en muntlig tilbakemelding, noe som ofte kreves i en samtale. Skriving brukes til både å rydde i tanker og følelser, og prosessere konkrete erfaringer. Dersom tankene i hodet spinner rundt, kan det å skrive de ned skape en større ro og oversikt. Hvis du har opplevd noe utfordrende kan det å skrive om denne episoden og undersøke hva som egentlig skjedde være til hjelp. Da prosesserer man erfaringer (Wold & Uverud, 2019 s. 50).

Wold & Uverud (2019, s. 33) deler skrivingen inn i ulike nivåer, hvor nivå 1 handler om å skrive for sin egen del, mens de øvrige nivåene dreier seg om skriving for å kommunisere med en mottaker og skriving for det offentlige rom. På nivå 1 skriver man fordi det gjør deg godt. Det viktigste kjennetegnet for dette nivået av skriving er at du ikke henvender deg til noen andre enn deg selv. Det finnes ingen mottaker som skal lese eller vurdere det du har skrevet. Man trenger derfor ikke å ta hensyn til noen og man kan uttrykke seg fritt. Det forventes heller ingen tilbakemelding på denne typen skriving, da man kun skriver for seg selv (2019, s.33). Relatert til skriving i skolesammenheng og i norskfaget skriver ofte elevene for en tenkt mottaker. Elevene må derfor henvende seg til andre enn seg selv, og får gjerne en respons eller vurdering på tekstene de skriver. Dette vil ikke være skriving tilknyttet nivå 1 eller helsefremmende skriving siden de ikke skriver kun for sin egen del. De har fått et skriveoppdrag fra læreren. I helsefremmende skriving er fokuset å skape en kontakt til kreativitet og en friere utfoldelse av eget inntrykk. Det handler om å komme i en skriveflyt, og å formidle det som foregår innvendig. Dette er tekster som ikke skal vurderes eller settes karakter på.

En siste fordel knyttet til helsefremmende skriving er at den kan hjelpe deg til å se perspektiver, altså å se en sak fra en annens ståsted, eller se en sak fra ulike sider ved seg selv, jf. Nussbaum (1995; 2016) og empatisk lesing/tekstarbeid (Wold & Uverud, 2019, s. 50). I skriveoppdraget til elevene ble de bedt om å reflektere over et spørsmål med utgangspunkt i serien Rådebank og rollefigurene man blir kjent med der. Et av hjelpespørsmålene elevene fikk var knyttet til om de selv hadde kjent på følelser som tematiseres i serien. Kanskje kunne dette hjelpe elevene å plassere seg selv i en litt større sammenheng, og få et annet perspektiv på hvordan de selv snakker om og forholder seg til egne tanker og følelser.

3.5 Helsefremmende skriving som forskningsfelt

James Pennebaker er en forsker som har hatt stor internasjonal betydning og regnes som opphavsmann i forskningen på helsefremmende skriving og skriveterapi. Han har gjort flere omfattende studier og forsket på feltet i flere tiår (Lindgård & Kolvik, 2018, s. 101). Pennebakers forskningsprosjekt har vist en betydelig sammenheng mellom *expressive writing*/helsefremmende skriving og velvære (Pennebaker, 2004). I 1990 gjennomførte han en studie med studenter på universitetet der han var ansatt. Formålet med studien var å se på samspillet mellom psyke og kropp, og hvordan det å skrive om personlige temaer kunne være en mulig bro mellom det psykologiske og det fysiske hos den skrivende (Wold & Uverud, 2019 s. 57). Funn fra studien viste at de personene som skrev om sine dypeste tanker og følelser, for eksempel rundt et traume, opplevde et betydelig fall i antall sykehusbesøk etter skriveperioden, sammenlignet med de gruppene som skrev om overfladiske temaer. Studien viste også at det å skrive personlige tekster hadde en positiv innvirkning på immunforsvaret til deltakerne. Å skrive om sine tanker og følelser fungerte også som en form for lettelse for mange av deltagerne i studien (Wold & Uverud, 2019 s. 58). Med andre ord hadde personlig skriving en betydelig helseeffekt. Dette ble sett på som banebrytende forskning fordi den påviste at det var en sammenheng mellom fysisk motstandskraft og psykologisk uttrykkskraft (Wold & Uverud, 2019 s. 58). Siden Pennebakers forskning på 90-tallet har en rekke studier vist at det å skrive om vanskelige hendelser og personlige temaer påvirker den mentale helsen positivt (Henden, 2021, s. 133).

Å la folk skrive om sine tanker og følelser kan virke helsefremmende på flere nivåer, jf. Kacewicz, Slatcher & Pennebaker (2006, s. 1):

An increasing number of studies indicate that having people write about their deeply felt emotions and thoughts can result in healthy improvements in social, psychological, behavioral, and biological measures (2006, s. 1).

Ambisjonen med mitt prosjekt er å studere om skriving kan være en ressurs i arbeidet med folkehelse og livsmestring. Dersom elevene klarer å bruke skrivingen på en helsefremmende måte jf. begrepet helsefremmende skriving kan dette være en type skriving som kan egne seg i dette arbeidet.

4 Forskningsmetode

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for hvilke metodiske valg som er gjort for å kunne besvare problemstillingen. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 140) er den opprinnelige betydningen av ordet *metode* — «veien til målet». I denne studien er målet å undersøke om personlig skriving kan være en ressurs i arbeidet med folkehelse og livsmestring i skolen. Veien til dette målet går gjennom metodene kvalitativt forskningsintervju og elevtekstanalyse. Jeg vil gi en beskrivelse av det kvalitative forskningsintervjuet, forberedelsen og gjennomføringen av disse, samt analyseprosessen knyttet til bearbeiding av datamaterialene.

I denne studien har jeg valgt å bruke det metodelitteraturen kaller en abduktiv tilnærming som vil si å koble sammen «teoretiske antagelser og ideer og empiriske inntrykk» (Alvesson og Kärreman 2005, s. 122). Den veksler mellom å være empiridrevet (induktiv) og teoridrevet (deduktiv) (Neteland & Aa, 2020). Empirien i en studie er informasjonen som er frembrakt ved forskerens observasjoner, erfaringer eller eksperimenter (Leseth & Tellmann, 2014, s. 31). I mitt forskningsprosjekt utgjør fire intervjuer og tre elevtekstanalyser empirien i studien. Teori er begrepet som brukes om forskerens forklaring av virkeligheten. Valget av «forskerbriller» er med å symbolisere hvordan forskeren bruker og utvikler teori underveis i forskningsprosessen (Leseth & Tellmann, 2014, s. 31). Teorien blir dermed som perspektiver/linser til å se empirien gjennom og et system av forklaringer som kan bidra til tolking og forståelse. I stedet for å basere analyse og fortolkning kun på empiriske funn og dermed «la dataene snakke for seg», eller ta utgangspunkt i teoretiske antagelser, vil abduktiv forskning veksle mellom empiri og teori. Empirien vil være styrende, men hva forskeren faktisk blir opptatt av og hvordan empirien analyseres er i stor grad påvirket av forståelsen av temaet og det teoretiske utgangspunktet (Neteland & Aa, 2020, s. 32). En abduktiv tilnærming vil med andre ord starte fra empirien (som induksjon), men teorier og perspektiver vil spille inn i forkant eller i løpet av forskningsprosessen (Tjora, 2017, s. 33).

I mitt forskningsprosjekt startet jeg med en empiriinnsamling hvor jeg samlet inn datamaterialet i form av intervju og elevtekster. På forhånd hadde jeg sett meg ut noen teoretiske begreper som delvis var styrende for datainnsamlingen. Dette var begrepene personlig skriving og helsefremmende skriving. Disse brukte jeg eksplisitt i intervjuguiden da jeg intervjuet elevene og lærerne. På denne måten var forskningen min deduktiv og teoristyrende. Samtidig dukket det opp nye perspektiver, forståelser og inntrykk gjennom innsamling og bearbeiding av empirien. Jeg koblet dermed sammen teoretiske ideer og antagelser med empiriske inntrykk. Videre i forskningsprosessen var empirien styrende, men måten jeg analyserte empirien var påvirket av mitt teoretiske utgangspunkt, og den forståelsen jeg hadde til temaet på forhånd. Abduktiv metode dreier seg også om teori- og hypotseutvikling, som i neste omgang kan gi innspill til nytenking i praksisfeltet (Smidt & Solheim, 2013). Mitt forskningsprosjekt er med på å løfte frem en ny tematikk og på den måten nettopp gi innspill til ny tenking innenfor hvilken funksjon skriving kan ha. Samtidig har prosjektet en inngang som inviterer til videre forskning på funnene.

4.1 Kvalitativ metode

Jeg bestemte tidlig i forskningsprosessen at jeg ville velge en kvalitativ forskningsmetode. Kvalitativ forskning legger vekt på forståelse snarere enn forklaring, nærhet til forskningsobjektene og en åpen interaksjon mellom forsker og informant. Den retter ofte søkelyset på informantenes opplevelse og meningsdanning, og hva slags konsekvenser meninger har (Tjora, 2017, s. 24). Et annet kjennetegn ved kvalitative studier er at man tar for seg et lite utvalg, gjerne geografisk begrenset og går i dybden av det, noe jeg også gjorde i min forskning (Moen og Karlsdóttir, 2011). I forskning er det alltid problemstillingen som er avgjørende for hvilken metode man velger for å finne svar (Moen og Karlsdóttir, 2011). Min problemstilling stiller spørsmålet om hvordan personlig skriving kan være en ressurs i arbeid med folkehelse og livsmestring i skolen. Dette ønsket jeg å forske på både ut ifra elev- og lærerperspektiv. Kvalitativ metode egnet seg derfor godt siden jeg da fikk muligheten til å komme nært de jeg forsket på og ha en åpen interaksjon med disse. Jeg var interessert i informantenes opplevelse av skriveprosjektet vi hadde satt i gang, samt personlig skriving generelt. Jeg hadde et lite utvalg og var begrenset til en klasse, noe som også støttet en kvalitativ forskningsmetode. Jeg benyttet meg også av flere datainnsamlingsmetoder, noe som kjennetegner kvalitativ forskning. Ifølge Moen og Karlsdóttir (2011) vil en ferdig kvalitativ studie inneholde mange «stemmer», for eksempel stemmene til andre forskere og teoretikere. Allikevel er det først og fremst informantenes stemme som skal frem. Dette samsvarer bra med mitt forskningsprosjekt som i hovedsak er interessert i elever og lærers erfaringer, noe som gjorde det naturlig å velge kvalitativ metode.

4.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

I mitt prosjekt ønsket jeg å finne ut hva elever og lærer tenker om temaet personlig skriving og finne ut hvilke erfaringer og refleksjoner elevene sitter igjen med etter å ha jobbet med et skriveprosjekt i norskfaget. Som nevnt i bakgrunnskapittelet var dette et skriveprosjekt inspirert av ungdomsserien Rådebank på NRK. Med utgangspunkt i denne serien fikk tolv utvalgte elever i oppgave å skrive en tekst der de skulle reflektere over hvorfor det kan være vanskelig å snakke om følelser. Denne skriveoppgaven inviterte elevene til det jeg har definert som personlig skriving. I oppgaveteksten oppfordret jeg elevene til å være personlige og blant annet reflektere over om de selv hadde kjent på noen av følelsene som blir tematisert i serien. Da elevene hadde ferdigstilt tekstene måtte jeg finne en metode som kunne hjelpe meg å finne ut hvilke erfaringer både elevene og læreren deres satt igjen med etter en slik skriveoppgave. Jeg var også interessert i hvilke tanker de hadde om personlig skriving generelt, og deres forhold til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i skolen. For å undersøke dette valgte jeg å bruke metoden kvalitativt forskningsintervju. Disse intervjuene utgjør primærdataen i mitt forskningsprosjekt.

Ifølge Neteland & Aa (2021, s. 51) er intervju en velegnet metode dersom man ønsker å finne ut noe om en persons erfaringer, holdninger, refleksjoner og kunnskaper rundt et tema. Dette understrekes også av Dalen (2011, s. 13) som skriver at det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet til å få innsikt i informantenes egne tanker, erfaringer og følelser. Jeg ønsket også en nærhet til deltagerne jeg forsket på, og gjennom intervjuer fikk jeg muligheten til å komme tett på dem og deres opplevelser og erfaringer knyttet til skriveprosjektet og personlig skriving generelt. En annen begrunnelse for valg av intervju som metode, var at jeg allerede hadde en relasjon og en tillit til elevene og læreren jeg

skulle intervju. Ifølge Tjora (2017, s. 119) hviler mye av kvaliteten på intervjuene nettopp på en opparbeidet tillit mellom forsker og informant. Gjennom praksisperioden hadde jeg blitt godt kjent med elevene og læreren jeg skulle intervju, og denne relasjonen kunne jeg «utnytte» på en god måte gjennom metoden intervju.

En annen grunn til at jeg valgte fokuserte intervjuer til fordel for dybdeintervjuer, var at jeg ikke ønsket å hefte elevene store deler av skoledagen gjennom å ta de med ut fra undervisningen. Med intervjuer på mellom 15 og 22 minutter unngikk jeg dette. For å hefte elevene i enda mindre grad vurderte jeg også å gjennomføre et fokusgruppeintervju. Fordelen med et slikt intervju er at elevene kunne ha utfordret hverandre til å forklare sine holdninger og meninger eller inspirert hverandre til å komme på egne erfaringer og historier (Neteland & Aa, 2021, s. 56). Jeg valgte allikevel å gjennomføre intervjuene enkeltvis da jeg tenkte at elevene lettere ville åpne og dele av sine erfaringer dersom det bare var meg til stede og at det ville gjøre intervjusituasjonen mindre skummel. Det kan også tenkes at elevene ikke ville ha delt personlige erfaringer med mange medelever i en fokusgruppe.

4.3 Elevtekstanalyser

På skolen skriver elevene tekster fordi skolen krever det av dem. Det er disse tekstene vi kaller for elevtekster. Hvilke tekster man velger å analysere i en studie har sammenheng med hvilket forskningsspørsmål studien er opptatt av (Neteland & Aa, 2020, s. 139-142). I dette forskningsprosjektet ønsket jeg å studere hvordan personlig skriving kan være en ressurs i arbeidet med folkehelse og livsmestring i norskfaget. Et av mine forskningsspørsmål var: *Hvordan opplever tre elever å arbeide med folkehelse og livsmestring gjennom norskfaglig skriving? Og på hvilke måter kommer erfaringene til uttrykk gjennom tekstene deres?* For å kunne svare på dette trengte jeg et utvalg av elevtekster som tematiserte disse erfaringene. I dette prosjektet fikk jeg selv muligheten til å designe skriveoppgaven som elevene skulle svare på, og som dannet utgangspunktet for elevtekstene. Jeg kunne dermed utforme en skriveoppgave som utfordret elevene til å skrive personlige tekster, og på den måten bruke personlig skriving i norskfaget. Gjennom å analysere elevtekstene kunne jeg studere om, og eventuelt hvordan, elevene hadde klart å skrive personlig og om de hadde klart å åpne seg gjennom tekst. Jeg valgte å analysere tekstene til de samme elevene jeg hadde intervjuet. Dette gjorde jeg for å se hvordan svarene i intervjuene samsvarte med tekstene elevene hadde skrevet. Dersom en elev fortalte at hen likte å skrive personlige tekster, ville dette vises i besvarelsen av skriveoppgaven?

4.4 Metodetriangulering og datatriangulering

Triangulering kan gjøres på mange måter, men det vanligste er å kombinere ulike metoder eller ulike typer datakilder, og på den måten sikre ulike perspektiver på det man ønsker å belyse (Leseth & Tellmann, 2014). I min studie har jeg brukt både metodetriangulering og datatriangulering. Jeg har valgt å kombinere metodene intervju og elevtekstanalyse for å svare på problemstilling og forskningsspørsmål. Dette har jeg gjort for å få en enda bedre innsikt i hvordan elevene opplevde den personlige skriveoppgaven som jeg hadde utformet til forskningsprosjektet. Gjennom å kombinere disse to metodene kunne jeg både intervju elevene om deres erfaring knyttet til denne typen skriving, samt studere tekstene de hadde produsert. Dette er i tråd med Neteland

& Aa (2020, s. 17) som hevder at metodetriangulering kan være særlig aktuelt dersom temaet man skal undersøke handler om en undervisningspraksis.

De tre elevene jeg intervjuet hadde også gitt meg samtykke til å studere tekstene deres. Dette gav meg muligheten til å gjøre en triangulering også av datamateriale. Datatriangulering handler om at tekstdata kan brukes til å belyse, underbygge eller til og med validere intervjuer (Leseth & Tellmann, 2014, s. 172). For eksempel når et intervju viser til hendelser eller andre faktiske omstendigheter, kan forskeren bruke tekstdata, enten for å kaste lys over det som blir sagt i intervjuet, eller for å bekrefte/avkrefte det som sies (Leseth & Tellmann, 2014). Det er dette jeg har gjort i denne studien. Jeg ønsket å intervju elevene om deres opplevelse og erfaringer med personlig skriving, samtidig som jeg ønsket å se om det de fortalte kunne gjenspeile seg i de faktiske tekstene som de hadde produsert. Hadde elevene klart å åpne seg og skrive om personlige temaer, som det å snakke om følelser og psykisk helse? Var skriving en egnet måte å arbeide med dette temaet på, og på den måten en *ressurs* i arbeidet med folkehelse og livsmestringsfaget?

Gjennom metode- og datatriangulering ønsket jeg å skape mer dybde i studien min siden det gav meg mulighet til å studere både hva elevene *sier* og hva de faktisk *gjør*. Dette gav meg flere perspektiver til analyseprosessen, jf. Leseth & Tellmann (2014, s. 175) som hevder at gjennom å sammenligne data man har samlet inn gjennom ulike metoder, kan forskeren både vurdere sannheten i de ulike påstandene, og samtidig løfte frem ulike forståelser av ett og samme fenomen.

4.5 Utvalg av informanter

Utvalget i en undersøkelse handler om hva slags datamateriale undersøkelsen skal baseres på. Dette utvalget kan være basert på teori, inspirert av utvalget i en tidligere forskning, eller være utviklet av forskeren selv (Neteland & Aa 2021, s. 16). Mitt utvalg av informanter bestod av tre elever og en lærer på niende trinn. Som nevnt innledningsvis har jeg valgt å legge hovedvekt på elevperspektivet og latt lærerperspektivet danne bakgrunn for å studere hvordan elevene opplever personlig skriving og hvordan denne kommer til uttrykk. Informantene mine ble rekruttert gjennom det nevnte PRANO-prosjektet som knytter sammen forskning og praksisfelt.

I denne studien ønsket jeg å studere personlig skriving i norskfaget både ut fra et elevperspektiv og et lærerperspektiv. Jeg måtte derfor både rekruttere elever og lærer til intervju. Her brukte jeg utvalgsmetoden *strategisk utvalg*. Det er en utvalgsmetode hvor man har en strategi og en plan med hvilke informanter man velger ut (Neteland & Aa, 2021, s. 54). Denne strategien måtte jeg tenke på allerede da vi delte ut skriveoppgavene til elevene. Klassen besto av omtrent 60 elever hvor fire ulike skriveoppgaver skulle fordeles mellom disse. I samråd med læreren i klassen valgte vi ut 12 elever som skulle arbeide med min «personlige skriveoppgave». Strategien var å velge ut 12 elever som vi tenkte kunne håndtere denne typen av skriveoppgave, og som også kunne ha utbytte av en slik oppgave. Samtidig var det viktig for prosjektet at vi valgte elever som vi trodde ville la seg intervju, og som var komfortable med en slik intervjusituasjon. I utvelgelsen av informanter var det derfor en stor fordel at jeg hadde blitt kjent med elevene på forhånd gjennom en tre ukers praksisperiode.

Jeg begynte tidlig i praksisperioden og tenke på hvilke elever jeg kunne tenkt meg å ha som fokuselever i mitt prosjekt. Gjennom å skape en relasjon til elevene prøvde jeg å

kartlegge hvilke elever som virket åpne og imøtekommande, og som også virket positive til skriving. Ifølge Dalen (2011), er valg av informanter et spesielt viktig tema innenfor kvalitativ intervjuforskning. Jeg var derfor nøye i denne utvelgelsen av informanter og samarbeidet også godt med læreren til elevene som kjenner elevene enda bedre.

Etter at jeg hadde delt ut samtykkeskjema til de 12 elevene, var det seks elever som samtykket til intervju og ni elever som samtykket til elevtekstanalyse. Sett i ettertid kunne jeg har informert litt tydeligere om hva det innebar å samtykke til intervju. Siden kun halvparten av elevene/foreldrene hadde samtykket til dette, var kanskje informasjonen her litt uklar. Av de seks elevene som samtykket til intervju, valgte jeg ut tre elever som jeg intervjuet. Disse tre elevene hadde også samtykket til elevtekstanalyse, derfor jeg fikk muligheten til å både intervju dem og studere tekstene deres.

I tillegg fikk jeg samtykke til å studere ytterligere fem elevtekster, noe som påvirket størrelsen på datamaterialet. Metoden man velger for å samle inn data får konsekvenser for hvor stort utvalget kan og bør være (Neteland & Aa, 2021 s. 16). Som nevnt tidligere har jeg en metodetriangulering som innebærer at jeg benytter to metoder for å svare på forskningsspørsmålet mitt. Med tanke på omfanget av datamaterialet kunne jeg derfor ikke ha for mange intervjuer eller elevtekster som skulle analyseres. Valget falt derfor på tre elevintervjuer og ett lærerintervju, samt tre elevtekstanalyser.

4.6 Utforming av intervjuguide

Siden denne studien belyser problemstillingen både fra et elevperspektiv og et lærerperspektiv, måtte jeg utforme to intervjuguider som jf, (Dalen, 2011, s. 26) skulle omfatte sentrale temaer og spørsmål som studien skulle belyse. Jeg hadde studiens problemstilling og forskningsspørsmål foran meg når jeg utarbeidet intervjuguiden, fordi jeg ønsket å sikre meg at alle spørsmålene var relevante. Som nevnt tidligere i metodekapittelet valgte jeg å gjennomføre fire fokuserte intervjuer. I fokuserte intervjuer ligger en stor del av innsnevringen i forberedelsene av intervjuene. Temaet som skal diskuteres må være tydelig definert før intervjuet starter (Tjora, 2017). Jeg brukte derfor god tid på å utarbeide intervjuguider som både skulle være presise nok til å svare på problemstillingen, men også åpne nok til å skape rom for dialog og refleksjon rundt tematikken, og ikke være for styrende for samtalen. Jeg arbeidet med intervjuguiden i noen uker før datainnsamlingen og foretok også noen endringer etter tilbakemeldinger fra veileder og medstudenter. Jeg testet også intervjuguiden gjennom et prøveintervju på en annen student. En slik pilotering gav meg muligheten til å teste ut innsamlingsmetoden, og få innspill på om noen spørsmål var vanskelige å forstå. Etter denne piloteringen reviderte jeg noen av spørsmålene som var litt uklare.

Jeg valgte å strukturere intervjuet mitt som et *traktintervju* hvor jeg stilte mer generelle spørsmål først, før jeg gradvis snevret meg inn mot det egentlige formålet med samtalen (Neteland & Aa, 2020, s. 60). Jeg startet hvert intervju med noen lette og generelle oppvarmingsspørsmål knyttet til hva elevene synes om skriving i norskfaget og hva de synes om Rådebank, som skriveoppgaven var inspirert av. Dette gjorde jeg for å skape en trygg ramme rundt intervjuet og prøve å ufarliggjøre intervjusituasjonen, jf. Kvale og Brinkmann (2015, s. 161) som skriver at de innledende spørsmålene burde dreie seg om en konkret situasjon.

Siden jeg allerede hadde en god relasjon til intervjuobjektene besluttet jeg å holde denne delen ganske kort. Videre fulgte spørsmålene som jeg har valgt å kalle refleksjonsspørsmål. Disse var knyttet mer direkte til min problemstilling og mine forskningsspørsmål, og var delt inn i ulike hovedkategorier basert på tematisk innhold. Elevintervjuene ble delt inn i tre kategorier: *Rådebank, personlig skriving og folkehelse og livsmestring*. I lærerintervjuet var det to kategori: *Skrivekulturen i 9A og folkehelse og livsmestring i norskfaget*. For at intervjuobjektene skulle få fram ulike typer svar og begrunnelser, valgte jeg å stille flest mulig åpne spørsmål (jf. Neteland & Aa, 2020, s. 58). Jeg prøvde å unngå for mye ja/nei- spørsmål, såkalte lukka spørsmål. Til slutt hadde jeg et avrundingsspørsmål for å sikre meg at informanten hadde fått sagt alt hen ville si.

4.7 Gjennomføring av intervjuene og transkribering

I kvalitative undersøkelser er det ofte gunstig å gjennomføre datainnsamlingen tidlig i prosjektet, for å kunne justere bruk av teori og perspektiver til det som framstår interessant i den empiriske analysen (Tjora, 2017 s. 15). Dette gjorde jeg også i mitt forskningsprosjekt. Jeg ønsket også å gjennomføre elevintervjuene så raskt som mulig etter at elevene hadde levert inn den ferdige teksten. Intervjuene ble derfor gjennomført fire dager etter innleveringsfrist for å sikre meg at elevene hadde teksten friskt i minne. Sett i ettertid kunne kanskje denne tekstsamtalen vært gjennomført enda raskere etter skriveprosessen, men det viste seg at elevene husket godt hva teksten deres handlet om og hvilke tanker de hadde gjorde seg i skriveprosessen. Jeg startet hvert intervju med en kort introduksjon der jeg fortalte litt om formålet med intervjuet og hvor jeg understrekte at det ikke fantes noen rette eller gale svar. Intervjuet ble tatt opp og jeg informerte om at alle opptakene ville bli slettet etter bruk og ikke ville bli lagret med navn. Bruk av lydopptaker sikrer at man får med seg det som blir sagt og at intervjuer kan konsentrerte seg om kommunikasjon og flyt i samtalen. Det gjør det også lettere å be om utdyping og konkretisering der det trengs (Tjora, 2017, s. 166).

Jeg gjennomførte intervjuene på skolen hvor elevene og læreren oppholder seg til vanlig. Intensjonen var å gjennomføre intervjuene et sted der informantene kan føle seg trygge. Før hvert elevintervju hadde jeg forberedt meg og lest teksten deres nøye og satt meg inn i innholdet i hver tekst. Dette gjorde jeg for å få en oversikt over hvordan elevene hadde respondert på den personlige skriveoppgaven. Da kunne jeg også lettere vise til elevens tekst underveis i intervjuet. Jeg hadde også med meg en utskrift av teksten deres for å gjøre det lettere å hekte elevene på tematikken og invitere de til tekstsamtaler. Flere elever brukte teksten sin aktivt under intervjuet for å understreke hva de mente.

Intervjuene varte mellom 15 og 22 minutter og jeg gjennomførte alle intervjuene på samme dag. Samtalen fløt fint og i enkelte tilfeller ba jeg informantene utdype hva de mente, eller kom med oppfølgingsspørsmål. Etter hvert intervju skrev jeg ned noen umiddelbare refleksjoner knyttet til intervjusituasjonen. Når jeg nærleste disse refleksjonsnotatene i ettertid så jeg flere likheter, noe som ble en begynnelse i analysearbeidet. En ting jeg merket meg var den store fordelene ved å ta med elevteksten på intervjuet og fordelene ved å ha en relasjon til elevene fra før. Det gjorde situasjonen trygg og ufarlig. Jeg noterte også i ettertid at jeg i stor grad bekreftet og anerkjente det elevene og lærerne sa. Gjennom slikt samspill kan forskningsintervjuet bidra til at kunnskap blir konstruert i interaksjon mellom intervjueren og den som blir intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2015. s. 22).

Jeg bestemte meg tidlig for at jeg ønsket å transkribere alle intervjuene selv. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket å skape en nærhet til datamaterielt mitt, noe jeg tenkte ville være nyttig videre i analyseprosessen. Jeg valgte å transkribere intervjuene på normert bokmål for å sikre anonymiteten til intervjuobjektene mine, og fordi det skulle bli lettere videre i analysearbeidet, både for meg som skriver og for leseren av teksten min.

4.8 Analysemetode

Analyseprosessen starter tidlig i kvalitative studier. Ifølge Dalen (2011, s. 56) starter den allerede i intervjufasen hvor forskeren observerer underveis i prosessen. Som nevnt under kap. 4.8 «Gjennomføring av intervjuene og transkriberingen» gjorde jeg feltnotater underveis og etter hvert intervju. Jeg velger derfor å si at analyseprosessen min i dette prosjektet startet allerede da. Etter at intervjuene er gjennomført startet jeg prosessen med å organisere og bearbeide det innsamlede datamaterialet (jf. Dalen, 2011, s. 55). Dette kapitlet skal kort synliggjøre denne analyseprosessen. Jeg bestemte meg tidlig for å jobbe med intervjuene og elevtekstene på samme måte, gjennom koding og kategorisering.

Koding og kategorisering

Koding handler om å identifisere i hvilken del av intervjuet, eller i dette tilfellet også elevteksten, det kommer frem noe som er relevant for prosjektet, for deretter å sortere disse delene. Når jeg kodet datamaterialet fant jeg fram til noen nøkkelord som fungerte som merkelapper på utsagnene, med det formålet å få en oversikt før jeg satte i gang med å tolke utsagnene. Målet med denne kodingen var å finne essensen i det empiriske materialet, redusere materialets volum og å legge til rette for en idegenerering på bakgrunn av detaljer i empirien, jf. (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 226-229).

I arbeidet med kodingen av datamaterialet har jeg benyttet meg av både teoridrevne og empiridrevne koder. I den teoridrevne delen av prosessen tok jeg utgangspunkt i begreper fra relevante teoretiske felt. Et eksempel på teoridreven koding i mitt datamateriale er begrepet helsefremmende skriving, som jeg brukte som en merkelapp på alle sitatene som handlet om at skriving kan gjøre deg godt. I empiridrevet analyseprosesser starter forskeren uten spesifikke teorier og begreper, og utvikler koder og kategorier gjennom tolking av datamaterialet (Kvale og Brinkmann, 2015 s. 227). Dette er i tråd med den adaptive tilnærmingen som har en vekselvirkning mellom teori og empiri. Eksempler på kategorier og koder som jeg utviklet fra mitt datamateriale er: «Du-form og desentralisering» og «skrive personlig vs. snakke personlig»

Neste steg i analyseprosessen var kategorisering som består av å samle koder som har en tematisk sammenheng i egne grupper og skille ut koder som man anser som mindre relevante (Tjora, 2017). Disse kategoriene kan også være styrt av teoretiske innfallsvinkler eller av selve empirien, men de vil gjerne være mer tolkende enn kodene. Kategoriene kan derfor være utviklet på forhånd gjennom teorien, eller vokse frem i løpet av analyseprosessen og arbeidet med empirien, jf. den adaptive tilnærmingen (Kvale og Brinkmann s. 228-229). I analysearbeidet tok jeg for meg en og en elev. Jeg startet med å kode og kategorisere intervjuet for seg og elevteksten for seg. Etter dette arbeidet innså jeg at flere av kategoriene i intervjuene og elevtekstene var overlappende. Jeg valgte derfor å slå sammen de to analysene under felles kategorier. Kategoriene for elevintervjuene/elevtekstene ble følgende: *Skriveren x og arbeidet med skriveoppdraget. Personlig skriving. Arbeidet med folkehelse og livsmestring i skolen og i norskfaget.*

Under de to siste kategoriene valgte jeg å slå sammen de tre elevintervjuene og elevtekstene. Dette gjorde jeg fordi jeg oppdaget at mye av empirien var lik hos de tre elevene og det skapte derfor en bedre flyt i framstillingen av datamateriale dersom jeg presenterte de sammen. Kategorinavnene utgjør også underoverskriftene i analysekapittelet. Kategoriene for lærerintervjuet ble: *Skrivingens funksjon i norskfaget. Den nye læreplanen og innføringen av folkehelse og livsmestring. Norskfaglig skriving i arbeidet med folkehelse og livsmestring.* Disse kategoriene var med å belyse lærerens syns på skriving i norskfaget og hvordan skriving kan bli brukt i arbeid med folkehelse og livsmestring. De utgjør også underoverskrifter i analysekapittelet.

4.9 Forskningsetiske aspekter og etiske betraktninger

Forskningsetiske retningslinjer handler om vern av personer og er spesielt viktig når man forsker på barn og unge slik som i mitt prosjekt (Bugge, 1999, s. 35). Siden jeg skulle samle inn, oppbevare og bruke personopplysninger i forbindelse med mitt forskningsprosjekt måtte jeg sende inn en søknad til NSD — Norsk senter for forskningsdata. Denne søknaden ble behandlet og godkjent før jeg satte i gang med datainnsamlingen. I denne prosessen utformet jeg et informasjonsskriv med en samtykkeerklæring til deltakerne i prosjektet (se vedlegg 1). Deltagerne hadde rett til å få vite hva formålet med prosjektet var, hvem som var ansvarlige, hvordan det skulle gjennomføres og hva det innebærer å delta. Alt dette ble deltagerne informert om gjennom informasjonsskrivet som ble sendt hjem med elevene. Informasjonsskrivet inneholdt også et samtykkeskjema med en samtykkeerklæring som foresatte måtte signere. Samtykke fra forskningsobjektene er at av de mest grunnleggende forskningsetiske kravene (Bugge, 1999, s. 39) og innebærer at forskningsdeltakerne informeres om forskningens overordnede mål, og om mulige risikoer og fordeler ved å delta i prosjektet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 104). Selv om samtykkeskjemaet krevde signering fra foresatte var det viktig for meg å informere om at elevene selv også måtte samtykke for å delta. For å sikre meg at elevene fikk nok informasjon om forskningsprosjektet gikk jeg derfor gjennom dette informasjonsskrivet sammen med klassen og fortalte litt om hva det innebar å delta i studien, samt at deltagelse var frivillig.

Min rolle som forsker er også verdt å nevne under dette kapittelet. Som nevnt tidligere hadde jeg en relasjon til intervjuobjektene mine. Før jeg begynte å samle inn data i form av intervjuer og elevtekster, hadde jeg en tre ukers praksisperiode i den samme klassen og med deres kontaktlærer som veileder. Dette medførte at jeg ble kjent med både læreren og elevene i klassen. Denne relasjonen gav meg fordeler knyttet til min strategiske utvelgelse av informanter og selve intervjusituasjonen. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 35) vil kunnskapen som kommer ut av et forskningsintervju være avhengig av den sosiale relasjonen mellom intervjueren og den som blir intervjuet. Det menneskelige samspillet i intervjuet vil derfor påvirke intervjupersonen. Dette samspillet og denne relasjonen avhenger av intervjuers evne til å skape et trygt og fritt rom der intervjupersonen kan snakke. Siden jeg allerede hadde en god sosial relasjon med både elevene og læreren, følte jeg at intervjusituasjonen ble oppfattet som trygg for alle informantene. I motsetning til en del annen forskning som blir gjennomført i skolen var ikke jeg en ukjent forsker uten noen relasjon til intervjuobjektene mine.

Jeg hadde på forhånd bygd opp en tillit til elevene og læreren jeg skulle forske på. Forskningsintervjuet er en samtale som i utgangspunktet har et klart asymmetrisk

maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Det kan tenkes at en opparbeidet relasjonen og tillit mellom forsker og intervjuobjekt kan være med på å stabilisere eller unngå et slikt asymmetrisk maktforhold, noe som blir ekstra viktig i mitt prosjekt som handler om personlige forhold.

4.10 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Validitet handler om hvorvidt min valgte metode er egnet til å undersøke det jeg skal undersøke, og hvorvidt jeg undersøker det jeg har til hensikt å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I min forskning vil metodetrianguleringen være med å øke validiteten, fordi kombinasjon av flere metoder i en studie vil øke gyldigheten av funnene (Neteland & Aa 2021, s. 17). Dette gjelder særlig hvis metodene har gitt liknende resultater, noe som var tilfellet i min studie. Praksisperioden før datainnsamlingen bidro også til økt validitet i prosjektet ved at både undervisningsopplegget og forskningsmetodene ble tilpasset informantene. Det var også en fordel at jeg fikk en relasjon til klassen. Dette dannet et godt grunnlag for praksisforankringen. Jeg fikk et kjennskap til skolen, klassen, læreren og skrivekulturen før datainnsamlingen. Denne relasjonen var som nevnt også grunnen til at jeg kunne gjennomføre korte, fokuserte intervjuer. Sett ut ifra studiens problemstilling og forskningsspørsmål anså jeg intervju og elevtekstanalyse som velegnede metoder, som gav meg et bredt datamateriale, samt både et elev- og lærerperspektiv.

Reliabilitet handler om forskningsprosjektets troverdighet og om hvorvidt resultatet mitt kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 276). En grundig gjennomgang av gangen i min forskningsmetode er med å øke reliabiliteten til prosjektet. Beskrivelsen av analysemetode, intervjuene, utvalg, utarbeiding av intervjuguide, transkribering og refleksjonene rundt forskningsetiske aspekter er med å styrke reliabiliteten og muligheten for etterprøving. Å gi innsyn i data og synliggjøre metodiske og analytiske prosesser er med på å skape transparens som innebærer at det skal være åpenbart for leseren hvilke premisser som ligger til grunn for forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 317). Ifølge Tjora (2017, s. 237) vil relasjonen mellom forsker og informant ha betydning for påliteligheten. Jeg hadde allerede en relasjon til mine informanter noe som kanskje gjorde det lettere for de å åpne seg og hele intervjusituasjonen mindre skummel. Dette kan ha vært med å øke reliabiliteten.

Det er ikke mulig å generalisere dersom man gjør et strategisk utvalg av informanter, fordi det kan ikke hevdes at disse representerer hele populasjonen (Neteland & Aa, s. 54). Dette vil være gjeldene for min studie siden jeg har plukket ut tre elever og en lærer fra en klasse som jeg kjente fra før. Med mitt kjennskap til elevene kunne jeg velge ut de elevene som jeg tenkte var best egnet til å delta i forskningen min. Jeg kan allikevel gjøre det som Neteland & Aa (2021, s. 54) referer til som teoretisk generalisering. Det går ut på å bruke teori og tidligere studier til å argumentere for at mine funn også er sannsynlig å gjelde i andre tilfeller, jf. andre elever og lærere. Erfaringene til elevene og læreren på denne skolen kan også finnes igjen på andre skoler. Generaliserbarheten er dermed knyttet til at tendensene som blir presentert fra intervjuene og elevtekstene, kan være gjenkjennbare hos andre lærere og elever. Dette kan knyttes til abduktiv metode hvor slutningene som kommer frem kan dreie seg om hypoteseutvikling og bidra til nytenking i praksisfeltet, som igjen kan lede til videre studier (Smidt & Solheim, 2013).

5 Analyse

Analysekapittelet er delt i tre deler. Kapittel 5.1 skal kort ta for seg hvordan jeg gikk frem i utformingen av skriveoppdraget som ble utgangspunktet for masterprosjektet mitt, og dermed dannet bakgrunn for empirien jeg samlet inn. Kapittel 5.2 tar for seg lærerens perspektiv basert på lærerintervjuet, og med utgangspunkt i det første forskningsspørsmålet. Kapittel 5.3 ser på elevenes perspektiv basert på elevintervjuer og elevtekster, og med utgangspunkt i det andre forskningsspørsmålet.

5.1 Bakgrunn for empirien

En skriveoppgave kan beskrives som et «springbrett» fordi den har funksjon som et startpunkt for elevene. Den skal være en hjelp til å starte skriveprosessen — og dermed kanskje til og med hoppe høyt og langt» (Otnes, 2015, s. 12). I min studie trengte jeg en skriveoppgave som kunne fungere som et springbrett til det jeg har definert som personlig skrijving. Det var derfor flere ting jeg måtte ta hensyn til i utformingen av skriveoppdraget jeg skulle gi elevene. Jeg ønsket at elevene skulle skrive reflekterende tekster, og kjenne på personlige erfaringer og følelser knyttet til tematikken i serien. Da jeg skulle utforme skriveoppgaven tok jeg utgangspunkt i Skrivehjulet, hvor skrivehandlingen «å reflektere» innebærer at elevene vurderer fenomener som ikke nødvendigvis har en fast beskrivelse eller forklaring. Eksempler på dette kan være erfaringer, tanker eller følelser (Matre, et. al 2021, s. 249). Jeg ønsket å gi elevene et skriveoppdrag som utfordret dem til å reflektere rundt temaer som blir tatt opp i serien Rådebank og som også kan være aktuelle i deres egne liv. Resultatet ble følgende skriveoppgave:

Å snakke om følelser

I TV-serien Rådebank møter vi ungdom som ikke alltid har det så bra, og der det å snakke om hvordan man egentlig har det, kan være vanskelig. Skriv en tekst der du reflekterer over hvorfor det kan være vanskelig å snakke om følelser. Gi teksten en passende overskrift.

Skriveoppgaven inneholdt også noen hjelpespørsmål (se vedlegg 5 «skriveoppgaven til elevene»). Disse hjelpespørsmålene skulle hjelpe elevene i gang med skrijvingen, og gi dem mulige innganger til hva de kunne reflektere over i teksten sin. I læreplanen heter det at elevens evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig skal «gi elevene grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2020 s. 3). Da jeg utformet skriveoppgaven til elevene, vektla jeg nettopp dette gjennom formuleringen av oppgaven. Blant annet brukte jeg hjelpespørsmål som: *Har du selv kjent på noen av følelsene som blir tematisert i serien? Og er det et uttrykk for svakhet å snakke om følelser?* Begge disse spørsmålene gir elevene et grunnlag for å kunne skrive om egne tanker, følelser og erfaringer.

Før elevene skulle sette i gang med skriveprosessen hadde jeg gitt dem i lekse og se sesong én av Rådebank. De skulle også få muligheten til å se noen episoder på skolen. På den måten var de forberedt på tematikken som møtte dem i skriveoppgavene. Den timen jeg presenterte skriveoppgaven fikk elevene også se fire utvalgte scener fra serien før de satte i gang med skrivningen. Under den første skriveøkten inntok jeg rollen som deltagende observatør, gjennom min rolle som praksisstudent/lærer. Det vil si at jeg hadde en åpen observatørrolle, hvor elevene visste at jeg gjorde et forskningsarbeid (Tjora, 2017, s. 59-62). Min deltagelse foregikk gjennom å svare på spørsmål knyttet til skriveoppgaven, og veilede elever som hadde behov for det. Erfaringen fra denne observasjonen var at flere av elevene synes det var en spennende oppgave, men noen slet litt med å komme i gang. Jeg oppfordret elevene til å bruke hjelpespørsmålene som en inngang.

5.2 Lærerenes perspektiv

For å få belyst problemstillingen fra et lærerperspektiv tok jeg utgangspunkt i forskningsspørsmålet: *Hvordan bruker læreren skrivning i arbeidet med folkehelse og livsmestring i norskfaget?* Denne bidro til å styre innhenting av lærermaterialet. Det følgende delkapittelet er basert på innholdsanalyse av lærerintervjuet og gjengir synspunkter og erfaringer knyttet til temaer som læreren var særskilt opptatt av. Som nevnt i metoddelen valgte jeg å legge hovedvekt på elevperspektivet, og heller la lærerperspektivet danne bakgrunn for å studere hvordan elevene opplever personlig skrivning, og hvordan denne kommer til uttrykk. Jeg har valgt å gi læreren navnet Kari.

Skrivekulturen og skrivningens funksjon i norskfaget

Å snakke om ulike skrivekulturer signaliserer at man ser på skrivning som en sosial praksis, der både hva, hvordan og hvorfor det skrives vil være styrt av skrevne og uskrevne regler for den gitte kulturen, i dette tilfellet i en niendeklasse (Smidt, 2010, s. 20). Flere studier fra skriveforskningsmiljøet i Trondheim har vist at skrivekulturen i en klasse er påvirket av lærerens forståelse av hva skriveundervisningen skal tjente til (Smidt, 2010, s. 20). I tråd med denne forskningen stilte jeg noen spørsmål til læreren, for å finne ut hva som kjennetegner skrivekulturen i denne klassen. I klasse 9A har de i utgangspunktet én skriveøkt i uka der de jobber med litt større skriveoppgaver i norskfaget. Ellers er det litt spredt skrivning i forbindelse med notater fra undervisningen, tankekart og gruppearbeid. Noe av skrivningen resulterer i arbeid som skal vurderes, og noe er skrivning som en metode for innlæring, strukturering og lagring av kunnskap.

Ifølge Kari har hun som skriveunderviser bevisstgjort elevene på at tekstene de skriver skal ha en funksjon. De skal ha et innhold, en tydelig avsender og en mottakergruppe som kan ha utbytte av teksten. Læreren påpeker at det er viktig at elevene klarer å nå mottakeren med et budskap, noe de kan uttrykke gjennom ulike sjangre. Hun påpeker at selv om tekstene oftest kun blir lest av henne, er i hvert fall grunntanken at elevene skal tenke seg at de skriver for et publikum. Hun påpeker at «målet er jo i hvert fall at det de skriver av tekster skal nå et publikum da, gjerne ut over meg». Dette kan ses på som et ledd i et funksjonelt syn på skrivning, knyttet til en vanlig forståelse av skrivning som grunnleggende ferdighet. Kari påpeker allikevel at selv om skrivningen skal ha en funksjon og helst nå et publikum, snakker hun også om personlig skrivning i skriveundervisningen. «Vi snakker om verdien av skrivning i seg selv da. Og ikke bare skrive for andre, men også skrive for sin egen del». Dette er i tråd med min definisjon av personlig skrivning.

Her ser man en motsetning mellom det å skrive for en ekstern mottaker og det å skrive for seg selv, og at læreren vektlegger begge.

En av de andre intensjonene i Kari sin skriveopplæring er at elevene skal bli flinke til å uttrykke seg skriftlig, og at dette ikke skal koste dem så mye. Dette tenker læreren også er viktig for videre utdanningsløp og samfunnsdeltagelse. Læreren ønsker også at de skal skjønne hensikten og formålet med skrivingen i ulike sammenhenger, og vise elevene at skriving kan ha en funksjon også utenfor klasserommet: «Jeg synes det er viktig at eleven klarer å se at skriving er noe som de kan bruke utenfor skolesammenheng også». I forlengelsen av skrivingens funksjon utenfor skolesammenheng ønsker også læreren å bevisstgjøre elevene om at de faktisk skriver i veldig mange sammenhenger i hverdagen, og at skriving derfor er viktig.

Den nye læreplanen og innføring av folkehelse og livsmestring

Når det gjelder innføringen av folkehelse og livsmestring i læreplanen sier Kari følgende: «Vi har jo holdt på i ett og et halvt år nå med denne nye lærerplanen. Så vi har brukt mye seksjonstid på det i hvert fall. Både trinnvis og på skolenivå der vi har snakket om hvordan vi skal trekke inn folkehelse og livsmestring». Her kommer det altså frem at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er noe som blir prioritert av ledelsen og lærerne. Det har blitt satt av mye tid både på trinn- og skolenivå, til å diskutere hvordan temaet kan implementeres i ulike fag. Dette viser at skolen verdsetter dette nye overordna temaet, og at arbeidet med dette blir prioritert i fellestiden til lærerne. I klasserommet til Kari skjer det meste av arbeidet med folkehelse og livsmestring utenfor fagplanene i hvert enkelt fag, og hun forklarer at «det blir nok mer sånn arbeid vi gjør uavhengig av fagplanene, men mer den overordna delen av lærerplanen der vi jobber med klassemiljø, og det å være unge, og vi jobber med identitet». Arbeidet med folkehelse og livsmestring skjer altså på et mer overordnet nivå enn det rent norskfaglige.

Kari påpeker at mye av det som ungdom sliter med er relatert til psykisk helse og at det ikke jobbes med psykisk helse i norskfaget sånn direkte, heller ikke fysisk helse. Kari påpeker allikevel at de arbeider med temaet i norskfaget også:

Altså, det er jo elementer av folkehelse og livsmestring i norskfaget, men jeg vil ikke nødvendigvis si at det er forsterket etter at det kom inn i læreplanen. Altså vårt fokus på det er forsterket, men det vi faktisk gjør i klasserommet tror jeg at vi i stor grad gjorde før også. Det er bare med litt annen overskrift liksom.

Som sitatet viser, har temaer som berører folkehelse og livsmestring ifølge Kari alltid vært en naturlig del av norskfaget og noe hun har vektlagt i undervisningen. Innføringen av den nye lærerplanen i 2020 med folkehelse og livsmestring som overordnet tema har derfor kanskje bare satt ord på noe som allerede har vært praktisert i Kari sitt klasserom. Hun uttrykker allikevel at folkehelse og livsmestring er et såpass nytt tema som det må jobbes mer med for å få innført i norsk, og også i andre fag. Dette illustreres blant annet gjennom følgende sitat: «Jeg synes ikke at jeg har det under huden at folkehelse og livsmestring skal inn i norskfaget på en sånn finurlig måte nei, absolutt ikke»

For Kari er også det å opplyse og informere elevene om ulike helsetilbud en viktig del av folkehelse og livsmestrings-faget:

Vi fokuserer jo mye på at det er mulighet å få hjelp da, men det blir jo også veldig faguavhengig da. Men det kan jo dukke opp i norsken hvis vi kommer over tekster der det dukker opp problemområder som de kjenner seg igjen i da. Da får vi jo mulighet til å snakke om helsepsykepleier og coaching og det vi har å tilby på huset da.

Som sitatet viser bruker Kari også litteraturen til å snakke om problemområder som dukker opp, og som er gjenkjennbart for elevene. Dette kan relateres til det jeg i teorikapitlet omtaler som empatisk lesing/tekstarbeid (Nussbaum, 1995; 2006). Jeg kommer tilbake til dette i drøftingskapitlet. For å oppsummere Karis perspektiv kan man si at folkehelse og livsmestring altså strekker seg utover arbeidsoppgaver i enkeltfag, og gjelder det helhetlige arbeidet for skolelevenenes helse, men at temaet allikevel kan aktualiseres i norskfaget.

Norskfaglig skriving i arbeidet med folkehelse og livsmestring

Som det går frem av det foregående, bruker Kari skriving som en del av arbeidet med folkehelse og livsmestring i norskfaget. Hun ønsker å vise elevene at det kan hjelpe å skrive om saker og ting de grubler på, og hun prøver å finne skrivemetoder som kan hjelpe elevene med nettopp dette:

Vi prøver å fokusere på skriving som bearbeidelsesmetode, for eksempel har vi noen som sover dårlig om natta og som ligger og grubler og da snakker vi om at det kanskje går an å skrive ned det man grubler på og så legge det bort til dagen etter og heller ta det frem da. Altså vi prøver å lete etter noen metodikker

Sett i lys av skriving som en ressurs i arbeidet med folkehelse og livsmestring fokuserer Kari på at skrivingen kan brukes som en form for terapi og bearbeiding av personlige problemer, og på den måten også være helsefremmende, jf. begrepet helsefremmende skriving. Kari forsøker å lete etter skrivemetoder som kan hjelpe elevene dersom de sliter med noe, og å praktisere disse i skriveundervisningen. Ifølge Kari er skriving en formålstjenlig måte å arbeide med folkehelse og livsmestring på, og dette arbeidet blir gjerne knyttet opp mot skjønnlitteraturen. Kari forklarer det med at «det blir det fort sånn at man leser tekster der noen strever med et eller annet også skriver vi noe med utgangspunkt i det». Dette arbeidet kan også relateres til Nussbaum (1995; 2006) og empatisk lesing/tekstarbeid ved at litteraturen kan hjelpe elevene å skjønne andres perspektiver som kan lede til større emosjonell forståelse. Jeg kommer tilbake til dette i drøftingsdelen.

Å skrive reflekterende tekster kan ifølge Kari være skriveoppdrag som passer bra i arbeidet med folkehelse og livsmestring. Dette er også tekster elevene skriver stadig mer av, og knyttet til undervisningsopplegget om Rådebank, ble de også bedt om å skrive en reflekterende tekst. Å skrive dikt mener Kari også kan være en fin sjanger for å uttrykke seg og sette ord på ting, noe hun forklarer med at «i lyrikken er det kanskje lettere å distansere seg fra det selv om man bearbeider noe, det er lett si at 'dette handler ikke om meg altså', men det som kommer til uttrykk kan jo fort gjøre det allikevel». Ifølge læreren kan lyrikk være en sjanger hvor elevene kan være personlige. For Kari virker det som om elevene synes det er greit å skrive personlige tekster, men hun poengterer også at det er viktig spørre om samtykke fra elevene før man eventuelt leser opp noe høyt eller viser det til resten av klassen.

Kari mener at det å skrive kan ha en positiv effekt på helsen, og at skriving dermed kan være helsefremmende. Dette forklarer hun blant annet med at «det å skrive kan føre deg til et sted der du har det bedre enn om du ikke hadde skrevet. Akkurat som en type medisin kan føre deg til et bedre sted kan, også skriving gjøre det». Videre poengterer hun at det gjelder å finne gode måter å drive helsefremmende skriving på, og at det er det de jobber med hele tiden.

5.3 Elevenes perspektiv

I denne delen av analysen skal jeg presentere datamaterialet fra elevintervjuene og elevtekstene til mine tre fokuselever som jeg har gitt navnene Katrine, Sara og Fredrik. Jeg har valgt å presentere datamaterialet fra intervju og elevtekst samlet (se metodedel, elevtekstene finnes i vedlegg 6-8). På denne måten kan de to ulike datatypene kaste lys over hverandre, da de kan sies å representere rapportert og faktisk praksis. Først gir jeg en kort presentasjon av hver enkelt elev.

Skriveren Katrine og arbeidet med skriveoppgaven

Katrine er en av elevene som liker å produsere egen tekst: «Det er veldig gøy å skrive egne tekster, jeg er ganske glad i å skrive, jeg har egentlig alltid vært det», sier hun. Skriveren Katrine liker best å skrive åpne oppgaver og viser til Rådebank-oppgaven som en typisk oppgave som hun liker å skrive. Hun påpeker allikevel at hun er ganske glad i å skrive alle typer tekster. I arbeidet med skriveoppgaven sier Katrine at hun bevisst har valgt en tredeling av teksten, noe hun illustrerer i dette utsagnet fra intervjuet:

Jeg har jo skrevet litt om serien i første avsnittet og så har jeg skrevet litt om mine egne tanker og hvordan jeg opplevde serien, og også litt om hvordan mine egne følelser er, og litt om skolen og hvordan jeg tenker at skolen skal takle barn og ungdom som ikke har det så veldig bra.

Katrine er altså bevisst på valgene hun har gjort i forbindelse med strukturering av innholdet i teksten, og denne tredelingen er godt synlig når man leser teksten hennes. Katrine bruker første del av teksten til å forklare hva serien handler om, og litt om tematikken i serien. Hun innleder teksten på følgende måte: «I serien Rådebank får vi vite mer om en gutt som heter GT (Glenn Tore) og hans venner. Vi får vite mer om hvordan gutter takler gode og vonde følelser». Katrine starter derfor teksten sin med å ta utgangspunkt i serien som en slags innledning til refleksjon rundt det «å snakke om følelser», som var det oppgaveteksten spurte etter. I tillegg til å si litt om selve innholdet, reflekterer også Katrine rundt noen av tematikkene vi møter i serien. Her er en av hennes refleksjoner fra teksten rundt det å være gutt og snakke om følelser:

Jeg tror at grunnen til at GT ikke snakker med kompisene sine om følelser er at han tenker at gutter ikke skal snakke om sånne ting. Det tror jeg egentlig alle tenker litt. Det er ikke lett å skille seg ut å derfor går GT til Ine å snakker med henne for jenter er det mer "vanlig" å snakke om følelser.

Her sammenligner Katrine hvordan hun tror gutter og jenter uttrykker følelser og at det finnes forskjeller her. Her bruker hun trolig et av hjelpespørsmålene knyttet til skriveoppgaven. Ifølge elevteksten har Katrine hentet mye av inspirasjonen sin fra serien Rådebank, noe som hjalp henne i skriveprosessen. Dette bekrefter hun også selv i intervjuet, blant annet gjennom sitatet: «Det var bra at vi fikk en serie til inspirasjon og

at det ikke bare var en tekst om å snakke om følelser. Det hjalp å ha sett den først. Da fikk vi vite litt om hvordan det kan være og sånn» Tematikken i serien Rådebank var altså en inspirasjon da Katrine skulle skrive en reflekterende tekst om hvorfor det kan være vanskelig å snakke om følelser.

Skriveren Katrine liker å skrive tekster og er gjerne personlig i måten hun skriver på. Dette gir hun uttrykk for i intervjuet, og det samsvarer også bra med den teksten hun har levert. Elevteksten viser at hun har brukt serien som inspirasjon i skriveprosessen, noe hun også bekrefter i intervjuet. Samtidig har hun skrevet mye om hennes personlige erfaringer knyttet til det å snakke om følelser. For å oppsummere skrivningen til Katrine kan man peke på tre sentrale aspekter: En tredelt struktur som innledes med informasjon om serien, etterfulgt av sine egne tanker rundt tematikken og til slutt, hvordan skolen kan jobbe med psykisk helse. Innledningen om Rådebank har med andre ord fått henne til å reflektere rundt egne personlige forhold. Hun har dermed brukt den litterære/filmatiske konteksten til å aktivere egne tanker.

Skriveren Sara og arbeidet med skriveoppgaven

Sara er en elev som generelt synes det er gøy å skrive tekster i norskfaget. Skriveren Sara strever litt dersom hun blir bedt om å finne på en egen historie, altså skjønnlitterære tekster. Da kan hun oppleve det hun kaller for skrivesperre. Hun liker derimot bedre å skrive reflekterende tekster i norskfaget, noe hun forklarer med at «jeg liker å skrive mine egne tanker og ikke måtte lage en historie». Oppgaven i dette prosjektet passet henne med andre ord svært godt. Sara synes det var en gøy oppgave å skrive og en fin måte å møte tematikken ungdom og psykisk helse på, noe hun viser i dette sitatet fra intervjuet:

Jeg likte denne oppgaven veldig godt og jeg hørte at det var flere som likte denne typen oppgave. Det var jo ulike typer oppgaver innafor serien og noen oppgaver var kanskje litt mer personlig enn andre. Jeg føler at det var en ganske grei måte å få prate om sånne ting gjennom en sånn type oppgave

Sara er helt tydelig på at hun brukte inspirasjon fra Rådebank, og at serien gav et veldig godt utgangspunkt for å kunne skrive om denne typen tematikk. Dette forklarer hun også via følgende sitat: «Serien viste på en måte ulike følelser og reaksjoner, og da var det mye lettere å komme på hva man selv mener og tenker når man først har sette det i en serie». Inspirasjon fra Rådebank finner man igjen flere steder i Saras tekst, blant annet i dette utdraget hvor hun reflekterer over hva serien kan lære oss, og peker på en måte ut et slags budskap i serien: «Serien viser også det at det er så viktig å ha noen der for at det skal gå bra og hvor dårlig det kan gå hvis du ikke har noen». I avsnittet som omhandler serien Rådebank har også Sara valgt å avslutte med følgende konklusjon eller oppfordring: «Dermed tror jeg at gutter må bli bedre til å prate om følelser. Det kan føre til at de blir nærmere som familie og får et nærmere vennskap». Her løfter hun altså erfaringer ut fra serien.

I likhet med Katrine har også Sara brukt første delen av teksten sin til å skrive om handlingen i serien hvor hun blant annet skriver: «Rådebank handler mye om tanker og følelser. Det handler om hvordan man kan reagere på så mange ulike måter i ulike situasjoner og om hvordan de håndterer dem». Hun presenterer figuren GT og hans forhold til å dele følelsene sine med andre.

Her gjør hun også noen generaliseringer blant annet når hun skriver: «Gutter skal være kule og tøffe med hverandre. Hos jentene derimot er det å snakke om følelser noe som gir sympati og nære vennskap».

Skriveren Sara liker å skrive tekster i norskfaget, og spesielt reflekterende tekster der hun kan skrive om sine egne tanker. Dette kommer frem både i intervjuet, og støttes av mange egne refleksjoner i elevteksten, noe jeg vil synliggjøre i neste del om personlig skriving. Skriveoppdraget i prosjektet passet derfor godt til skriveren Sara. For å oppsummere skrivingen til Sara har hun tydelig brukt inspirasjon fra Rådebank. Hun skriver både litt om innholdet i serien, reflekterer rundt aktuelle tematikker og skriver om hva serien kan lære oss.

Skriveren Fredrik og arbeidet med skriveoppdraget

Fredrik er en elev som syns det er «ok» å skrive tekster i norskfaget, og han syns skriving kan være artig av og til, avhengig av oppgaven han får. Han liker best å skrive tekster der han ikke trenger å søke opp så mye stoff, men heller bare skrive ned det han tenker på, og det som dukker opp i hodet hans. Han likte derfor å skrive en åpen og reflekterende tekst som den i forskningsprosjektet. Ifølge Fredrik har klassen skrevet reflekterende tekster før, men mest i faget KRLE, og ikke en oppgave som handler om å snakke om følelser. Fredrik har skrevet en tekst om hvorfor det er viktig å snakke om følelser og hvorfor det kan være vanskelig. Han har blitt inspirert av hva andre har sagt om temaet og hva han selv tenker, noe han utdyper i følgende sitat:

Oppgaven handler jo om hvordan det er å snakke om følelser. Så da tenkte jeg bare på hvordan jeg har hørt andre har forklart det og hvordan jeg tenker selv at det er. Så noe ble litt sånn mer personlig og noe ble mer sånn som jeg har hørt

Hvordan andre forklarer det å snakke om følelser har Fredrik i stor grad knyttet til serien Rådebank. I teksten sin har han brukt flere eksempler fra serien, blant annet: «Råner miljøet i rådebank er et godt eksempel på dette, når Ine slår opp med GT prøver han å gjemme det fra de andre i gjengen sin, fordi i råner miljøet er det ikke vanlig å snakke om følelser». Han har også forsøkt å knytte dette dilemmaet til egne erfaringer fra skolehverdagen: «Hvis en person som er redd for å presentere forteller at de er redd for å presentere til en person som ikke er redd for å presentere er det vanskelig for den personen som får høre dette å forstå». Dette utdraget viser at han forsøker å relatere serieerfaringene til egne erfaringer. Noe han følger opp i neste utdrag, før han videre knytter samme dilemmaet til en scene fra Rådebank:

Det kan være en av grunnene til at det kan være vanskelig å snakke om følelser, fordi man tror at den andre ikke har opplevd noe sånt og at de ikke ville forstått hvordan man føler seg. Dette ser vi i serien rådebank når GT prøver å få Nilsen til å snakke om følelsene sine men Nilsen sier at GT ikke ville forstått

Fredrik påpeker i intervjuet at han brukte disse to eksemplene fra serien til å forklare hvorfor det kan være vanskelig å åpne seg for andre. Og at serien var til stor hjelp når han skulle reflektere rundt dette temaet, noe han hadde felles med Katrine og Sara. Skriveren Fredrik liker å skrive åpne oppgaver med lite rammer, der han får lov til å skrive ned det han tenker på og som dukker opp i hodet hans. Derfor passet en åpen og reflekterende tekst rundt temaer fra Rådebank bra for skriveren Fredrik. For å oppsummere skrivingen til Fredrik har han skrevet en tekst om hvorfor det både er viktig og vanskelig å snakke om følelser. For å kaste lys over denne problemstillingen har han brukt eksempler både fra serien og fra egen hverdag.

Hvordan opplever elevene personlig skriving?

I denne delen av analysen skal jeg belyse elevperspektivet gjennom forskningsspørsmålet: *Hvordan opplever tre elever å arbeide med folkehelse og livsmestring gjennom norskfaglig skriving?* Hverken Katrine, Sara eller Fredrik kan huske at de har skrevet en slik personlig refleksjonsoppgave før, i hvert fall ikke i skolesammenheng. Katrine påpeker at «vi skriver egentlig mest sånne fagtekster, ikke så mye som denne her, ikke så personlig på en måte». Dette støttes av Sara som viser til at den eneste personlige oppgaven hun husker å ha skrevet er en presentasjon av seg selv i åttendeklasse. «Vi har skrevet mer sånn å fortelle om oss selv, men aldri sånn personlig som denne oppgaven, nei det tror jeg ikke». Å skrive personlige og reflekterende tekster virker altså som en ny erfaring for elevene.

Sara syns ikke det er så vanskelig å skrive om personlige temaer og mener det hadde vært mye vanskeligere dersom hun måtte lest opp teksten foran mange folk:

Når det er såpass få som skal lese det så føler jeg at det ikke har så mye å si. Så jeg følte egentlig ikke det var så vanskelig. Kanskje bare litt i starten med å faktisk tørre å skrive det, men når jeg først hadde skrevet det så var det ikke så ille

Dette samsvarer med Katrines opplevelser, slik det går fram av følgende sitat fra intervjuet:

Det var egentlig ganske enkelt å skrive personlig også syns jeg det var gøy å skrive ned det jeg tenkte. Jeg tenkte ikke over at noen skulle lese teksten etterpå, liksom. Men når jeg leste teksten etterpå så tenkte jeg: oi, dette var ganske personlig, men det går bra

Med andre ord tenkte ikke Katrine og Sara så mye på mottakeren av teksten når de skrev, men konsentrerte seg mest om å skrive ned tankene sine. Dette tyder på at Katrine og Sara så på seg selv som den primære mottakeren av teksten. Katrine og Sara visste allikevel at deres personlige tekster skulle leses av både lærer og studenter. Det kan derfor virke som om de er ganske trygge både på læreren deres og oss studenter. Katrine påpeker også at det var enkelt å skrive personlig fordi, «det er jo bare å skrive ned de tankene man tenker i hodet sitt og det kan faktisk være godt noen ganger å bare få det ut».

I likhet med Katrine og Sara syns også Fredrik det kan være greit å skrive personlige tekster så lenge ikke mange andre skal lese det, og han slipper å lese tekstene høyt foran klassen eller andre. Både Fredrik og Sara liker friheten som personlig skriving kan innebære, noe Fredrik uttrykker i følgende utsagn: «Det er liksom enklere å skrive om ting jeg vet fra før enn å måtte finne det selv på en måte. I denne oppgaven kunne man jo egentlig skrive akkurat hva man ville, det likte jeg».

Alle elevene mener at det er lettere å skrive om personlige og vanskelige ting, enn å snakke om dem, noe Sara prøver å begrunne i dette utsagnet :

Jeg tror egentlig at det er lettere å skrive om det. Fordi at hvis jeg skal si det så kan jeg føle at det er vanskelig å vite hva jeg skal si for å beskrive det, hvilke ord liksom. Men når man skriver det så kan man bare skrive det som kommer i hodet ditt, det er vanskeligere å si det føler jeg. Det er lettere å sette ord på hva man faktisk føler.

Som utsagnet viser syns Sara det er lettere å uttrykke seg og finne riktige ord dersom hun får muligheten til å skrive det ned. Fredrik tror også det kan være lettere å skrive

om personlige temaer enn å snakke om den. Dette begrunner han i hva han selv har erfart og opplevd:

Jeg tror det er lettere å skrive det ned ja. For eksempel på melding da. Jeg synes det er enklere å fortelle noen på den måten fordi da slipper du liksom å sitte sånn face to face på en måte. Jeg tror det kan være lettere å si hva man mener hvis man skriver det

Katrine deler samme oppfatning, og begrunner det med at «da trenger ikke noen å vite om det, eller du kan skrive det til deg selv på en måte». Katrine tror altså at personlig skriving kan fungere bra dersom man ikke liker å snakke om følelsene sine, og at slik type skriving kan være en måte å kommunisere med seg selv og bli bevisst på seg selv. Når det gjelder egen erfaring sier hun følgende:

Jeg er ikke så veldig glad i å snakke med andre om hva jeg tenker og sånn. Det skrev jeg litt om også i teksten. Så da kan man jo tenke at skriving er en annen og kanskje lettere måte å gjøre det på. Så i stedet for å snakke om det kan man kanskje bare skrive det ned på et ark

Utsagnet viser at Katrine har reflektert rundt det å bruke personlig skriving til å uttrykke følelser også i skriveoppgaven sin og at hun har knyttet den til sine egne erfaringer.

Alle elevene mener at det er vanskeligere både å skrive og å snakke om sin psykiske helse, sammenlignet med sin fysiske helse. Dette begrunner Fredrik med at «det er nok lettere å snakke og skrive om sin fysiske helse, det er jo på en måte ikke inni deg liksom. Ikke like personlig liksom». Denne påstanden får støtte i Saras utsagn som sier at «det er vanskeligere å snakke om følelser vi har i hodet i stedet for det som man har i kroppen på en måte».

Dagbok er, som nevnt i teoridelen, en sjanger som kan egne seg godt for personlig skriving. Katrine har aldri skrevet dagbok, men dette er noe hun kunne tenke seg å begynne med og viser stor forståelse for at andre skriver dagbok:

Jeg skjønner veldig godt at noen bare har lyst til å få skrevet ned tankene sine da. Jeg tenker at det er noe som jeg også kanskje kan begynne med. Kanskje det er lettere enn å snakke om tanker eller kanskje det bare er fint å skrive det ned for å sortere litt på en måte, litt oversikt liksom

Katrine signaliserer også her at det kan være enklere å skrive ned tankene sine enn å snakke om dem. Samtidig poengterer hun også at det er viktig å snakke med venner om vanskelige ting, og at hun tror at kun skriving ikke ville fungert. I likhet med Sara foreslår hun å skrive ned noen tanker først for å sortere dem, for deretter å snakke med venner. Sara har litt erfaring fra dagbokskriving på barneskolen, hvor hun skrev personlige tekster i dagboken sin.

Dette har hun sluttet med etter hun begynte på ungdomsskolen, noe hun forklarer det med at «det har blitt mer sånn at jeg prater om personlige ting i så fall i stedet for å skrive det ned, på en måte». Etter hvert som Sara har blitt eldre har det altså blitt mer naturlig for henne å prate med andre om personlige temaer fremfor å skrive om de.

Personlig skriving og helsefremmende skriving

Katrine tror at helsefremmende skriving kan være skriving som gjør at helsen din blir bedre. Hun utdyper det med følgende utsagn:

Kanskje det blir litt sånn som jeg har gjort i denne skriveoppgaven? Jeg tror at hvis man skriver ting ned så blir man på en måte kvitt det litt. Jeg tror det kan gi bedre helse kanskje, at man føler seg bedre. Når man får skrevet ned tankene så får man de litt bort og skuldrene blir litt lettere og sånn og alt blir på en måte litt mindre

Her signaliserer hun altså at den teksten hun selv har skrevet kan være et eksempel på helsefremmende skriving. Katrine mener at dersom man har et problem eller sliter med noe, kan skriving være til hjelp. Hun forklarer dette med at «for mange er det kanskje slik at man ikke liker å snakke om følelsene sine og da kan det være lettere å skrive, da får man snakka med seg selv litt om det på en måte». I likhet med Katrine tror også Sara at skriving kan ha positiv effekt på helsen. Sara tolker begrepet helsefremmende skriving som «en type skriving som gjør slik at får en bedre helse, at det er helsefremmende altså fremmer helsen din. Kanskje at hvis det er noe som er vanskelig så blir det bedre om du skriver om det». Begge elevene har altså en ganske lik oppfatning av begrepet. Sara viser også til teksten sin for å forklare hva hun legger i begrepet:

Som jeg skrev i teksten så burde man dele følelsene og tankene sine enda mer og når man skriver så deler man de jo på en måte og man får det jo på en måte ut da og det kan være veldig positivt med at man slipper det ut på en måte. Kanskje man ikke viser det til mange andre med en gang, men det kan være en start. Det kan jo være veldig positivt egentlig da

Dette samsvarer også med Katrines forslag om å først skrive ned tankene sine, før man eventuelt deler de videre med venner eller andre man stoler på. Fredrik deler samme oppfatning av at det å skrive om personlige opplevelser eller vanskelige ting kan gjøre at man får bedre psykisk helse. Her bruker han dagbok som et eksempel for å illustrere hva han mener: «Det er jo mange som skriver ned ting i en dagbok og sånn da. Det hjelper jo da, da har man det liksom. Kanskje man finn ut hva man tenker og sånn». Han føler likevel ikke at han selv har noe behov for å skrive ned slike tanker, men han skjønner at det kan være til hjelp for mange.

Et siste interessant funn er at det kan se ut som om at arbeidet med dette skriveprosjektet har gitt ny innsikt i hvilken funksjon skrivingen kan ha. I dette avsnittet har jeg valgt å legge hovedvekt på Katrine, siden hun uttaler seg mest om dette. Som nevnt tidligere kan ikke Katrine komme på at hun selv har brukt personlig skriving tidligere. Men som sitatet viser har hun lyst til å prøve det etter erfaringen hun har fått gjennom arbeidet med skriveoppgaven: «Jeg tenker at nå som jeg har prøvd dette så tenker jeg sånn: dette var jo egentlig ganske deilig. Bare få skrevet det ned på en måte».

Dersom Katrine skal snakke om følelser går hun helst til venninner, og hun har spesielt en venn som hun deler mye med. Hun poengterer likevel at «nå som jeg har prøvd å skrive om følelser på et ark så tror jeg kanskje at jeg kan fortsette litt med det også, fordi det var ganske deilig å få «lettet litt på skuldrene liksom». Dette sitatet bygger også opp under at Katrine har fått en ny innsikt etter arbeidet med skriveprosjektet.

Hvordan kommer personlig skriving til uttrykk i elevenes tekster?

Andre del av forskningsspørsmålet knyttet til elevperspektiv spør følgende: *På hvilke måter kommer erfaringene til uttrykk gjennom tekstene deres?* I teoridelen definerte jeg personlig skriving som en type skriving som har utspring i elevene selv, og deres egne

opplevelser og uttrykksbehov. I teksten til Katrine finnes det flere eksempler på det jeg vil kategorisere som personlig skriving. Et eksempel er følgende utdrag:

Jeg føler ikke at det generelt er så vanskelig for jenter å snakke om følelser, men jeg tror det kommer ann på personen. Jeg kjenner litt på den følelsen at jeg ikke vil fremstå som svak. Jeg vil ikke at folk skal synes synd på meg å snakke om meg. Derfor er det lettere å bare ikke snakke om det.

Her gir hun direkte uttrykk for personlige opplevelser gjennom formuleringene «jeg tror», «jeg føler» og «jeg kjenner litt på». Bruken av førstepersonspronomenet «jeg» blir da en viktig refleksjonsmarkør sammen med verbene «tro», «føle» og «kjenne på». Dette setter et personlig preg på teksten hennes, og viser at hun reflekterer over stoffet hun skriver om og gjør det til sitt eget (se også Matre et al., 2021, s. 249). Formuleringen «jeg kjenner litt på» kan tolkes som et forsøk på å sette ord på egne tanker. I dette utdraget er det også interessant å se nærmere på årsaksmarkøren «derfor» som oppsummerer og grunngir tankerekken til Katrine. Vi ser altså at hun argumenterer for hvorfor hun synes det er vanskelig å snakke om følelser. Videre i teksten tar hun et lite oppgjør med denne måten å tenke på når hun skriver følgende:

Det er egentlig litt dumt for jeg tenker jo hele tiden at det ikke er noe problem når jeg hører på andre, men det er så ubehagelig å snakke om mine tanker og følelser. Det er lett å tenke at mine problemer ikke er store eller viktige nok å når du da hører andres problemer er det kanskje enda vanskeligere å snakke om mine egne

Jeg tolker dette utdraget slik at Katrine synes det er greit å snakke om andre sine følelser, men ikke sine egne. Dette utdraget vil jeg også si hører inn under definisjonen personlig skriving. I likhet med forrige utdrag bruker hun også her førstepersonspronomenet «jeg» og verbet «tenker» som refleksjonsmarkører. Hun skriver også om «mine tanker og følelser» og «mine problemer», noe som viser at hun gjennomgående relaterer innholdet til seg selv. Dette er med å sette et personlig preg på teksten. Hun bruker også ordet «egentlig» som et adverb for å beskrive at det i bunn og grunn er litt dumt at hun ikke tør å snakke om sine egne tanker og følelser, samtidig som hun ikke har noe problem med å høre på andres. Adjektivet «ubehagelig» med forsterkingen «så» viser til hvordan Katrine synes det er å snakke om sine egne tanker og følelser, noe som kan virke som en personlig innrømmelse og som jeg derfor vil kategorisere som personlig skriving. I samsvar med begrepet personlig skriving som jeg har definert i teoridelen retter hun i dette utdraget søkelyset på de personlige og følelsesmessige delene av skrivingen.

I likhet med Katrine gav også Sara uttrykk for i intervjuet at hun liker å skrive personlige tekster, noe som viser seg i tekstens siste avsnitt hvor hun skriver om egne følelser og egne erfaringer. Her skriver hun betydelig mer personlig enn tidligere i teksten. Hun starter avsnittet med å beskrive at hun muligens selv har følt på noen av følelsene i serien, men i mindre grad:

Jeg har ikke følt på de følelsene så kraftig som i serien. I serien innebar det å ha kjærlighets sorg, det å ikke ha noen som vil være sammen med deg, føle at alt går til helvete (unnskyld språkbruk) og det at mister noen. Jeg har kanskje følt på noen av dem men det er i en liten grad.

Her bruker også Sara førstepersonspronomenet «jeg» og verbet «føler» som refleksjonsmarkører når hun skriver «jeg har ikke følt». Hun referer til seg selv og hennes egne erfaringer rundt tematikker som hun mener serien belyser. Dette viser at serien har et innhold som Sara kan relatere seg til. I den delen av Saras tekst som jeg vil

betegne som den med mest personlige, deler hun blant annet noen bekymringer knyttet til bestefaren som har blitt syk. «Bestefaren min har fått alzheimers. Det er en veldig trist sykdom, fordi jeg føler at jeg mister han mer og mer for hver dag som går. Han glemmer bare mer og mer». Også her bruker hun førstepersonspronomenet «jeg» og verbet «føler» som refleksjonsmarkører når hun beskriver følelsene sine knyttet til bestefarens sykdom. I dette utdraget beskriver hun egne følelser knyttet til noe aktuelt i hennes eget liv, helt uavhengig av serien Rådebank. Hun går fra å reflektere personlig over serien, til å reflektere over vanskelige forhold i sin egen familiesituasjon. Det samme gjelder den delen av teksten som handler om erfaringer fra barneskolen knyttet til vennskap:

På barneskolen var jeg en person som prøvde å hoppe fra gjeng til gjeng men det var mange som ikke godtok akkurat det. Da følte jeg på det at ingen ville være med meg, at de ikke godtok meg for den jeg var.

Her skriver hun om hva hun opplevde på barneskolen, og hva hun selv følte rundt det som skjedde. Hun bruker de samme refleksjonsmarkørene «følte jeg» til å beskrive denne situasjonen fra barneskolen, noe jeg tolker som en veldig personlig og sårbar beretning. Vennskap er også en tematikk som tas opp i Rådebank, og kanskje hadde hun dette i bakhodet da hun skrev om egne erfaringer knyttet til vennskap. Dette utsagnet kan i hvert fall tyde på det: «Til slutt fant jeg en gjeng hvor de brydde seg om meg, passet på meg og godtar meg som person». Sett i lys av definisjonen om at personlig skriving har utspring i elevene selv og deres uttrykksbehov, ser vi her flere eksempelutdrag hvor nettopp dette er tilfellet.

«Du-form» og desentralisering

Fredrik gav også uttrykk for at han liker å skrive personlige tekster og at han likte oppgaven han fikk tildelt. Teksten hans skiller seg allikevel fra Katrine og Saras, da den ikke har like mye personlig preg, men heller beskriver mer generelle eksempler og eksempler fra Rådebank. I motsetning til Katrine og Sara har han ikke brukt førstepersonspronomenet «jeg» og skriver mer overordnet om det å snakke om følelser. Han tematiserer ikke hvordan han selv synes det er å dele følelsene sine med andre, eller skriver om noe annet personlig som angår han selv.

Allikevel finnes det deler av teksten som jeg synes er mer personlige enn andre. Her er et eksempel: «Når man snakker om følelser og åpner seg opp for andre er det litt som å ta av seg en tung ryggsekk etter en lang tur». Jeg opplever dette som personlig skriving, fordi Fredrik bruker en metafor for å illustrere hvordan det kan oppleves å snakke om følelser og åpne seg opp for andre. For å klare det må man gjerne ha kjent på den følelsen selv i en eller annen grad. På den måten kan man si at innholdet her har utspring i eleven selv og hans egne opplevelser, jf. definisjonen av personlig skriving.

Det samme gjelder følgende utdrag fra teksten: «Hvis du holder en vond følelse inni deg lenge uten å fortelle noen kan følelsen bare bli vondere og vondere, men hvis du forteller noen hvordan du føler kan de hjelpe deg til å føle deg bedre». I dette utdraget har Fredrik valgt å desentrere seg gjennom å bruke andrepersonspronomenet «du», i tillegg til det ubestemte pronomenet «man». Han henvender seg dermed til et potensielt publikum. I motsetning til Katrine og Sara som har et mer jeg-sentrert språkbruk, bruker Fredrik et mer mottakersentrert språk. Jeg vil allikevel kategorisere dette utdraget som personlig skriving, fordi det virker som om Fredrik skriver litt ut fra egen erfaring, og han følger det opp med å komme med et «råd» til leseren om å snakke med andre om

følelsene sine. Dette gjelder også i innledningen av teksten hvor han skriver: «Å snakke om følelser er en viktig ting å gjøre hvis du ikke har det så bra, men selv om det er så viktig å gjøre er det veldig vanskelig». Innledningen henviser til at Fredrik synes det kan være veldig vanskelig å snakke om følelser, noe som er en personlig beretning.

Desentrering finner vi også eksempler på i Katrine sin tekst. Blant annet i dette utdraget:

Når du aldri snakker om dine problemer så virker det jo som at du har det helt fint å da er det jo ingen som spør deg heller. Det er ingen som tenker at du trenger noen å snakke med, og da er du jo bare den som sitter å hører på. Du er den som alle kommer til. Men det som er så vanskelig da er at du er den som må fortelle til noen at du har det vanskelig siden du ikke har noen som spør deg

Her har hun gått over fra å bruke førstepersonspronomenet «jeg» til å bruke andrepersonspronomenet «du». Denne desentreringen indikerer at refleksjonene kan være relevant for potensielle lesere, og at Katrine dermed henvender seg til en mottaker. Det kan også tenkes at det å skrive i du-form kan være Katrine og Fredrik sin måte å distansere seg fra egen tekst og egne erfaringer. Kanskje for å gjøre seg selv mindre sårbar og mindre utleverende. Allikevel er det tydelig at «du» i Katrine sin tekst også kan referere til skriveren selv, hvert fall sett i lys av tidligere innhold i teksten hennes. Det virker som om dette er en erfaring Katrine kan ha opplevd selv siden hun beskriver den såpass detaljert. Dette utdraget fra teksten blir dermed også personlig og et eksempel på personlig skriving.

Folkehelse og livsmestring i skolen og i norskfaget

Gjennom intervjuene kommer det frem at ingen av elevene har hørt om temaet folkehelse og livsmestring tidligere, og at de har jobbet lite med dette temaet, i alle fall i enkeltfag. Alle tre viser til at de har hatt besøk av psykologistudenter og andre fagpersoner utenfra. Ifølge Katrine kan det «komme folk for å snakke om det, men lærerne har aldri gjort noe, eller vi har aldri hatt det som tema på skolen, som et fag liksom. Det har mer vært sånne temadager der andre kommer og snakker om det». Ifølge Katrine skjer altså det meste av arbeidet knyttet til folkehelse og livsmestring gjennom temadager der andre utenfor skolen står ansvarlig for opplegget.

Samtidig mener hun at dette kanskje er en bra ting siden de kan mer om slike temaer enn det lærerne kan. Sara viser også til disse temadagene på skolen: «Vi har hatt sånn psykisk helsedag tror jeg der vi pratet litt om psykisk helse. Også MOT generelt prater jo om psykisk helse hver eneste økt på en måte». Hun påpeker at det er egentlig ikke så ofte de har slike økter, hvert fall ikke etter at de begynte i niendeklasse. Både Sara og Katrine sier at slikt arbeid skjer litt for sjeldent, og at de ønsker at det skal jobbes mer med tematikken innenfor hvert fag hvis dette er mulig.

Skriveoppgaven i dette prosjektet ble brukt som en norskfaglig inngang til å jobbe med folkehelse og livsmestring gjennom skriving. Når det gjelder Rådebank-oppgaven synes både Katrine, Sara og Fredrik at dette var en fin måte å jobbe med folkehelse og livsmestring i norskfaget. Katrine viser blant annet dette i følgende utsagn fra intervjuet:

Siden vi har gjort det så sjeldent før synes jeg det var en god oppgave fordi nå gjorde vi det også litt i skolesammenheng, eller i faget norsk da, og det var ikke bare psykologistudenter eller noen andre som var her og snakket om det liksom.

Hun verdsatte med andre ord å få jobbe med denne tematikken også i norskfaget, og gjennom skriving. Det synliggjør norskfagets rolle og viser at skriving her kan være et

norskfaglig bidrag eller en ressurs i dette arbeidet, jf. den overordna problemstillingen min. Når det gjelder selve skriveoppgaven syns Katrine det var en bra måte å få «skrive litt ut om følelser da, slik som jeg gjorde i teksten». Hun sier videre at å skrive om personlige temaer funker for henne, og at det kanskje derfor funker for andre også. Dette følger hun opp med at hun «tror det er en god ide at vi kanskje kan prøve det senere også og at vi kan skrive sånne tekster litt oftere».

Sara mener også at oppgaver som Rådebank-oppgaven kan være en fin måte å arbeide med folkehelse og livsmestring på, siden de fikk mulighet til å være personlig og skrive om tanker og følelser i oppgaven. Hun forklarer det med at «i denne oppgaven fikk vi jobbet med følelser og sånn psykisk helse i norskfaget på en måte. Ja. Uten at det var en sånn MOT-økt som vi har av og til». Det kan altså virke som om Sara kjenner igjen noe av tematikken i skriveoppgaven fra MOT-økter de har hatt tidligere, men at denne gangen arbeidet hun med tematikken eksplisitt i henholdsvis faget norsk og i skriving. Fredrik hadde også tro på at det å skrive personlige og reflekterende tekster i norskfaget kan passe bra til dette arbeidet, noe han utdyper i følgende sitat fra intervjuet: «I slike oppgaver får man jo skrevet ned det man tenker da. Det kan jo hjelpe. Det er i hvert fall helt annerledes enn å skrive en sånn faktatekst på en måte».

Synliggjøring av behovet for faget folkehelse og livsmestring, samt ansvarliggjøring av skolen og lærerne er sentralt både i Katrines og Saras tekst. Katrine bruker store deler av teksten sin til å sette søkelys på skolen, lærerne og hvordan det arbeides med psykisk helse i skolen. I teksten legger Katrine et ansvar på skolen når det gjelder arbeidet med psykisk helse, åpenhet og det å snakke om følelser. Denne delen av teksten hennes kan knyttes til hjelpespørsmålet som omhandlet hvordan det arbeides med denne tematikken på skolen. Katrine ønsker at skolen og lærerne skal ta mer ansvar. Dette uttrykker hun blant annet når hun skriver følgende:

Når det kommer om å snakke om følelser på skolen tenker jeg at man alltid kan bli bedre. Vi har jo student psykologer som kommer å snakker om psykisk helse å sånne ting, men da er det lett at man tuller det litt til.

Katrine etterlyser altså at skolen skal legge mer til rette for å jobbe med ulike temaer som omhandler psykisk helse. Videre skriver hun også at hun mener at lærerne burde ta mer ansvar:

Jeg syns at lærerne skal bli bedre på å ta tak i det å kanskje at de selv kan ta en time med elevene der de snakker om vanskelige ting og hvor man kan få hjelp OSV. Da kan lærerne ta et kurs eller hva det nå enn er de trenger å gjøre. Da hører kanskje elevene mer etter å tar ting på alvor.

Katrine ønsker med andre ord lærere som i enda større grad setter folkehelse og livsmestring på timeplanen, og prater om det i timene sine. Samt enda mer informasjon om hvor man kan søke hjelp dersom man ønsker det. Hun forslår også at lærerne kan ta kurs, noe som muligens tyder på at hun syns lærerne kan for lite om temaet. Samtidig slår hun fast i teksten at «det ikke kun er skolens jobb å ta vare på barna, men jeg tenker for eksempel at hvis lærere merker noe annerledes med ett av barna kan de kanskje si fra til en forelder, så tar de det derfra». Sara mener også at det er viktig at de jobber med folkehelse og livsmestring på skolen. Hun sier at hun ønsker at lærerne skal prate mer om det å passe på hverandre, stole på hverandre og ikke være redde for å fortelle ting. Hun ønsker seg generelt mer åpenhet i skolen og blant elevene. Dette kommer også til uttrykk i teksten hennes hvor hun skriver om skolen og deres ansvar

knyttet til det å snakke om følelser. Som dette sitat fra teksten viser etterlyser Sara også mer fokus på dette på skolepolitisk nivå: «Jeg skjønner ikke hvorfor vi ikke har det i læringsplanen, for det er kjempeviktig. Det å prate om vonde følelser kan hjelpe en person til å få sluppet ut tankene sine». Her poengterer Sara også hvorfor hun synes det er viktig å lære å prate om følelser. I motsetning til Katrine og Sara har ikke Fredrik skrevet noe i teksten sin om ansvarliggjøringen av skolen og lærere eller behovet for å jobbe mer med denne tematikken i skolehverdagen.

Oppsummering elevperspektiv

Ifølge datamaterialet gav alle elevene uttrykk for at de likte å skrive personlige tekster så lenge de slapp å lese opp tekstene høyt, eller at de skulle leses av et stort publikum. Elevene deler også samme oppfatning om at skriving kan virke helsefremmende og at det ofte kan være lettere å skrive om personlige temaer enn å snakke om dem. Elevene tenker også at personlig skriving og oppgaver tilsvarende Rådebank-oppgaven kan være en god måte og jobbe med temaet folkehelse og livsmestring i norskfaget. Katrine og Sara etterlyser flere skriveoppgaver som den i dette prosjektet og at det skal arbeides mer med psykisk helse på skolen, noe begge vektlegger i teksten sin. Katrine og Sara har i større grad enn Fredrik benyttet seg av personlig skriving i tekstene, blant annet gjennom å bruke førstepersonspronomenet «jeg» som refleksjonsmarkør. Analysen har allikevel vist at man kan skrive personlig uten å bruke førstepersonspronomenet «jeg», men heller distansere seg for eksempel ved å bruke «du» eller «man». Slik stiller man seg på siden av teksten, samtidig som man uttrykker følelser.

6 Drøfting

Å arbeide med folkehelse og livsmestring i norskfaget handler om «å utvikle elevens evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig og gi elevene grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2020 s.3). Formålet med denne studien har vært å finne ut om personlig skriving kan være en ressurs i dette arbeidet. For å belyse denne problemstillingen har jeg gjennomført et skriveprosjekt på niende trinn knyttet til ungdomsserien Rådebank, en serie som nettopp tematiserer ungdoms følelser og erfaringer. I forlengelsen av dette skriveprosjektet har jeg gjennomført lærer- og elevintervjuer, og samlet inn elevtekster. På denne måten har jeg fått belyst problemstillingen både fra et lærer- og elevperspektiv. I dette kapittelet vil jeg drøfte studiens hovedfunn i lys av teori. Dette er i tråd med en abduktiv tilnærming som innebærer å koble sammen «teoretiske antagelser og ideer og empiriske inntrykk» (Alvesson og Kärreman 2005, s. 122).

6.1 Synliggjøring av behovet for folkehelse og livsmestring

Analysene av datamaterialet har synliggjort potensialet for faget folkehelse og livsmestring i skolen, både gjennom elevintervjuer og elevtekster. Dette samsvarer med de overordna utdanningspolitiske perspektivene fra bakgrunnskapittelet, hvor barn, ungdom og flere fagfolk innenfor ulike fagområder de siste årene har etterlyst mer søkelys på psykisk helse i skolen. Noe som skyldes at omfanget av psykiske helseplager blant elevene øker i Norge (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 15). Elevene, som i dette tilfellet representerer ungdom, bekrefter altså disse perspektivene. De etterlyser mer søkelys på arbeid med psykisk helse og gir samtidig uttrykk for at det ikke arbeides så mye med folkehelse og livsmestring på skolen. De ønsker seg mer arbeid med dette temaet innenfor de ulike fagene, og ikke bare knyttet til temadager på skolen. En av elevene etterlyser også mer kursing av lærere noe som er med på å ansvarliggjøre skolen og lærerne. Sett ut ifra et lærerperspektiv beskriver læreren at det brukes mye seksjonstid på temaet, men at hun «har det ikke under huden hvordan det skal arbeides med dette», spesielt i enkeltfagene. Det meste av dette arbeidet skjer utenfor fagplanene i hvert enkelt fag og på et mer overordnet nivå, for eksempel gjennom temadager som elevene også viser til. Dette underbygger det elevene har sagt, at det jobbes lite med temaet i enkeltfag, men mer knyttet til fagdager, for eksempel besøk av psykologistudenter eller gjennom organisasjonen MOT. Spørsmålet blir altså, hvordan kan dette viktige temaet implementeres i fagene, og da særskilt faget norsk? Finnes det her et norskfaglig potensial?

6.2 Personlig skriving og skriving som grunnleggende ferdighet

I teoridelen definerte jeg personlig skriving, med støtte i Aase (2012) og Pennebaker (2004) som en type skriving som har utspring i elevene selv og deres egne opplevelser og uttrykksbehov. I denne første delen av drøftingskapittelet skal jeg se på personlig skriving som terapi og refleksjon i kontrast til de mer tradisjonelle og konkrete funksjonene man legger vekt på når man snakker om skriving som grunnleggende ferdighet i skolen. Hva er skrivingens funksjon? Hvorfor ber vi egentlig elevene om å

skrive i norskfaget? Skal elevene vise hva de har lært slik at lærerne får et vurderingsgrunnlag? Eller kan skrivingen være noe langt mer?

Som nevnt i teoridelen sier rammeplanen for grunnleggende ferdigheter at det «å kunne skrive vil si å kunne ytre seg forståelig og på en hensiktsmessig måte om ulike emner og å kommunisere med andre». Forståelsen av at skriving skal brukes til å kommunisere med andre står altså sterkt i overordnet del av læreplanen. Dette kan knyttes til mottakerbevissthet, noe som tydelig var vektlagt av skriveleereren i dette forskningsprosjektet. Skriveleereren Kari var bevisst på at tekstene til elevene skal ha en tydelig avsender og en mottakergruppe som skal ha utbytte av teksten, og at elevene skal ha et budskap som skal nå ut til et fiktivt publikum. Dette synet på skrivingens funksjon kan muligens knyttes til de mer tradisjonelle og konkrete funksjonene man legger vekt på når man snakker om skriving som grunnleggende ferdighet. Dette funksjonelle synet på skriving har også dominert i norsk skriveforskning siden innføringen av LK06. Hva så med den personlige skrivingen som skal ha utspring i elevene selv og deres egne opplevelser og uttrykksbehov, og som dermed ikke nødvendigvis trenger en mottaker? I drøftinger av funn fra Normprosjektet løftes det frem at elevene kan reflektere både med utgangspunkt i faglig innhold og personlige opplevelser (Matre, m.fl. 2021). Mine funn viser at elevene synes at det å skrive personlig for seg selv var noe de satte pris på, og alle hadde en oppfattelse av at det kan være lettere å skrive om vanskelige ting enn å snakke om dem. Dette samsvarer med Wold & Uverud (2019, s. 90) som viser til at når man skriver oppstår det en avstand mellom den som sender, og den som eventuelt skal motta det som er skrevet.

Elevene mente også at skriving kan brukes til å sortere tanker og «lette på skuldrene», samt at skriving kan gjøre at man føler seg bedre og dermed være helsefremmende. En av elevene kunne også tenke seg å prøve mer av personlig skriving i kraft av erfaringene hun hadde fått fra skriveprosjektet, og alle elevene synes personlig skriving var greit så lenge ikke mange andre skulle lese teksten. Med andre ord dersom det var få eller ingen mottakere. Dette samsvarer med Aases perspektiver på skriving for sin egen del og skriving som tvinger skriveren til å kommunisere med seg selv, altså det hun kaller for skriving som et eksistensielt prosjekt (2012, s. 53). Dette er også i tråd med Pennebaker (2004) som retter søkelyset mot de mer personlige og følelsesmessige delene av skrivingen fremfor de tekniske aspektene, som rettskriving og ortografi, aspekter som gjerne dominerer i skolen. Denne erfaringen fra elevene kan ses på som paradoksalt med tanke på Berge (2005, s. 8), som skriver at det mest elementære nivået innen skriveferdigheter handler om «å kunne henvende seg til andre gjennom enkle meldinger som blir lest av noen og besvart». Her sier Berge at skriveferdigheter primært handler om å kunne skrive noe som skal bli lest av andre, for deretter å bli besvart. Erfaringer fra mitt prosjekt viser allikevel at en verdifull skriveferdighet også kan være evnen til å henvende seg til seg selv, og kommunisere med egne tanker og følelser.

Legitimering av personlig skriving i norskfaget

I skolen og i norskfaget gir vi elevene skriveoppgaver. Ifølge Otnes (2015, s. 11) skal «skriveoppgaver brukes i ulike situasjoner innenfor utdanning, enten underveis i læringsforløpet eller til nasjonale tekster og eksamener, og har som hensikt å få dokumentert hva elevene har lært, men også for at elevene skal utvikle seg som skrivere». Det kan tenkes at den personlige skrivingen blir glemt her i denne definisjonen av skriveoppgavers funksjoner og bruksområder. Den personlige skrivingens plass er hvert fall uklar. Kunne skolen, og særskilt norskfaget, lagt mer vekt på personlig skriving og skrivingens funksjon som terapi og refleksjon? Skrivehjulet beskriver som nevnt

skrivningens ulike bruksområder i skolen. Her finnes skrivehandlingen «å reflektere» gjennom blant annet å undersøke, utrykke og reflektere over egne erfaringer, tanker og følelser. Skrivehjulet legitimerer altså det å sette av tid til såkalt personlig skrivning i skriveopplæringen. Norskfagets skriveprosesser som en del av dannelsingsoppdraget legitimerer også søkelys på denne typen skrivning i undervisningen. Det samme gjør læreplanen i norsk som sier at «norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, *danning* og *identitetsutvikling*». Dette er sentrale verdier i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Som nevnt i teoridelen kan skriveprosessen nettopp være en kilde til både personlighetsutvikling og kunnskapsutvikling, gjennom at den skaper muligheter for selvrefleksjon og at skrivningen kan hjelpe elevene å bygge identiteter (Aase, 2012, s. 51, 104). Danning skjer ifølge Aase (2012, s. 53). gjennom skriveprosesser der eleven blir utfordret på egne tanker og synspunkter. Personlig skrivning kan med andre ord spille en rolle i dannelsingsoppdraget som norskfaget er pålagt. I tillegg til at personlig skrivning kan legitimeres gjennom skrivehjulet og norskfagets dannelsingsoppdrag, legger også læreren i denne studien vekt på «verdien av skrivningen i seg selv og ikke bare skrive for andre, men også for sin egen del». Læreren viser her til skrivning som samsvarer med nivå 1 i Wold & Uverud (2019) sine hovedmotivasjoner for skrivning - å skrive for sin egen del, uten mottaker. Dette er i tråd med noen av kjennetegnene for personlig skrivning slik jeg har definert det i prosjektet, og viser at også læreren vektlegger denne formen for skrivning i undervisningen sin. Hun fokuserer også på skrivning som bearbeidelsesmetode og leter etter metoder for å bruke skrivning til dette. Noe hun ønsker å formidle til elevene.

Berge (2005) antyder at det kan finnes et mulig problemområde og pedagogisk konflikt mellom skrivepedagoger som kan karakteriseres som kunnskapsorienterte formalister på den ene siden og skrivepedagoger som er elevorienterte situasjonister på den andre. Det kan tenkes at en tilsvarende pedagogisk konflikt også gjenspeiler forholdet mellom personlig skrivning som selvrefleksjon, uttrykk for følelser og bearbeidelse av opplevelser, og de mer tradisjonelle, konkrete funksjonene som vektlegges når man snakker om skrivning som grunnleggende ferdighet.

6.3 Helsefremmende skrivning

Det ene forskningsspørsmålet i denne studien rettet seg mot hvordan tre elever erfarte det å arbeide med folkehelse og livsmestring gjennom norskfaglig skrivning, og det som jeg har definert som personlig skrivning. Mine funn viser at personlig skrivning var noe elevene synes var greit å gjøre, og det ble også brukt adjektiv som «deilig», «artig», «positivt» og at slik type skrivning var en fin måte å «sortere tankene» og «bare få det ut». Felles for de tre elevene var at de hadde troen på at skrivning kunne ha en helsefremmende funksjon. Denne oppfatningen hadde også læreren. Disse funnene bekrefter de teoretiske perspektivene til Henden (2021, s. 133) om at det å skrive tekster der elevene reflekterer rundt egen hverdag, og setter ord på vanskelige følelser gjennom skrivning kan ha positiv påvirkning på helsen. Det samme gjelder Wold & Uverud (2019, s. 72) som blant annet hevder at personlig basert skrivning kan dempe uro og lettere skape en kontakt med egne følelser, noe som vil gjøre at man føler seg bedre. Disse funnene fra intervjumaterialet samsvarer også med Pennebakers (2004) tidligere forskning på expressive writing og de positive helsegevinstene som deltakerne i hans forskningsprosjekter har opplevd knyttet til denne typen skrivning.

Ungdommene i forskningsprosjektet gir uttrykk for at de kan like å skrive personlige tekster, og de etterlyser mer arbeid med temaet folkehelse og livsmestring og mer åpenhet rundt psykisk helse i skolen. Kan dette henge sammen med økt åpenhet generelt blant ungdom, og at psykisk helse og det å snakke om hvordan man egentlig har det har vært veldig aktuelt de siste årene? Kanskje spesielt i forbindelse med koronapandemien. I dagens samfunn ser vi også en økende delingskultur som har eksplodert parallelt med internett og sosiale medier. Det finnes i dag flere plattformer hvor mange skriver veldig personlige innlegg som når ut til mange. Det er også vanlig at profilerte kjendiser setter psykisk helse på dagsordenen. Personlig skriving er en del av denne økte delingskulturen, og ifølge Wold & Uverud (2018, s. 112) har det å skrive personlig om hvordan man har det kommet med de nye generasjonene. For et par generasjoner siden var det å fortelle om sitt indre liv noe som ble sett på som selvopptatthet og dårlige sosiale antenner. Wold & Uverud (2018, s. 112) oppsummerer dette med at «det som tidligere het 'å utlevere seg' heter nå 'å dele'». Selv om elevene i dette forskningsprosjektet gav uttrykk for at de ikke ville dele sine personlige tekster med mange mennesker, kan dette fokuset på økt delingskultur og åpenhet rundt psykisk helse allikevel bidra til at elevene ser verdien i personlig skriving.

6.4 Didaktiske implikasjoner

Hvordan kan norskfaget bidra til å realisere behovet og ambisjonene for det tverrfaglige emnet folkehelse og livsmestring? I dette prosjektet har vi sett at læreren Kari bruker skriving som en del av arbeidet med folkehelse og livsmestring i norskfaget. Hun ønsker å vise elevene at skriving kan være en bearbeidelsesmetode, og hun prøver å finne gode skrivemetoder for dette. Lyrikk er en sjanger som ifølge Kari egner seg godt til å jobbe med folkehelse og livsmestring. Ifølge Kari er lyrikken fin for å uttrykke seg og sette ord på ting, samtidig som det kanskje i lyrikken er lettere å distansere seg gjennom å si «dette handler ikke om meg altså», noe det kanskje allikevel gjør. Wold & Uverud (2019, s. 45) viser også til lyrikk som en egnet sjanger til helsefremmende skriving. Det er en sjanger som er komprimert og intens, den gir ikke rom for utenomsnakk, men går mer direkte til kjernen av en erfaring eller en følelse. I elevintervjuene blir også dagboksjangeren foreslått som en egnet sjanger for å skrive personlige tekster, selv om ingen av elevene skriver dagbok selv pr. dags dato. Elevene ser likevel på denne sjangeren som en fin mulighet til å sortere tankene sine, kanskje for deretter å snakke om dem med venner, og at denne formen for skriving igjen kan være helsefremmende. Dette støttes også av Wold & Uverud (2019, s. 49), som sier at dagbok kan være en form for helsefremmende skriving dersom den som skriver uttrykker seg med nærhet til følelser og erfaringer.

Et mer overordnet didaktisk potensial knyttet til arbeidet med folkehelse og livsmestring i norskfaget, kan være det som jeg i teoridelen har omtalt som empatisk lesing og skriving. Som nevnt i teoridelen hevder Nussbaum (2006, s. 11) at vi gjennom litteratur kan danne oss forestillinger som kan hjelpe oss å skjønne andres perspektiver og forståelse. Litteratur kan også lede oss til større emosjonell forståelse for andre mennesker, gjennom å bruke vår narrative forestillingsevne. På bakgrunn i mine erfaringer ser det ut som empatisk lesing og skriving kan være en del av arbeidet med folkehelse og livsmestring i norskfaget. Ifølge læreren leste de gjerne tekster i norskfaget hvor det kunne dukke opp problemområder som elevene kunne kjenne seg igjen i. Dette ble brukt som en inngang til å snakke om hvilke muligheter som finnes for å få hjelp, for eksempel helsesykepleier, coaching og annet helsetilbud knyttet til skolen.

Her tenker jeg at det ligger et norskfaglig potensial for å jobbe med folkehelse og livsmestring gjennom lesing av litteratur. Et eksempel på slik type litteratur kan være nettopp serien Rådebank, som tar opp en del aktuelle tematikker knyttet til folkehelse og livsmestring. Analysen av elevtekstene viste også at noe av innholdet var knyttet direkte til serien, mens annet innhold var knyttet til skriveren. Samtidig som serien inviterte til å reflektere over egne opplevelser, og dermed har overføringsverdi til skriveren selv, noe som kan resultere i mer personlig skriving. En fellesnevner for alle elevene i skriveprosjektet var at de nettopp brukte serien aktivt da de skulle reflektere rundt egne erfaringer knyttet til tematikker som ble tatt opp i serien. Dette er et interessant funn fordi det viser hvordan norskfaget, gjennom litteratur, kan stimulere til personlig skriving.

I omtalen av lærerens perspektiv i analysedelen gjorde jeg rede for skrivekulturen i klasse 9A. Som nevnt vil skrivekulturen i en klasse eller på en skole si noe om hva, hvordan og hvorfor det skrives (Smidt, 2010, s. 20). Hvilken skrivekultur som dominerer, kan også tenkes å ha innvirkning på muligheten for å skape rom for personlig skriving. Skrivekulturen i 9A er preget av at elevene skal nå et publikum med tekstene sine, og at tekstene skal ha en tydelig funksjon, en tydelig avsender og en mottakergruppe. Samtidig fokuserer også læreren på verdien av skrivingen i seg selv, og det å skrive kun for sin egen del. Dette kan tyde på at klasse 9A har en skrivekultur som åpner opp for muligheten til å skrive personlige tekster, og kanskje er dette en viktig forutsetning for å kunne bruke personlig skriving som en ressurs i arbeidet med folkehelse og livsmestring i norskfaget.

Funn fra elevintervju og elevtekster viser at elevene liker å skrive personlig og at de gjerne kunne tenke seg å gjøre mer av det. Som nevnt i teoridelen kan personlig skriving knyttes til det Laila Aase omtaler som eksistensiell skriving, som igjen kan bidra til danning og personlig vekst. Dette er skriving som ikke kan tvinges frem gjennom lærerstyrte skriveoppgaver eller vurderes etter tradisjonelle kriterium (Aase, 2012 s. 112). Så hvordan kan man tilrettelegge for personlig skriving i norskfaget? Kari peker også på det å skrive reflekterende tekster som en annen egnet sjanger til å arbeide med folkehelse og livsmestring i norskfaget, dette er også en sjanger elevene skriver stadig mer ifølge henne. Rådebank-oppgaven som elevene fikk tildelt i dette forskningsprosjektet kan være et eksempel på en slik reflekterende tekst.

Mine funn viser at alle elevene synes Rådebank-oppgaven var en fin måte å arbeide med folkehelse og livsmestring i norskfaget blant annet fordi den gav muligheten til å skrive ut om tanker og følelser. En slik type reflekterende skriveoppgave, med inspirasjon hentet fra en ungdomsserie, kan altså egne seg godt i dette arbeidet og kan dermed tilrettelegge for personlig skriving. Det samme gjelder muligens andre serier, bøker eller filmer, som for eks. bøkene *Følelser til å bli sprø av* (Youmas, 2017) eller tegneserieromanen *Ungdomsskolen* (Kvammen, 2016) og filmsnuttene «kort fortalt» fra organisasjonen Blå Kors som setter barn/ungdom og psykisk helse på dagsordenen. Å lese en slik type litteratur kan også knyttes til Nussbaum (1995; 2006) og empatisk lesing ved at det kan hjelpe elevene å skjønne andres perspektiver og forståelse, samt reflektere over sine egne erfaringer.

Skriving kan være med å utvikle tankene og gjøre det lettere å håndtere egen hverdag (Henden, 2020, s. 139). Hvordan kan man tilrettelegge for slik type skriving og hvilke skriveøvelser kan passe? En mulighet kan være å la elevene skrive 15 minutter hver dag om et valgfritt tema, som også kan være personlig, for eksempel en vanskelig hendelse eller noe annet de grubler på. Denne skrivingen kan være et alternativ til «lesekvarten»

som mange skoler har. Poenget med skrivingen skal være at elevene skal skrive for seg selv, og teksten deres skal ikke deles med noen andre, eller ha noen mottaker. Elevene kan enten fortsette på den samme teksten dagen etter, eller starte på en ny. Kanskje kan de til og med kaste teksten sin når den har hatt sin funksjon? Etter å ha skrevet slik noen uker kan man som skriveleder prøve å finne ut som slik type skriving har vært til hjelp for elevene, og om hendelser har blitt lettere å håndtere gjennom å skrive om dem. Dette vil være en type skriving hvor det ikke stilles noen krav til form, innhold og ortografi og som heller ikke skal vurderes.

For at det skal lykkes å bruke personlig skriving som en ressurs i arbeidet med folkehelse og livsmestring, er det også viktig å se litt nærmere på vurderingspraksisen knyttet til tekster med personlig innhold (jf. Skogan, 2022). Typiske spørsmål i klasserommet knyttet til skriveoppdrag kan være: «Er dette en innlevering? Skal det vurderes? Får vi karakter?». Jeg tolker det slik at et av kjennetegnene til personlig skriving er at man ikke må knytte ambisjoner til en slik type skriving. Det kan kjennes litt som å få satt en karakter på seg selv, og ikke på selve teksten man har skrevet. Dette tenker jeg også må være et kjennetegn for personlig skriving i norskfaget, dersom slik type skriving skal kunne være en ressurs i arbeidet med folkehelse og livsmestring. Av og til kan elevene få skrive kun for seg selv uten at det skal leses og bedømmes av noen andre.

7 Oppsummering og avrunding

I denne studien har jeg løftet frem skrijving i norskfaget og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Gjennom kvalitative intervjuer og elevtekstanalyser har jeg prøvd å besvare følgende problemstilling: *Hvordan kan personlig skrijving være en ressurs i arbeid med folkehelse og livsmestring i norskfaget?* Denne problemstillingen har jeg undersøkt fra både lærerens og elevenes perspektiv, jf. mine to forskningsspørsmål.

Studien min synliggjør, på et overordnet nivå, behovet for faget folkehelse og livsmestring i skolen, noe som gjør at skolen og enkeltfagene må finne måter å jobbe med dette temaet på. Min studie viser at innføringen av folkehelse og livsmestring er noe som prioriteres av lærerne i fellestiden og som det jobbes med å få inn som en naturlig del av alle fag. Allikevel skjer det meste av dette arbeidet på et overordnet nivå utenfor fagplanene. Erfaringer fra studien min viser at personlig skrijving i norskfaget kan brukes som en ressurs i dette arbeidet, og at det dermed kan jobbes med tematikken på enkeltfags premisser.

Læreren i min studie vektlegger verdien av skrijving for elevenes egen del, selv om elevtekstene oftest skal nå et fiktivt publikum. Hun ønsker også å vise at skrijving kan brukes som en bearbeidelsesmetode for personlige problemer, og ha helsefremmende effekt. Knyttet til elevperspektivet gav alle elevene uttrykk for at de likte å skrive personlige tekster og at de tror på helsefremmende skrijving. Elevene hadde også benyttet seg av personlig skrijving i tekstene og opplevde det som positivt og berikende. Dette styrker bildet studien gir på at personlig skrijving i norskfaget kan brukes som en ressurs i dette arbeidet og at en reflekterende skriveoppgave jf. Rådebankoppgaven kan invitere til slik skrijving. Kanskje kan skrijving i norskfaget til og med virke helsefremmende for elevene?

Å skrive personlige tekster i norskfaget legitimeres blant annet av Skrivehjulets skrivehandling «å reflektere» og Aases perspektiv på skrijving som noe eksistensielt. Det er med andre ord plass til denne typen skrijving i norskfaget. For at personlig skrijving skal fungere som en ressurs i arbeidet med folkehelse og livsmestring må det allikevel legges til rette for dette gjennom didaktiske valg og en skrivekultur som inviterer til slik type skrijving. Når det gjelder personlig skrijving og skrijving som grunnleggende ferdighet viser studien at personlig skrijving kan implementeres som en naturlig del av skrijving som grunnleggende ferdighet. Dette kan gjøres gjennom å sette søkelys på at en av skrivings funksjoner kan være at skriveingen skal ha utspring i elevene selv og deres egne opplevelser og uttrykksbehov, jf. min definisjon av personlig skrijving. Slik type skrijving er heller ikke avhengig av en mottaker. Noen ganger kan skrivings funksjon rett og slett være å kommunisere med seg selv, noe som gjør selve skriveren til mottakeren av teksten.

Mine funn kan ikke nødvendigvis generaliseres, men arbeidet mitt kan på sikt få didaktiske implikasjoner, og føre til nyskapende tenking innenfor skrijving i norskfaget, innføringen av folkehelse og livsmestring, og hvordan det kan arbeides med dette teamet i norskfaget. Som nevnt i metoddelen kan generaliserbarheten i dette prosjektet knyttes til at tendensene som blir presentert fra intervjuene og elevtekstene også kan være gjenkjennbare hos andre lærere og elever. Dette er i tråd med den abduktive forskningsmetoden som handler om at slutninger som kommer fram dreier seg om hypoteseutvikling hvor målet og hensikten er å bidra til nytenking i praksisfeltet, som igjen kan føre til videre forskning (Smidt & Solheim, 2013).

Gjennom min studie ønsker jeg nettopp å invitere til nytenking i forskningsfeltet. Som nevnt tidligere er mitt forskningsprosjekt med på å løfte frem en ny tematikk og på den måten nettopp gi innspill til nytenking på feltet. Samtidig har prosjektet en inngang som inviterer til videre forskning på funnene. Kanskje kan min studie rette søkelys på skrivingens funksjon i norskfaget og hvordan skrivingen kan være noe mer enn de tradisjonelle og konkrete funksjonene man legger vekt på når man snakker om skriving som grunnleggende ferdighet i skolen. Innenfor forskningsfeltet skriving og skrivekompetanse hadde det vært interessant og forsket mer på skrivingens funksjoner, hvilke skriveoppgaver som egner seg til personlig skriving, annen type arbeidet med skriving knyttet til folkehelse og livsmestrings-faget, samt skriving som en helsefremmende aktivitet i skolen. Det hadde vært spennende og sett undersøkelser i en enda større skala enn min, eller se noen gå i dialog med mine funn.

Det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring er et stort satsningsområde i dagens skole, og mange diskuterer i dag hvordan man kan jobbe med dette temaet på enkeltfagenes premisser. Jeg håper og tror at personlig skriving kan være et norskfaglig bidrag til å møte denne utfordringen.

8 Litteraturliste

- Aase, L. (2012). Skriveprosesser som danning. I Solheim, R., Sjøhelle, D., & Matre, S. (red.) *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 48-58). Oslo: Universitetsforlaget
- Alvesson, M. og Kärreman, D. (2005). At arbejde med mysterier og sammenbrud: Empirisk materiale som kritisk samtalepartner i teoriudvikling. I M. Järvinen og N. Mik-Meyer (red.) *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*
- Berge, K. L. (2005) Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve. I A.J. Aasen og S. Nome (red.). *Det nye norskfaget*. Oslo: Fagbokforlaget
- Bergstrøm, T. M. (2020, 31.03) Rådebank. *NRK*. Hentet fra <https://www.nrk.no/presse/programtaler/radebank-1.14925687>
- Bjørndal, K., & Bergan, V. (2020). *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Blå Kors (2020). *Filmer om livsmestring*. Hentet fra: <https://www.blakors.no/ressursbank/kort-fortalt-filmer-om-livsmestring/>
- Bugge, R., & Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin. (1999). *Etikk og forskning med barn* (Vol. Nr 13, Skriftserie (De nasjonale forskningsetiske komitéer : trykt utg.)). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komitéer.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Henden, M., & Landslaget for norskundervisning. (2021). *Skriv for livet!* (1. utgave. ed.). Bergen: Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.
- Kacwicz, E., Slatcher, R., & Pennebaker, J. (2006). Expressive Writing: An Alternative to Traditional Methods. I *Low-Cost Approaches to Promote Physical and Mental Health* (pp. 271-284). New York, NY: Springer New York.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del - verdier og prinsipper i grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/?lang=nob>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvammen, A. (2016) *Ungdomsskolen*. Oslo: No Comprendo Press
- Leseth, A., & Tellmann, S. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lindgård, R., & Kolvik, R. (2018). *Linedans: Skriv! Det hjelper!* Oslo: Kolofon.
- Ludvigsen, S. (2015). *Fremtidens skole : Fornyelse av fag og kompetanser* (Vol. NOU 2015:8, Norges offentlige utredninger (tidsskrift : online)). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.

- Matre, S. og Solheim, R. (2014). Forventninger om skrivekompetanse: perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet» *Viden om læsning*, 15, s.76-88
- Matre, S., Solheim, R., & Sjøhelle, D. (2012). Ekspressive tekstar av unge skrivarar : Om kjensleutløp, identitetsarbeid og skriveutvikling. I *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (pp. 101-113). Oslo.
- Moen, T., & Ragnheiður Karlsdóttir. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Neteland, R., & Aa, L. (2020). *Master i norsk : Metodeboka 2*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NTNU (2020) *PRANO: Praksisforankrede norskfaglige masteroppgaver*. Hentet fra <https://www.ntnu.no/ilu/prano>
- NTNU (2020). Skrivesenteret: *Skrivehjulet* Hentet fra <https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivehjulet/>
- Nussbaum, M., Engelstad, I., & Øye, A. (2016). *Litteraturens etikk : Følelser og forestillingsevne*. Oslo: Pax.
- Nussbaum, M. C. (1995). *Poetic justice: The Literary Imagination and Public Life*. Boston: Beacon Press.
- Otnes, H. (2015). *Å invitere elever til skriving : Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen: Fagbokforl. Landslaget for norskundervisning.
- Matre, S., Solheim, R., Otnes, H. (red.) Bergem K., Evensen, L. & Thygesen, R. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa: Forskningsfunn og praksiserfaringer*. Oslo: Universitetsforlaget
- Pennebaker, JW. (2004) *Writing to Heal: A Guided Journal for Recovering from Trauma Emotional Upheaval*. (18-26) Oakland, CA: New Harbinger Publications
- Philips, D., Johansen, T., Penman, D., & Linington, L. (2005). *Skrivekilden : Kreativ skriving i psykisk helsearbeid*. Vegårshei: Fredvik forl.
- Ringereide, K., Thorkildsen, S., Darling Clementine, & Pedlex. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Oslo: Pedlex.
- Skogan, A. (u. a.). Masteroppgave i norskdidaktikk (tema: etiske aspekter ved vurdering av personlige tekster). Institutt for lærerutdanning, NTNU.
- Slagstad, R., Korsgaard, O., & Løvlie, L. (2003). *Dannelsens forvandlinger* ([En Pax-bok]). Oslo: Pax.
- Smidt, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet : Kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. 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. (2010). *Skriving i alle fag :Innsyn og utspill* (Skriveopplæring og skriveforskning). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Smidt, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet : Kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforl.

- Smidt, J. & Solheim, R. (2013) Skrivning som vei til kunnskap, identitet og kultur. En lærers arbeid med skriving på mellomtrinnet I D. Skjelbred & A. Veum (red.) *Literacy i læringskontekster* (s. 188-200). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Smidt, J., & Landslaget for norskundervisning. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid : Scene og offentlighet*. Bergen: Fagbokforl. Landslaget for norskundervisning.
- Smyth, J., & Lepore, S. (2002). *The Writing cure : How expressive writing promotes health and emotional well-being*. Washington, D.C: American Psychological Association.
- Solheim, R., Sjøhelle, D., & Matre, S. (2012). *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforl.
- Sælebakke, A., Lund, I., & Bjørndal, A. (2018). *Livsmestring i skolen : Et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Von Soest, T., Bakken, A., Pedersen, W., & Sletten, M.A. (2020). Livstilfredshet blant ungdom før og under covid-19-pandemien. *Tidsskriftet for Den Norske Legeforening*. <https://doi.org/10.4045/tidsskr.20.0437>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Norsk (NOR01-06) Tverrfaglige temaer*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Norsk(NOR-01-06) Kompetansemål og vurdering*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111?lang=nob>
- Wold, K., & Uverud, G. (2019). *Helsefremmende skriving* (2. utgave. ed.). Oslo: Gyldendal.
- Yuomas, M. (2017). *Følelser til å bli sprø av*. Oslo: Gyldendal

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 3: Intervjuguide elevintervju

Vedlegg 4: Intervjuguide lærerintervju

Vedlegg 5: Skriveoppgaven til elevene

Vedlegg 6: Katrines tekst

Vedlegg 7: Saras tekst

Vedlegg 8: Fredriks tekst

Vedlegg 1:

Forskningsprosjekt om skriving

Dette er et spørsmål til deg som foresatt, om ditt barn kan delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke ulike aspekter ved skriveopplæring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Formålet med prosjektet er å innhente data til fire masteroppgaver med det overordnede temaet skriving. I løpet av en periode på ca. fire uker, vil alle elevene i klassen arbeide med et skriveprosjekt som tar utgangspunkt i NRK-serien Rådebank. Elevene skal skrive én skriveoppgave hver, som vil kunne knyttes til det tverrfaglige temaet "Folkehelse og livsmestring".

Vi som studenter ønsker å undersøke følgende temaer:

- Forholdet mellom intensjonen på skriveoppgaven og realiseringen gjennom samtale og tekst
- Hvordan personlig skriving kan være en ressurs i arbeidet med folkehelse og livsmestring i skolen
- Etske perspektiver for læreren som skal gi vurdering til elever som skriver utfordrende, personlige tekster
- Hvordan elever opplever respons fra lærer, og hvordan elever tar denne responsen i bruk

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

En deltagelse i dette prosjektet vil innebære at studenter fra NTNU vil kunne gjennomføre intervju, observasjon og tekstanalyser knyttet til skriveprosjektet. Intervjuene vil bli gjennomført med lydopptak. Her vil elevene få spørsmål knyttet til oppgavens tema, skriveprosessen og respons. Hvis ønskelig kan foresatte få se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt.

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. De som ikke ønsker å delta i forskningsprosjektet vil få tilbud om et alternativt opplegg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

For å sikre personvern vil navn bli erstattet med koder som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det er fire studenter, to veiledere og praksislærer ved skolen som vil ha tilgang til materialet. Vi vil også lagre datamaterialet på en egen forskningsserver. De som vil ha tilgang til datamaterialet er:

- Fire studenter ved NTNU (Marie Råum, Vilde Sandbu, Anine Skogan og Torger Kvålen)
- To veiledere fra NTNU (Lennart Jølle og Randi Solheim)
- Praksislærer på skolen (Anne Grøntvedt)

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

NTNU ved:

Veileder/prosjektansvarlig: Lennart Jølle og Randi Solheim

Studenter: Torger Kvålen, Anine Skogan, Vilde Sandu og Marie Dragland Råum

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

Prosjektansvarlig

Lennart

Jølle

Randi Solheim

Studenter

Torger Kvålen

Anine Skogan

Vilde Sandbu

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At mitt barn kan delta i intervju
- At mitt barn kan delta i observasjon
- At det vil bli gjort tekstanalyser av tekster skrevet av mitt barn

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltakers foresatt, dato)

Informasjon til deltakerne (lærerintervju)

Dette er en forespørsel om å delta i et forskningsprosjekt knyttet til fire masteroppgaver ved NTNU om temaet skriving. Overordnet tema for masteroppgavene er skriving i norskfaget og forskningen er knyttet til et skriveprosjekt rundt NRK – serien Rådebank. I denne forbindelsen ønsker vi å gjennomføre intervju med deg knytte til skriveprosjektet. Intervjuet skal brukes som empiri i masteroppgavene. For å kunne gjennomføre intervju med deg trenger vi ditt samtykke. Vi vil informere om at alle opplysninger blir behandlet konfidensielt og det er frivillig å delta. De som vil ha tilgang til personidentifiserende data er studentene og veiledere. Etter prosjektslutt vil personopplysningene slettes.

Kontaktopplysninger:

Studenter: Vilde Sandbu, Torger Kvålen, Anine Skogan og Marie Dragland Råum

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2:



Vurdering

Referansenummer

212282

Prosjekttittel

Masteroppgave om skriving

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Randi Solheim, randi.solheim@ntnu.no, tlf: 47863231

Felles behandlingsansvarlige institusjoner

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

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anine Skogan, anineskogan@hotmail.com, tlf: 91912232

Prosjektperiode

01.11.2021 - 31.05.2022

Vurdering (1)

03.11.2021 - 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 02.11.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 1

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. 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/foresatte kan trekke tilbake.

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

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 2

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 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

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 foresatte får tilfredsstillende informasjon om ogsamtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitteog 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

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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

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).

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

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://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-imeldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning, samt underveis (annet hvert år), for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3:

Intervjuguide fokuselever

Oppvarmingsspørsmål:

Generell informasjon:

1. Hva syns du om å skrive tekster i norskfaget? Hva slags tekster liker du/liker du ikke å skrive? Hvorfor?
2. Hvor mye har du sett av Rådebank – serien? Hva syns du om serien?

Refleksjonsspørsmål:

Rådebank

I skriveoppgaven ble du bedt om å skrive en reflekterende tekst om hvorfor det kan være vanskelig å snakke om følelser og psykisk helse. Du fikk også noen hjelpespørsmål som kunne inspirere deg.

1. Kan du fortelle litt om teksten du har skrevet?
2. Hva syns du om Rådebank – oppgaven du fikk? Hva likte du, og hva likte du ikke?
3. Har du skrevet lignende oppgaver tidligere? I så fall hvilke? Hvordan opplevde du det?
4. Hva syns du om å bruke Rådebank – serien som inspirasjon til å skrive en personlig og reflekterende tekst?

Personlig skrivning:

1. Hvordan syns du det er å skrive om personlige temaer? Slik som du har gjort i denne oppgaven?
2. Syns du det er vanskelig å skrive oppgaver som er personlige? Hvorfor? Hvorfor ikke?
3. Sitat: «Ofta er det lettere å skrive om personlige temaer enn å snakke om dem» - Er du enig i dette? Syns du det er lettest å uttrykke deg skriftlig eller muntlig om personlige ting?
4. Kan det å skrive personlig om egne opplevelser ha en positiv påvirkning på helsen? Hva tror du?
5. Dersom man har et problem, eller sliter med noe. Tror du det kan hjelpe å skrive om det?
6. Har du selv brukt skrivning på eget initiativ til å sortere tanker noen ganger?
7. Har du noen gang skrevet dagbok? Hvis ja, hvorfor? Hvis nei, hvorfor tror du folk skriver dagbok?
8. Hvem skriver du helst til dersom du har det vanskelig?
9. Tror du det er vanskeligere å skrive/snakke om sin psykiske helse enn sin fysiske helse?
10. Hva tror du ligger i begrepet «helsefremmende skrivning?»

Folkehelse og livsmestring

I skolen har vi et nytt tema som heter «Folkehelse og livsmestring» som skal hjelpe elevene til å håndtere både motgang og medgang. Aktuelle områder innfor dette temaet er: Psykisk helse, mediebruk, rusmidler og å kunne håndtere tanker og følelser.

1. Har dere jobbet med temaet «folkehelse og livsmestring» på skolen? Hvordan? I hvilke fag og i hvilke sammenhenger?
2. Tror du Rådebank – oppgaven du fikk kan være en bra måte å jobbe med temaet «folkehelse og livsmestring?» Hvorfor? Hvorfor ikke?
3. Tror du det å skrive om personlige temaer kan være en bra måte å jobbe med «folkehelse og livsmestring?»
4. Tenk deg at du skal få lov til å bestemme innholdet i faget «Folkehelse og livsmestring». Hva ville du tatt med? Hva syns du er viktig å jobbe med?

Avrundings spørsmål:

1. Har du noe mer du ønsker å si?

Takk for hjelpen!

Vedlegg 4:

Intervjuguide lærer

Oppvarmingsspørsmål:

Generell informasjon:

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer? Og hvor lenge har du undervist i norsk?
2. Hvilken utdanning har du?

Refleksjonsspørsmål:

Skrivekulturen i 9A:

1. Hvor ofte skriver elevene i norskfaget? Skriver dere jevnlig eller har dere mer intensive skriveperioder?
2. I hvilke sammenhenger skriver elevene? Og hva slags tekster resulterer det i? Inkludert all skrivning som; småskrivning, notater, meldinger, «lynevalueringer» (post it -lapper)
3. Hvem skriver elevene for? (Seg selv/egen læring? Læreren? Mottakere utenfor skolen?)
4. Hvilke typer skriveoppgaver får elevene?
5. Hvor lange tekster skriver elevene? Og skriver de mest på PC eller for hånd?
6. Hvilke sjangre og teksttyper skriver elevene mest?
7. Hva er det viktigste formålet med skrivingen?/Hva vil dere at elevene skal få ut av skrivingen? Stikkord: Tenkeskriving vs. mer produktorientert skrivning?

«Folkehelse og livsmestring» i Norskfaget:

1. Hva er folkehelse og livsmestring for deg? (begge og hver for seg)
2. Hvordan arbeider dere med temaet «folkehelse og livsmestring» i norskfaget? Hva er mulige planer videre i dette arbeidet?
3. Bruker du skrivning i arbeidet med folkehelse og livsmestring i norskfaget? I så fall hvordan?
4. Tror du at skrivning kan være en god måte å arbeide med «folkehelse og livsmestring» i norskfaget?
5. Hvilke typer skriveoppgaver kan passe bra til å arbeide med «folkehelse og livsmestring» i norskfaget? Hvorfor?
6. Opplever du at elevene synes det er greit å skrive personlige tekster i norskfaget? Hvilke erfaringer har du med dette? (etiske dilemmaer, innsyn i personlige vansker, behov for oppfølging etc.)

7. Tilknyttet Rådebank – personlig skriveoppgave. Har elevene fått lignende skriveoppgaver tidligere?
8. Hva legger du i begrepet «helsefremmende skriving»?

Avrundning:

1. Har du noe du ønsker å tilføye?

Vedlegg 5:

Skriveprosjekt – Rådebank

Oppgave 1: Å snakke om følelser

I TV-serien Rådebank møter vi ungdom som ikke alltid har det så bra, og der det å snakke om hvordan man egentlig har det, kan være vanskelig. Skriv en tekst der du reflekterer over *hvorfor* det kan være vanskelig å snakke om følelser. Gi teksten en passende overskrift.

Hjelpespørsmål:

- *Er det et uttrykk for svakhet å snakke om følelser?*
- *Har du selv kjent på noen av følelsene som blir tematisert i serien?*
- *Tror du det er vanskeligere for gutter enn jenter å snakke om følelser?*
- *Lærer vi nok om det å snakke om følelser på skolen?*
- *Hva kan man si til en venn som åpner seg opp om det å ha det vanskelig?*
- *Hva tror du serien kan lære oss?*

Omfang: 1-2 sider

Skrifttype: Times New Roman

Linjeavstand: 1,5

Leveringsfrist:

Første utkast: tirsdag 2. november (Du får tid på skolen både mandag og tirsdag)

Ferdig tekst: fredag 12. november (Du får tid på skolen tirsdag 9. november)

Vedlegg 6:

Rådebank

-Skriveprosjekt-

-Andre Utkast-

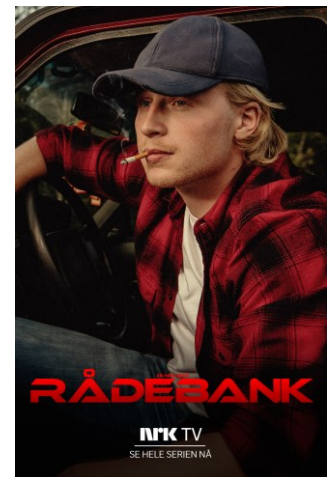
I serien Rådebank får vi vite mer om en gutt som heter GT (Glenn Tore) og hans venner. Vi får vite mer om hvordan gutter takler gode og vonde følelser. Det er kanskje som folk sier, at gutter ikke kan snakke om følelser, hvertfall at det kan være vanskelig å snakke med andre gutter om det GT snakker mye med eks kjæresten, Ine om følelser, men stenger alt inne når han er sammen med kompisene sine..

Jeg tror at grunnen til at GT ikke snakker med kompisene sine om følelser er at han tenker at gutter ikke skal snakke om sånne ting. Det tror jeg egentlig alle tenker litt. Det er ikke lett å skille seg ut å derofr går GT til Ine å snakker med henne for jenter er det mer "vanlig" å snakke om følelser. Jeg tror ikke de er redde for å vise svakhet, men jeg tror at siden ikke så mange andre gjør det vil ikke de være alene. Senere i serien tar Sivert (bestekompisen) endelig grep å klarer å dra ut av han hvorfor han er så sur å lei seg. I sesong 2 er det også mye snakk om følelser.

Jeg føler ikke at de generelt er så vanskelig for jenter å snakke om følelser, men jeg tror det kommer ann på personen. Jeg kjenner litt på den følelsen at jeg ikke vil fremstå som svak. Jeg vil ikke at folk skal synes synd på meg å snakke om meg. Derfor er det lettere å bare ikke snakke om det. Det er egentlig litt dumt for jeg tenker jo hele tiden at det ikke er noe problem når jeg hører på andre, men det er så ubehagelig å snakke om mine tanker og følelser. Det er lett å tenke at sine problemer ikke er store eller viktige nok å når du da hører andres problemer er det kanskje enda vanskeligere å snakke om sine egne.

Det trenger ikke å være sånn at de som du hører på har så veldig store problemer, men når du aldri snakker om dine problemer så virker det jo som at du har det helt fint å da er det jo ingen som spør deg heller. Det er ingen som tenker at du trenger noen å snakke med, og da er du jo bare den som sitter å hører på. Du er den som alle kommer til. Men det som er så vanskelig da er at du er den som må fortelle til noen at du har det vanskelig siden du ikke har noen som spør deg.

Om en venn noen gang kommer til meg å sier at en har det vanskelig, tror jeg at jeg først og fremst ville blitt litt stolt. For det vil jo si at denne personen stoler på deg og at denne personen føler at en kan snakke med meg. Jeg tror at det viktigste er ikke alltid å si mest mulig når du vil hjelpe en person, men kanskje bare lytte. Bare lytte til hva denne personen har å si. Fortelle dem at du er der for dem. Hvis det er noe veldig alvorlig ville jeg kanskje hjulpet denne personen med å snakke med en voksen som den stoler på.



Når det kommer om å snakke om følelser på skolen tenker jeg at man alltid kan bli bedre. Vi har jo student psykologer som kommer å snakker om psykisk helse å sånne ting, men da er det lett at man tuller det litt til. Å det er jo selvfølgelig elevene sin skyld, men da er det liksom som om det aldri har skjedd. Jeg syns at lærerne skal bli bedre på å ta tak i det å kanskje at de selv kan ta en time med elevene der de snakker om vanskelige ting og hvor man kan få hjelp OSV. Da kan lærerne ta et kurs eller hva det nå enn er de trenger å gjøre. Da hører kanskje elevene mer etter å tar ting på alvor.

Det kan kanskje være en i ide om vi deler jentene og guttene opp i to grupper og så dele de opp igjen så vi blir fire små grupper. Da er vi ikke så mange å det blir lettere å snakke med oss. For plutselig sitter det kanskje noen i klasserommet å sliter veldig men får ikke bedt om hjelp fordi ingen tar det alvorlig. Men jeg skjønner jo selvfølgelig at det ikke er så mange som engasjerer seg når det er så personlig og at man kanskje ikke vil at hele klassen skal vite at du har det vanskelig.

For å oppsummere så mener jeg ikke at det kun er skolens jobb å ta vare på barna, men jeg tenker for eksempel at hvis lærere merker noe annerledes med ett av barna kan de kanskje si fra til en forelder, så tar de det derfra.

(Jeg sier ikke at JEG sliter men kanskje det er noen andre som har det vanskelig)

Vedlegg 7:

Tanker og Følelser

-Rådebank

Rådebank handler mye om tanker og følelser. Det handler om hvordan man kan reagere på så mange ulike måter i ulike situasjoner og om hvordan de håndterer dem. Serien viser også det at det er så viktig å ha noen der for at det skal gå bra og hvor dårlig det kan gå hvis du ikke har noen. Dette er noe jeg skal skrive mer om i denne teksten.

I denne serien får vi virkelig se at gutter synes det er vanskelig å snakke om følelser. GT derimot snakker mye om følelsene sine til Ine, men til de andre nevner han ikke noe som helst. Det har blitt slik som GT sier at gutter ikke skal vise svakhet. Gutter skal være kule og tøffe med hverandre. Hos jentene derimot er det å snakke om følelser noe som gir sympati og nære vennskap. Hvorfor er det slikt? Jeg som jente kan kanskje si at det er idiotisk, men fra en gutt sitt syn kan dette være helt normalt, at det bare er sånn. De fleste gutter er følsomme. Noen føler derfor at de kan prate om følelsene sine til jenter fordi jenter mener ikke at de da er svake. GT hadde ei jente der hvor han kunne slippe ut følelsene sine til mens Sivert derimot hadde ingen. I sesong 2 hadde Sivert sjansen med Maria, men når alt hadde gått så dårlig gikk det forholdet også dårlig. Det er ofte slik at når nesten alt går dårlig, så tar du slike valg slik at absolutt alt går dårlig. Han ødela dermed en positiv sjanse. Han hadde ingen mamma heller å prate om de tunge tankene sine med så dermed forble de bare inne hos han selv. Det var kanskje derfor det endte med et farvel. For en mamma er en viktig del i dette. Det vises ofte at hvis du slår deg så er det moren din du roper på for å få den omsorgen og trøsten. De er den du drar til når du er lei deg eller trenger sympati og forståelse. Uten en mamma kan dette bli vanskelig for både far og sønn. Dermed tror jeg at gutter må bli bedre til å prate om følelser. Det kan føre til at de blir nærmere som familie og får et nærmere vennskap.

På skolen lærer vi masse om hvilke følelser vi har, men ikke det å snakke om dem. Jeg skjønner ikke hvorfor vi ikke har det i læringsplanen, for det er kjempeviktig. Det å prate om vonde følelser kan hjelpe en person til å få sluppet ut tankene sine. Heldigvis er skolen med på å ha MOT undervisning et par ganger i halvåret. For MOT gjør akkurat det. Det å lære å tørre å prate om følelsene sine, det å ha mot til å si nei, bry seg og til å si ifra. Hva med de andre skolene? Skal de bare ha de følelsene inni seg? Disse timene tror jeg overrasker mange. Du får vite mer om hver enkelt, om deres tanker og følelser, men for all del også historien deres.

Jeg har ikke følt på de følelsene så kraftig som i serien. I serien innebar det det å ha kjærlighetssorg, det å ikke ha noen som vil være sammen med deg, føle at alt går til helvete (unnskyld språkbruk) og det at mister noen. Jeg har kanskje følt på noen av dem men det er i en liten grad. Jeg har for eksempel mistet oldemoren min noe som var trist men jeg kjente henne ikke så godt. Bestefaren min har fått alzheimers. Det er en veldig trist sykdom, for jeg føler at jeg mister han mer og mer for hver dag som går. Han glemmer bare mer og mer. På barneskolen var jeg en person som prøvde å hoppe fra gjeng til gjeng men det var mange som ikke godtok akkurat det. Da følte jeg kanskje på det at ingen ville være med meg, at de ikke godtok meg for den jeg var. Til slutt fant jeg en gjeng hvor de brydde seg om meg, passet på meg og godtar meg som person. Da følte jeg på et sterkt vennskap, slik som de sterke vennskapene i Bø.

Vedlegg 8:

Å snakke om følelser

Å snakke om følelser er en viktig ting å gjøre hvis du ikke har det så bra, men selv om det er så viktig å gjøre er det veldig vanskelig. Når man snakker om følelser og åpner seg opp for andre er det litt som å ta av seg en tung ryggsekk etter en lang tur. Hvis du holder en vond følelse inni deg lenge uten å fortelle noen kan følelsen bare bli vondere og vondere, men hvis du forteller noen hvordan du føler kan de hjelpe deg til å føle deg bedre. Selv om å fortelle noen om hvordan du føler deg er viktig då er det også veldig vanskelig, og det er det flere grunner til.

Alle har ulike følelser, noen kan bli veldig redd for å presentere noe, men andre blir ikke redd i det hele tatt. Så hvis en person som er redd for å presentere forteller at de er redd for å presentere til en person som ikke er redd for å presentere er det vanskelig for den personen som får høre dette å forstå. Det kan være en av grunnene til at det kan være vanskelig å snakke om følelser, fordi man tror at den andre ikke har opplevd noe sånt og at de ikke ville forstått hvordan man føler seg. Dette ser vi i serien rådebank når GT prøver å få Nilsen til å snakke om følelsene sine men Nilsen sier at GT ikke ville forstått.

En annen stor grunn er miljø og innflytelse. Hvis du lever i et miljø hvor alle prøver å gjemme følelsene sine og det blir sett ned på å snakke om følelser vil ikke du når du blir eldre snakke om følelsene dine. Mange ser på det å være lei seg som et tegn på svakhet og der man tenker at tristhet er en svakhet prøver man å gjemme følelsen og ikke snakke om det. Råner miljøet i rådebank er et godt eksempel på dette, når Ine slår opp med GT prøver han å gjemme det fra de andre i gjengen sin, fordi i råner miljøet er det ikke vanlig å snakke om følelser. For at dette ikke skal være en hindring for å snakke om følelser må man bli lært fra en tidlig alder at det er vanlig å være lei seg, og at det er viktig å snakke med noen om følelsen.

