

# Norskfagets bidrag til folkehelse og livsmestring gjennom skjønnlitteratur

Martin Bugge-Næss Wettre



Masteroppgave i norskdidaktikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2021

## Forord:

Etter seks år ved Universitet i Oslo kan jeg endelig kalle meg ferdigutdannet lektor. Det har vært en lang, men fin reise. Jeg har utviklet meg som person og som lærer. Å studere har ikke alltid vært like lett, noe som førte til at jeg trengte et ekstra år for å fullføre lektorprogrammet. Dette gjorde heldigvis at jeg ble kjent med de jeg nå regner som mine gode studievenner. De har inspirert og hjulpet meg til å bli en bedre student, som nå har resultert i en ferdig masteroppgave. Jeg vil gjerne takke de som har betydd mye for meg gjennom studietiden og masterarbeidet.

Jeg vil først og fremst takke min tålmodige og flinke veileder, Kari-Anne Rødnes. Du har støttet meg og gitt gode råd gjennom hele masterarbeidet. Tusen takk for støtten, tilbakemeldingene og oppfølgingen du har gitt meg.

Jeg vil også takke informantene mine. Dere tok dere tid i en travel lærerhverdag, attpåtil under en pågående pandemi, til å bidra til prosjektet mitt. Det setter jeg stor pris på. Videre vil jeg takke studiegjengen min formet ut av deltakelse på quizlaget «Dan Børge brekker seg» på Kjellern. Alexander, Peder, Martine, Jonas, Marte, Hanne og Brynjar. Tusen takk for alle kollokvier, lunsjer og sosialkvelder. Det har betydd mye for å få meg gjennom studiet de siste årene. En ekstra takk til Hanne, som hjalp meg med formatering av oppgaven til slutt.

Til slutt vil jeg takke Blindern Studentterhjem og alle de flotte menneskene jeg har blitt kjent med her gjennom studietiden. Det finnes ikke noe bedre sted å bo som student. Her har jeg fått venner for livet. Gard, Iver, Vemund, Sebastian, Martin, Odin, Steinar og Tor-Iver. Dere har gjort studietiden minneverdig. En ekstra takk til Odin og Steinar, som tok seg tid til å lese korrektur. Tor bevare bukken og havresekken. Borte Bra, Blindern Best.

-Martin Bugge-Næss Wettre

Blindern, juni 2021.

## Sammendrag:

Denne studien tar for seg et undervisningsopplegg i norsk om et utdrag av Amalie Skrams «Forrådt» (1892) og samtidsnovellen «Bootylicious» (2009) av Anna Bache-Wiig. Begge tekstene omhandler ung kjærlighet og kjærlighetssorg. Læreren knytter tekstene opp mot det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring og bruker litterære samtaler som en arbeidsmåte som gir elevene mulighet til å utforske tekstene. Jeg observerte øktene og intervjuet læreren, samt en gruppe på seks elever fra klassen. Jeg intervjuet også en annen norsklærer på skolen, som hadde gjennomført et lignende opplegg. I studien har jeg overordnet undersøkt hvordan man som norsklærer kan belyse folkehelse og livsmestring gjennom litteraturundervisning. I tillegg utforsker jeg hvordan litterære samtaler fungerer fysisk kontra digitalt, hvordan elevenes empati kommer til uttrykk i møte med litteratur, hva som gjør skjønnlitteratur egnet til å belyse folkehelse og livsmestring.

Gjennom analyse av observasjonsdata og intervjuer med lærere og elever, har jeg funnet at litterære samtaler ofte kan fungere bedre som arbeidsmåte i fysisk kontra digital undervisning. Dette er ettersom samtalene ofte blir mindre dynamiske når de er digitale. Jeg har funnet at elevenes empati kommer til uttrykk i møte med tekstene på forskjellige måter. I samtidsnovellen dømmer de en av de fiktive karakterene for å være en dårlig venn. I tillegg føler de med «Ory» i «Forrådt» og synes synd på henne. Skjønnlitteraturen kan være egnet for å belyse folkehelse og livsmestring ettersom elevene kan gå inn i rollen som det Martha Nussbaum kaller «judicious spectator». Skjønnlitteratur gir elevene muligheten til å snakke om vanskelige tema, som de kanskje føler på selv, gjennom fiktive personer og situasjoner.

# Innholdsfortegnelse:

1.0 Introduksjon.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2 Masteroppgavens hensikt, problemstilling og forskningsspørsmål.....	1
1.3 Masteroppgavens disposisjon.....	2
2.0 Begrepsavklaringer og teoretisk rammeverk.....	3
2.1 Folkehelse og livsmestring:.....	3
2.2 Litteraturredidaktikk.....	4
2.2.1 Skjønnlitteratur og empati:.....	4
2.2.2 Eleven som “Judicious spectator” .....	5
2.3 Litterære samtaler.....	6
2.4 Tidligere forskning rundt FoL og skjønnlitteratur.....	8
3.0 Metode.....	11
3.1 Bakgrunn for valg av metode og introduksjon til datamaterialet .....	11
3.2 Utvalg .....	12
3.2.1 Rekruttering av lærere .....	13
3.2.2 Rekruttering av elever .....	13
3.2.3 Forberedelser til datainnsamling .....	14
3.3 Beskrivelse av klassene og informanter .....	14
3.3.1 Beskrivelse av klassene .....	14
3.3.2 Beskrivelse av elevene som ble intervjuet:.....	15
3.3.3 Beskrivelse av lærerne:.....	15
3.4 Gjennomføring av observasjon.....	16
3.4.1 Observasjon i Susannes klasse .....	17
3.4.2 Observasjon i Mariannes klasse .....	17
3.5 Gjennomføring av intervjuer .....	17
3.5.1 Gjennomføring av intervjuer med elever.....	18
3.5.2 Gjennomføring av intervju med lærerne: .....	19
3.6 Behandling av datamateriale .....	20
3.6.1 Transkripsjon.....	20
3.7 Analysearbeidet.....	20
3.7.1 Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming .....	21
3.7.2 Min forforståelse .....	21
3.7.3 Analyse av datamaterialet.....	22
3.8 Kvalitet.....	23
3.8.1 Validitet.....	23
3.8.2 Reliabilitet: .....	24

3.8.3 Generalisering .....	24
3.9 Etiske betraktninger.....	25
3.9.1 Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser .....	25
3.9.2 Min rolle som forsker og gjennomføring av prosjektet under en pågående pandemi .....	26
4.0 Analyse.....	28
4.1 Beskrivelse av undervisningsopplegget og øktens gang .....	28
4.2 Bruk av litterære samtaler .....	30
4.3 Fysisk versus digital undervisning .....	32
4.4 Elevengasjement.....	34
4.5 Tegn på at elevene viser empati i møte med litteratur.....	36
4.6 Norskfagets rolle i fagfornyelsen .....	38
4.6.1 Norskfagets bidrag til fagfornyelsen .....	38
4.6.2 Skjønnlitteraturens egnethet til å belyse FoL .....	40
5.0 Diskusjon.....	43
6.0 Avslutning .....	47
6.1 Oppsummerende konklusjon.....	47
6.2 Implikasjoner og veien videre .....	48
Litteraturliste .....	49
Vedlegg A: Informasjonsskriv lærere .....	51
Vedlegg B: Informasjonsskriv elever.....	56
Vedlegg C: Intervjueguide lærere .....	61
Vedlegg D: intervjuguide elever .....	63
Vedlegg E: Utdrag fra «Forrådt».....	65
Vedlegg F: Novellen «Bootylicious» .....	69
Vedlegg G: godkjenning NSD .....	73

# 1.0 Introduksjon

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Den nye læreplanen «Fagfornyelsen» som nå skal iverksettes i skolen legges det vekt på store tverrfaglige tema. Som fremtidig norsklærer er jeg interessert i hvilken inngangsvinkel nettopp norskfaget kan ha for å belyse disse tverrfaglige temaene. Etter å ha lært om fagfornyelsen i løpet av de siste årene på lektorprogrammet har jeg blitt mer og mer interessert i dette temaet. Denne interessen toppet seg når jeg i løpet av praksis også fikk prøve ut flere forskjellige tverrfaglige undervisningsopplegg. Dette gjorde at jeg hadde lyst til å skrive masteroppgaven min om implementeringen av fagfornyelsen og hvordan norskfaget kan bidra. Vil norskfaget bidra som et rent redskapsfag eller vil det også være et danningsfag? Etter å ha studert litteraturredidaktikk på masternivå ble jeg introdusert til teoriene til Suzanne Keen (2007). Hun har forsket på om lesing av skjønnlitteratur kan utvikle leserens evne til empati. Hun legger også særlig vekt på at for at dette skal skje må det man leser diskuteres med andre. I skolesammenheng får elevene mulighet til dette gjennom arbeidsmetoden litterære samtaler. Jeg valgte å kombinere disse temaene. I denne masteroppgaven skal jeg utforske hvordan man som norsklærer kan belyse det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (FoL) gjennom litteraturundervisning med litterære samtaler. Jeg vurderte de to andre tverrfaglige temaene også, men endte opp på FoL ettersom det passet best til tekstene lærerne ville bruke i undervisningen sin.

## 1.2 Masteroppgavens hensikt, problemstilling og forskningsspørsmål

Hensikten med denne studien er å få innsikt i hvordan man som norsklærer kan belyse det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Studien innsnevres ved å utforske spesifikt om litteraturundervisning og arbeidsmåten litterære samtaler kan være hensiktsmessige for å belyse FoL. Ettersom fagfornyelsen er helt ny er det et behov for lærere å finne ut hvordan en skal undervise om og belyse de nye tverrfaglige temaene med sine fag som inngangsvinkel. Gjennom denne masteroppgaven ønsker jeg å peke på en mulig inngangsvinkel for norsklærere. Originalt skulle jeg ikke undersøke noe om digital undervisning, men ettersom prosjektet ble gjennomført under Covid-19 pandemien kunne ikke dette ignoreres. Det var også noe som i høyeste grad var del av mine informanternes hverdag på tidspunktet da jeg observerte og intervjuet dem.

Jeg skal besvare følgende problemstilling:

**«Hvordan kan man som norsklærer belyse det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring gjennom litteraturundervisning?»**

Jeg skal i tillegg svare på følgende forskningsspørsmål:

- «Hvordan fungerer litterære samtaler som arbeidsmåte i fysisk kontra digital undervisning?»
- «Hvordan kommer elevenes empati til uttrykk i møte med litteratur?»
- «Hva gjør skjønnlitteratur egnet til å belyse FoL?»
- «Hva blir norskfagets rolle i fagfornyelsen?»

### **1.3 Masteroppgavens disposisjon**

Denne masteroppgaven er organisert i seks kapitler. I dette første kapitlet har jeg introdusert oppgavens tema, dens hensikt, samt problemstilling og forskningsspørsmål. I det neste kapitlet skal jeg gjøre rede for relevante begreper og oppgavens teoretiske rammeverk. Her går jeg gjennom temaene folkehelse og livsmestring, litteraturdidaktikk, litterære samtaler og tidligere forskning på skjønnlitteratur og FoL.

Det tredje kapitlet tar for seg masteroppgavens metodiske tilnærming. Her gjør jeg først rede for valget av de kvalitative metodene observasjon og intervju. Videre går jeg gjennom studiens utvalg og beskriver elevene og lærerne som jeg har brukt som informanter. Etter det gjør jeg rede for hvordan datamaterialet mitt har blitt behandlet og analysert. Deretter diskuterer jeg studiens kvalitet med vekt på validitet, reliabilitet og generalisering. Til slutt i dette kapitlet diskuterer jeg etiske betraktninger og min rolle som forsker under en pågående pandemi.

Masteroppgavens fjerde kapittel inneholder en tematisk analyse av det innhentede datamaterialet i lys av studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Funnene fra analysen blir tatt med videre og diskutert i det femte kapitlet. I masteroppgavens sjette og siste kapittel blir funnene oppsummert, og studien blir konkludert. Helt til slutt kommer mine tanker om studiens implikasjoner og mulig videre forskning.

## 2.0 Begrepsavklaringer og teoretisk rammeverk

### 2.1 Folkehelse og livsmestring:

Folkehelse og livsmestring (FoL) er et av tre tverrfaglige tema i fagfornyelsens overordnede del. Her står det at temaet skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. (...) At livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. (...) Og at aktuelle områder innenfor temaet kan være fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler osv. (Udir, 2021). Dette er store temaer som kan virke overveldende som lærer å få plass til i et allerede “fullstappet” norskfag. Hvordan skal norskfaget bidra inn mot disse tverrfaglige temaene? Som vi skal se videre i oppgaven kan skjønnlitteraturen være nøkkelen.

Professor og psykolog Albert Bandura har utviklet en teori om livsmestring som han kaller “social cognitive theory”. I lys av denne teorien ser han på mennesket som “agent i eget liv”. “Gjennom kognitiv selvregulering kan mennesker skape visualiserte fremtider, konstruere, evaluere og modifisere alternative måter for å nå utfall de verdsetter og overstyre påvirkninger fra miljøet rundt dem” (Bandura, 2006, s. 164). “Å være agent i eget liv er å intensjonelt påvirke ens egne livsforhold. I dette synet er personlig påvirkning en del av “årsaksstrukturen” (causal structure). Folk er selvorganiserende, proaktive, selvregulerende og selvreflekterende. De er ikke simpelthen tilskuere til sin egen oppførsel. De er bidragsyttere til deres egne livsforhold, ikke bare et produkt av dem (Bandura, 2006, s. 164). Bandura understreker også at “mange av målene mennesker søker bare er oppnåelige om man samarbeider med andre. Han kaller dette “collective agency”. Når man driver med collective agency samler man kunnskap, ferdigheter og ressurser og jobber sammen for å forme fremtiden (Bandura, 2006, s. 165). Dette kan sees parallelt med litterære samtaler og diskusjoner i klasserommet. Som vi skal se i 2.3 kan elever utvikle og utvide sin “forestillingsverden” ved å diskutere noe de har lest med andre elever. Bandura trekker også frem “tro på egen evne til å mestre som en av de viktigste faktorene for å kunne være agent i eget liv. “Med mindre folk tror at de kan nå målene sine gjennom handlinger, har de et lavt insentiv til både å handle og til fortsette når de møter problemer” (Bandura, 2006, s. 170).



Sosiologen Aaron Antonovsky har utviklet konseptet “sense of coherence” (SOC) som er “en generell orientering mot verden som ser den som forståelig, overkommelig og meningsfull” (Antonovsky, 1996, s. 15). Hvor “sterk” noens SOC er spiller ifølge Antonovsky en stor rolle for å fasilitere en god helse. En person med sterk SOC vil kunne, i møte med en stressfaktor, ønske, samt være motivert til å takle problemet, forstå utfordringen og tro på at ressursene for å takle problemet er tilgjengelige (Antonovsky, 1996, s. 15). Dette kan sees parallelt med Banduras konsept å tro på egen effektivitet, som nevnt tidligere. En tidligere livserfaring hjelper en å få en sterkere SOC. Selvfølgelig er det mulig å mislykkes, men den som har en sterk SOC lærer fra disse og er ikke dømt til å gjenta feilene (Antonovsky, 1996, s. 15).

## 2.2 Litteraturredidaktikk

### 2.2.1 Skjønnlitteratur og empati:

Gjennom evne til empati kan man også få bedre forståelse for hvordan man skal mestre sitt eget liv. Om en har god evne til empati forstår en andres perspektiver og en kan sette seg inn i andres livserfaringer. Gjennom dette kan man lære å mestre sitt eget liv, ved å forstå hvorfor og hvordan andre har feilet og lyktes.

Kan man utvikle sin egen evne til empati ved å lese skjønnlitteratur? Dette har litteraturprofessor Suzanne Keen forsket på. Hun har samlet forskningen sin rundt dette temaet i boka “Empathy and the novel” (2007) hvor hun utforsker dette spørsmålet fra forskjellige vinkler. Keen skiller først mellom “empati” og “sympati”. Hun definerer empati som “å føle hva andre føler”: “Jeg føler din smerte” og sympati som “en støttende følelse overfor andres følelser”: “Jeg synes synd på deg fordi du føler smerte”(Keen, 2007, s. 5.). Keen forsker på om man kan utvikle sin egen evne til empati ved å lese skjønnlitteratur, og om dette til syvende og sist kan føre til at man tar altruistiske valg i virkeligheten. Dette kaller hun å ta eller gjøre “prosocial action(s)”. Keen utforsker dette blant annet ved å undersøke om man trenger å ha opplevd det samme eller noe lignende som det man leser om for å kunne empatisere med karakterene. Hun trekker frem fire lesere som har lest romanene *Jane Eyre* (1847) og *Tom Brown's schooldays* (1857). “Alle de fire leserne empatiserer med grusomheten og urettferdigheten som de fiktive barna opplever, selv om bare en av leserne kan direkte identifisere seg med de fiktive karakterenes situasjon. De vitner om at en leser ikke trenger å være foreldreløs eller mishandlet for å oppleve sterke empatiske responser gjennom å identifisere seg med karakterene.” (Keen, 2007, s. 70). Fra disse lesernes observasjoner trekker Keen en hypotese om at: “Det å identifisere seg med karakterer kan

invitere leseren til å empatisere med dem, selv om karakteren og leseren er forskjellige på alle tenkelige måter” (Keen, 2007, s. 70). Hun siterer også psykologiprofessor Keith Oatley, som mener at lesere i tillegg empatiserer bedre med fiktive karakterer hvis de identifiserer seg med karakterenes mål og planer (Keen, 2007, s. 94).

Videre i boka argumenterer Keen for at lesing i seg selv kanskje ikke gjør leseren mer altruistisk, men at “det man gjør etter at man har lest” kan gjøre det. Hun skriver at “det å lese romaner krever definitivt at man går inn i roller, men for at romaner skal kunne endre oppfatninger om andre mennesker eller inspirere til “prosocial change” kreves det mer enn lesing. Hun siterer forskning som konkluderer med blant annet at utvikling av sosial og moralsk forståelse krever diskusjon (Keen, 2007, s. 146). Keen påpeker også at dette stemmer med synet, som anser “den aktive “koduksjonen” (coduction) etter at man leser som et verdifullt steg mot å koble det man har lest opp mot det å skape karakterer (Keen, 2007, s. 146) Videre skriver Keen at: Bekreftelsene og avkreftelsene på overbevisninger som kan oppstå når lesere diskuterer fiksjon, spesielt når den blir ledet av en lærer som kan koble de fiktive situasjonene til virkeligheten, kan være betraktelige for å inspirere leseren til “prosocial change” (Keen, 2007, s. 146). Dette understreker Keen som et viktig poeng, og konkluderer også med dette. Lesing i seg selv utvikler ikke ens egen evne til empati eller inspirerer til “prosocial change”, men om det man har lest blir diskutert med andre kan det definitivt gjøre det. Hun skriver at: de beste vitnesbyrdene vi har om bøkens påvirkningskraft kommer fra situasjoner hvor lesing blir fulgt opp av læring eller aktive diskusjoner (Keen, 2007, s. 146-147). Nettopp dette skal jeg diskutere i delkapittel 2,3, ved å redegjøre for en vanlig form for diskusjon av fiksjon i klasserommet, den litterære samtalen.

### **2.2.2 Eleven som “Judicious spectator”**

Når man som lærer skal undervise i det tverrfaglige temaet FoL kan man fort komme inn på flere tyngre tema, som også kan være personlige for elevene. Å arbeide med slike temaer gjennom skjønnlitteratur har den klare fordel at elevene kan distansere seg noe fra temaet, ettersom det er snakk om fiktive situasjoner og personer som opplever dem. Dette kan gjøre det lettere for elevene å snakke om og ta opp temaer de synes er vanskelige fordi de slipper å bruke seg selv eller personer de kjenner som eksempel, og kan istedenfor “bruke” den fiktive personen. Dette beskriver professor og filosof Martha Nussbaum som å være en “judicious spectator”. En “judicious spectator” er “en følsom og åpen betrakter. En som bruker sin innlevelsessevne, men uten å identifisere seg fullstendig med det han eller hun betrakter” (Nussbaum, 2016, s. 11). At elevene lever seg inn i fiksjonelle personer og situasjoner, gjør

dem i stand til å snakke om vanskelige temaer i klasserommet, men samtidig holde dem på trygg avstand.

Nussbaum argumenterer også for at litteraturen har en viktig funksjon i samfunnet. Hun mener at “litteraturen utvikler vår estetiske tenkning, er viktig for demokratiet og for denne offentlige samtalen (2016, s.8). Dette fordi “den litterære forestillingsevnen viser vei til andres liv, og fordi dette fremkaller følelser vi kan kultivere, forandres vi slik at vår atferd også forandres (Nussbaum, 2016, s. 8). Nussbaums argument kan sidestilles med Keens teorier om at lesing kan utvikle leserens empati og føre til “prosocial change”. Nussbaum trekker frem “den narrative forestillingsevnen som helt vesentlig for at vi skal lære noe om andre menneskers liv” (2016, s. 12). Hun trekker også frem “fortellinger og især romanen fordi de konkretiserer personers liv og deres skjebne. Personers indre fremstilles og avdekkes der på en måte som aldri kan skje i det virkelige livet, men nettopp slik kan leseren få en enestående innsikt i hvordan det er å være i andre menneskers situasjon (Nussbaum, 2016, s. 12). Dette kan gjøre litteraturundervisning ideel for å belyse tverrfaglige temaer, og kanskje spesielt FoL.

## 2.3 Litterære samtaler

I begge undervisningsoppleggene i mitt datamateriale var litterære samtaler den sentrale arbeidsmetoden lærerne brukte for å la elevene diskutere de skjønnlitterære tekstene de leste. I litterære samtaler får man mulighet til nettopp det Keen mener legger best til rette for utvikling av empati gjennom lesing, nemlig diskusjon om det man har lest og hjelp fra en lærer til å koble det til virkeligheten. Når man har litterære samtaler kan de ta form som både *diskursive* og *litterære*. Forholdet mellom disse og hvordan man som lærer på best mulig måte kan legge til rette for dem blir utforsket av Tove Sommervold i en artikkel fra 2011. Hun tar utgangspunkt i den amerikanske litteraturredaktøren Judith A. Langers bok *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction* (1995). Langer skiller mellom samtaler der diskursive tenkemåter dominerer og samtaler der det hovedsakelig foregår litterær tenkning. (Sommervold, 2011, s. 33). Den *diskursive* tenkemåten er en logisk tenkemåte som er knyttet til fornuften og intellektet. Man bruker denne hvis man tar en viss avstand fra teksten og man distanserer seg fra følelser. Den *litterære* tenkemåten åpner opp for leserens individuelle opplevelser og fantasi. Verket betraktes ikke på avstand, men heller innenfra (Sommervold, 2011, s. 33). Sommervold understreker at disse ikke er absolutte motsetninger, men er tenkemåter som utfyller hverandre (2011, s. 33).

Dette skillet har også paralleller hos andre teoretikere, for eksempel Louise Rosenblatt, som kaller det efferent og estetisk lesing. Hun forklarer disse måtene å lese på ved hjelp av en metafor om en kvinne som skal bruke et brannslukningsapparat etter at det har begynt å brenne (1969, s. 39). Det eneste som betyr noe i denne situasjonen er å få informasjon fra teksten på brannslukningsapparatet om hvordan det fungerer, så hun får slukket brannen. Dette er efferent lesning, når man leser kun for å få informasjon ut av teksten. Om det ikke hadde vært brann, og kvinnen hadde lest den samme teksten, ville hun kanskje lagt mer merke til hvordan den var bygget opp, hvilke ord som ble brukt og kanskje fått assosiasjoner av noen av ordene (Rosenblatt, 1969, s.39). Dette er estetisk lesning, når man leser teksten litt nærmere, gjerne for å få noe mer ut av den en bare den essensielle informasjonen.

Om man “bruker” begge tenkemåtene når man leser kan leseren på samme tid leve seg inn i tekstens verden og skape sammenheng i den. Ved bevisst å benytte begge tenkemåtene kan ulike perspektiver på samme fenomen i teksten tre tydeligere fram (Langer, 1995, s. 7; Sommervold, 2011, s. 33). Ved å bruke begge tenkemåtene bygger man seg opp en “forestillingsverden”, som Langer beskriver som “en tekst-verden i hodet som består av personlige og kulturelle erfaringer, hva man kan, hvordan man føler seg og hva man har som mål” (1995, s. 9; Sommervold, 2011, s. 33). Gjennom diskursive tenkemåter holder man fast ved et referansepunkt, imens man gjennom litterære tenkemåter kan utforske horisonter av muligheter (Sommervold, 2011, s. 34). I en litterær samtale vil elever få sjansen til å høre de andre elevenes tanker om teksten, noe som kan gjøre at den enkeltes forestillingsverden kan endre seg (Sommervold, 2011, s. 34). Sommervold understreker her at om en slik utvikling skal skje, forutsetter det at elevene engasjerer seg i teksten og at de er åpne for andres meninger om den (2011, s. 34).

Videre i artikkelen diskuterer Sommervold hvilken av de to tenkemåtene som var mest fremtredende i en 8. klasse som hun fulgte gjennom 5 uker. Hun ønsket i tillegg å undersøke i hvilken grad og eventuelt på hvilken måte samtalen beveger seg mellom de to ytterpunktene. Hun ser også på hvordan læreren iscenesetter de litterære samtalene og i hvilken grad hun greier å få elevene engasjert i aktiviteten (2011, s. 35-36). Gjennom sitt materiale finner hun, kanskje litt overraskende, at det å stimulere elevene til å tenke diskursivt er mer utfordrende enn å få dem til å tenke litterært. Dette står i kontrast til både Langer og Rosenblatts oppfordringer om å legge mer vekt på den litterære tenkemåten i skolens litteraturundervisning. Den diskursive tenkningen verdsettes i skolen fordi den blant annet fremmer målsettinger om et analytisk blikk på samfunnet, slik vi møter det i alle slags tekster

og slik vi opplever det i den virkeligheten som omgir oss (Sommervold, 2011, s. 40). Avslutningsvis skriver hun at om dette skal forbedres forutsetter det at elevene får anledning til å øve på å si seg enig og uenig med hverandre, lære å delta i samtale, lære å bruke samtalen til å utvikle oppfatningene sine, se hvordan andres innspill kan utvikle ens egne tanker om teksten, osv (Sommervold, 2011, s. 40).

Aslaug Fostad Gourvennec undersøker i en artikkel fra 2016 hvordan tre elever på vei inn i et mer akademisk preget litteraturfag skaper plass til seg selv og andre i litterære samtaler. Hun skriver at “i en litterær samtale skapes mening i møtet mellom elever, tekst og kontekst. Ethvert slikt møte er unikt, og hvordan elevenes erfaringsverdener og tekst gjøres relevante for hverandre, avhenger av det komplekse samspillet i det unike møtet (Gourvennec, 2016, s. 5). Dette gjør litterære samtaler ideelle som arbeidsmåte for å nettopp belyse tverrfaglige temaer i litteraturundervisningen. Gourvennec trekker også fram at “å åpne samtaler med rom for utforskning og utprøving gir rom for å forme faglig identitet ved å finne sin egen vei inn i teksten” (2016, s. 17). Dette kan oppstå i litterære samtaler når elevene er engasjerte i teksten og situasjonen.

Hvordan man som lærer kan legge til rette for at elevene blir nettopp engasjert blir utforsket av Sønneland og Skaftun (2017). De forsket på hvordan 8. klassinger snakket om den relativt kompliserte teksten “Brønnen” av Roy Jacobsen. De opplevde at klassen “eksploderte” i møte med denne teksten, noe de tolker “som et sterkt uttrykk for verdsetting av det å arbeide med et problem som krever relevant tolkningsarbeid” (Sønneland og Skaftun, 2017, s. 12).

Engasjement fra elevenes side i litterære samtaler gjør dem mer fruktbare som undervisningsmetode. For å skape engasjement blant elevene må man som lærer legge til rette for at elevene “anerkjenner problemet som relevant og at det er adekvat også på den måten at det ikke er definert eller tilpasset til den enkeltes prestasjoner i faget” (Sønneland og Skaftun, 2017, s. 17). I litterære samtaler kan alle elever føle at de har noe å bidra med, noe Sønneland og Skaftun også opplevde i sitt prosjekt. Når man som lærer legger opp til litterære samtaler, er “det stort didaktisk potensiale knyttet til utviklingen av elevenes diskursive ressurser, om man rigger samtalen med fokus på å sette elevene i kontakt med teksten som problem” (Sønneland og Skaftun, 2017, s. 17-18).

## **2.4 Tidligere forskning rundt FoL og skjønnlitteratur**

Forskere ledet av Lise-Mari Lauritzen ved Universitet i Tromsø har forsket på en lignende problemstilling som min. De ser også på bruk av litteraturundervisning som en måte for

norskfaget å belyse FoL. De har nylig (april 2021) publisert en artikkel “utfordringer og muligheter i undervisning av folkehelse og livsmestring i norskfaget. I denne studien har de intervjuet 13 norsklærere om deres tanker rundt innføringen av FoL som tverrfaglig tema og utfordringer og muligheter rundt dette i norskfaget.

Forskerne trekker fram både Keen (2014) og Nussbaums (2016) teorier som jeg har beskrevet i 2.2. I tillegg støtter de seg på Per Thomas Andersen (2016), som fremhever hvordan undersøkelser av karakterenes følelser kan gi leseren en forståelse av hvordan komplekse emosjonelle prosesser fungerer, som kan knyttes til FoL (Lauritzen et. al., 2021, s. 5). Det gikk igjen flere momenter i lærernes svar. Lærerne uttrykte blant annet frustrasjon rundt at de vide begrepene “folkehelse og livsmestring”. Det var imidlertid en felles oppfatning at folkehelse var noe som kunne knyttes til det kollektive og fysiske, mens livsmestring var mer individuelt og psykisk (Lauritzen et al. 2021, s. 8). Et annet moment var at lærerne var redde for å bli “hobbypsykologer”. Dette handler om at norsklærer må få undervise i det de er utdannet til, men samtidig ta høyde for FoL. Om undervisningen blir terapautisk er dette utfordrene da det dette “ligger utenfor norsklærernes mandat og faglige kompetanse”. (Lauritzen et. al, 2021, s. 14). For å unngå at lærere blir “hobbypsykologer” er det viktig å forske på hvordan man kan belyse FoL, gjennom allerede eksisterende undervisningsformer i norskfaget. Seks av de tretten lærerne var bekymret for dette (Lauritzen et. al., 2021, s. 8). Noen var også redde for at norskfaget skulle “miste sin faglighet og dannelsingsprosjekt, ettersom danning krever faglig kompetanse”. Det kom også frem en bekymring rundt det vide begrepet livsmestring og at mestring skal bli noe konkret målbart i norskfaget. Samtidig kan skjønnlitteraturen med sin evne til å vise komplekse livsverdener og sammensatte karakterer demme opp for forestillingen av livsmestring som en målbar størrelse. (Lauritzen et. al, 2021, s. 8). Det var i tillegg bekymring for hvordan de tverrfaglige temaene skulle anvendes på eksamen. Flere opplevde at “forholdet mellom eksamen og de tverrfaglige temaene var uklart, noe som kan forstyrre implementeringen av folkehelse og livsmestring i norskfaget” (Lauritzen et al, 2021, s. 9).

Videre i artikkelen diskuter Lauritzen og de andre forskerne lærernes svar om livsmestring og skjønnlitteratur. Lærerne var enige om at skjønnlitteraturen kan vise elevene ulike former for livsmestring, livskvalitet og forskjeller. En lærer trakk frem at skjønnlitteratur fungerer bedre til å belyse problemløsning enn sakprosa: «En fagtekst eksisterer her og nå, okei, spiseforstyrrelser, jo det er det og det, og hvis man ikke får satt struktur og kjøtt og bein på det der, så er det bare ei faktaopplysning, men hvis man derimot kan knytte det opp mot en

skjønnlitterær tekst der faktiske folk enten opplever eller ser andre oppleve, ja, for eksempel spiseforstyrrelser, så kan det få en litt mer langvarig virkning faktisk.» (Lauritzen et. al. , 2021, s. 10) Det denne læreren trekker frem kan knyttes til det Nussbaum skriver om litteraturens relevans i samfunnet, se 2.2.2. Dette blir også støttet av en annen lærer som sier at: “Du går jo inn i karakterer, hvordan takler de hendelser, hvordan forstår de verden» (Lauritzen et al, 2021, s. 10). Lærerne var også positive når det kommer til utvikling av empati gjennom lesing, i tråd med Keen. En lærer sier “litteraturen har potensial til å fortelle personlige historier, som jeg tenker kan utvikle empati (...) det går ofte ikke sånn innpå, som når du hører personlige framstillinger av hvordan ting er” (Lauritzen et al, 2021, s. 10). En annen lærer trekker frem at litteraturen kan utfordre elevene og gi dem nye perspektiver: “Jeg tenker at det er veldig greit at de kommer ut av bobla si, at de ser at det skjer ting rundt seg” Hun brukte blant annet Karens Jul av Amalie Skram og “Piken med svovelstikkene” av H. C. Andersen for at elevene skulle reflektere i juletiden (Lauritzen et al. , 2021, s. 11).

Martha Nussbaums begrep “judicious spectator” blir også tematisert av lærerne. En lærer var tydelig på at skjønnlitteraturens potensial nettopp består i å lese tekster som berører personlige temaer uten at elevene selv trenger å dele privat informasjon: Jeg tror at hvis du tar utgangspunkt i et litterært verk så åpner det for at vi kan diskutere noe som ligger utenfor dem selv, så kan de ta inn sine egne erfaringer i den diskusjonen da, men det åpner for at vi kan diskutere temaet på basis av det litterære før vi tar oss selv (Lauritzen et al., 2021, s. 12-13). Dette blir også trukket frem av forskerne avslutningsvis i artikkelen: Ved å skape en trygg tilnærming gjennom litteraturen, kan elevene på avstand betrakte hva livsmestring eventuelt kan være og på den måten fastholde begrepets kompleksitet og diversitet som noe positivt, samt betone at det ikke dreier seg om en form for selvregulering med tanke på hvordan livet skal eller bør mestres. (Lauritzen et. al., 2021, s. 15). Videre skal jeg gjøre rede for studiens metode, forskningsdesign og kvalitet.

## 3.0 Metode

I denne masteroppgaven har jeg valgt kvalitative metoder for innsamling av datamaterialet. I dette kapitlet skal jeg først gjøre rede for hvorfor kvalitativt forskningsdesign er best egnet for oppgaven. Videre skal jeg gjøre rede for utvalgsprosedyrene, for deretter kort beskrive klassene og informantene. Deretter skal jeg gå inn på gjennomføringen av observasjon og intervjuer. Etter dette gjør jeg rede for hvordan det innsamlede datamaterialet ble behandlet og hvordan jeg har analysert det. Avslutningsvis skal jeg diskutere oppgavens kvalitet. Her legger jeg vekt på studiens validitet, reliabilitet og overførbarhet. Helt til slutt diskuterer etiske valg rundt forskningen.

### 3.1 Bakgrunn for valg av metode og introduksjon til datamaterialet

I denne studien har jeg observert to undervisningsopplegg hvor litterære samtaler ble brukt for å belyse det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (FoL). Etter undervisningsoppleggene var gjennomført intervjuet jeg en gruppe på 6 elever, samt læreren, i begge klassene. Datamaterialet mitt består primært av transkripsjonene fra disse intervjuene, med støtte fra observasjonsnotater som sekundærdata. Jeg valgte kvalitativ metode ettersom det egnet seg best til mine forskningsspørsmål. “Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet” (Dalen, 2013, s. 15). Undervisning i klasserommet er både elevenes og lærernes sosiale virkelighet til vanlig. Ettersom jeg ville undersøke fenomener som foregikk i denne sosiale virkeligheten ble det naturlig å bruke kvalitativ metode. Det var behov for å gå i dybden for å kunne undersøke litteraturundervisningens sammenheng med FoL, som kvalitative metoder i tillegg er mer egnet til enn kvantitative. Jeg samlet også inn data selv, noe som gjorde at jeg opparbeidet meg eierskap og mye kjennskap til datamaterialet, som var nyttig når senere jeg skulle analysere det.

Lærerne som sa seg villige til å delta i prosjektet sto for mesteparten av planlegging og hele gjennomføring av undervisningsoppleggene. Jeg har gitt lærerne de fiktive navnene “Susanne” og “Marianne”, og de blir presentert nærmere i 3.3.3. Jeg kom med noen ønsker til oppleggene. Jeg ville at de skulle inneholde litterære samtaler som arbeidsmetode og at litteratur skulle knyttes til FoL på en eller annen måte. Oppleggene ble planlagt og utformet i



løpet av høsten. De endte opp med å ha samme struktur, men omhandlet forskjellige tekster. Jeg hadde sett for meg at de skulle omhandle de samme tekstene, men fordi klassene var på litt ulike steder i løpet ble ikke dette tilfellet. Susannes klasse sammenlignet et utdrag av Amalie Skrams “Forrådt” (1892)(se vedlegg E) med samtidsnovellen “Bootylicious” (2009) av Anna Bache-Wiig (se vedlegg F). Mariannes klasse tok for seg et utdrag av hoffortellingen “Tristam og Isond” fra 1200-tallet og en folkevise fra Telemark “Margjit Hjukse”. Felles for disse fire tekstene er at de handler om ung kjærlighet og forelskelse. I begge oppleggene brukte lærerne litterære samtaler for å utforske tekstene. Min studie baserer seg på undervisningsopplegget i Susannes klasse, ettersom elevene i denne klassen var langt mer engasjert i opplegget og i intervjuet. Jeg ble nødt til å ta dette valget kort tid etter datainnsamlingen ettersom jeg fort skjønnte at elevintervjuet fra Mariannes klasse dessverre ikke kunne brukes. Jeg har likevel valgt å inkludere informasjon fra lærerintervjuet med Marianne i analysen, ettersom hun hadde mange relevante poeng. Dette lærerintervjuet var i tillegg på den andre innsamlingsdagen, noe som gjorde at jeg kunne implementere Susannes svar i intervjuet med Marianne. Valget om å ikke inkludere elevintervjuet eller observasjonsnotatene fra Mariannes klasse gjør analysen noe magrere og er en metodisk svakhet ved prosjektet. I løpet av metodekapitlet skal jeg gjøre rede for og forklare hvorfor jeg tok det.

## 3.2 Utvalg

Studien kunne vært gjennomført på både videregående og ungdomsskolenivå, men jeg hadde et ønske om å gjennomføre det på ungdomsskolenivå, ettersom jeg har mest praksiserfaring fra ungdomstrinnet. Jeg ser også for meg å jobbe i ungdomsskolen etter endt utdanning og var derfor mer interessert i hvordan tverrfaglige undervisningsopplegg kan brukes i norsken på dette nivået. Det ble naturlig å først forhøre meg på skolen jeg var i praksis på, ettersom jeg var godt kjent der og visste at lærerne hadde jobbet mye med tverrfaglige temaer og prosjekter. Jeg visste også at mange av elevene, i klassene jeg var i praksis i, var reflekterte og muntlig aktive. Reflekterte og muntlig aktive elever ville være ideelt særlig for å forske på bruk av litterære samtaler, ettersom de vil kunne bygge bedre på hverandres svar. Utvalget av lærere og elever kan betegnes som strategisk. Strategisk utvelgning er basert på at “vi velger personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen” (Thagaard, 2018, s. 54). Når man gjør strategiske utvalg velger man enten ut deltakere som er typiske i forhold til fenomenene vi studerer eller deltakere som man vurderer som “spesielle” (Thagaard, 2018, s. 58). “Spesielle utvalg kan representere personer

eller situasjoner som ligger i forkant av en utvikling, for eksempel i forbindelse med en ny reform” (Thagaard, 2018, s. 58). Ettersom jeg visste at lærerne på skolen jeg valgte allerede hadde jobbet mye tverrfaglig, også før fagfornyelsen, kan valget av disse lærerne som informanter betegnes som et “spesielt utvalg”. Utvalget av elevene som skulle intervjues kan betegnes som et noenlunde typisk utvalg, selv om jeg visste at det var mange elever i klassene som kunne egne seg spesielt godt, som nevnt tidligere.

### **3.2.1 Rekruttering av lærere**

Jeg tok kontakt med flere lærere ved praksisskolen, samt rektor, og forhørte meg om ville være med på prosjektet tidlig i september. De var interesserte i prosjektet, men det passet ikke inn i deres plan for norskfaget denne høsten. Jeg ville opprinnelig gjennomføre datainnsamlingen i løpet av høsten 2020, men lærerne hadde mye fokus på saktekster i denne perioden, som ikke passet like godt til mine forskningsspørsmål. Etter en del frem og tilbake, hadde jeg et møte med de to lærerne i oktober. På møtet presenterte jeg prosjektet for dem og vi bestemte oss for å gjennomføre datainnsamlingen i januar 2021 ettersom det var da de skulle ha en større periode med skjønnlitteratur på 10. trinn. Dette noe sene tidspunktet var for at forskningsprosjektet ikke skulle “stjele tid” fra et allerede presset norskfag. Jeg kom som nevnt tidligere med noen ønsker om hva undervisningsoppleggene skulle inneholde, men det brøt ikke med noe av det lærerne allerede hadde planlagt for perioden, og det passet bra med de kompetansemålene som allerede sto på planen. Dette gjorde at observasjonen av timene ble mest mulig “naturlig” både for elevene og for meg som forsker. Vi planla også for en mulig digital gjennomføring av prosjektet, om restriksjonene under pandemien skulle gjøre at det ikke var mulig for meg å følge undervisningsoppleggene fysisk. På dette møtet skrev lærerne også under på samtykkeskjema (se vedlegg A) om å være med i prosjektet.

### **3.2.2 Rekruttering av elever**

I timen før de aktuelle øktene jeg observerte ga lærerne ut samtykkeskjema mitt (se vedlegg B) til elevene. I starten av de aktuelle øktene samlet jeg inn samtykkeskjemaene, som elevene hadde skrevet under på, og fortalte samtidig litt om hvem jeg er, hva prosjektet handler om og spurte om noen kunne tenke seg å være med på intervju. I begge klassene var det seks elever som meldte seg frivillig. I Susannes klasse ble disse seks elevene faktisk med på gruppeintervjuet, men i Mariannes klasse var det flere elever som trakk seg på slutten av økta av ulike grunner. Dette gjorde at jeg og Marianne måtte overtale noen andre elever til å bli med på intervjuet på tampen. Heldigvis sa noen andre elever seg villige til å bli med, men disse var dessverre ikke like engasjerte som de som hadde meldt seg frivillig tidligere. Dette

førte til et mindre fruktbart intervju med elevene fra Mariannes klasse, som var en av årsakene til at jeg valgte å ikke bruke det i analysen.

### **3.2.3 Forberedelser til datainnsamling**

To uker før datainnsamling hadde jeg et digitalt møte med lærerne hvor vi planla nærmere. Skolen var nå i rødt nivå, som gjorde at det var flere hensyn som måtte tas og at lærerne hadde mye annet å stri med i tillegg til mitt prosjekt. Klassene var delt i to, halvparten var på skolen og halvparten fulgte undervisningen hjemmefra via Teams. Jeg fikk heldigvis tillatelse av lærerne og rektor til å gjennomføre datainnsamlingen fysisk, om jeg ikke hadde Covid19-symptomer og holdt 2 meters avstand til elever og lærere under gjennomføringen. Vi diskuterte om elevene som var hjemme skulle være på grupper med elever på skolen, men bestemte oss for at elevene på skolen og elevene hjemme skulle være i separate grupper. Dette var for å sikre bedre litterære samtaler og forhindre mulige tekniske utfordringer. Det gjorde det også lettere for meg som forsker å observere samtalene som foregikk i klasserommet. Jeg sendte lærerne samtykkeskjema for elevene (se vedlegg B) og intervjuguider (se vedlegg C og D). Vi ble enige om at lærerne skulle printe ut skjemaene før timen, så de skulle være klare til datainnsamlingsdagene. Jeg tenkte å reise til skolen for å informere elevene også, men vi ble enige om at dette var unødvendig reise i henhold til anbefalingene i Oslo på dette tidspunktet. I stedet informerte lærerne elevene på forhånd, i tillegg til at jeg gjorde det selv på datainnsamlingsdagene.

## **3.3 Beskrivelse av klassene og informanter**

For å gi et inntrykk av observasjonssituasjonen og mine informanter skal jeg nå kort beskrive klassene jeg observerte i, samt lærerne og elevene som ble intervjuet.

### **3.3.1 Beskrivelse av klassene**

Jeg samlet inn data i to klasser, men har valgt å fokusere på forløpet i Susannes klasse. Dette var, som nevnt gjennomgående, grunnet restriksjoner som følge av pandemien og ettersom den ene klassen var generelt mer engasjert i opplegget, samt i gruppeintervjuet. Klassen jeg har valgt å fokusere på er en 10. klasse på en ungdomsskole litt utenfor Oslo. Jeg underviste i denne klassen da jeg var i langpraksis høsten 2019, og husker dem som en særlig engasjert klasse. Det var flere av elevene som var politisk aktive i ungdomspartier og de var opptatt av mye forskjellig. Jeg husker spesielt godt samfunnsfagtimer hvor vi hadde en debatt med gitt tema. Det kom tydelig frem at de gjerne ville diskutere mer fritt og om flere temaer, noe jeg ga dem lov til senere. Jeg husker at jeg ble overrasket over hvor modent både temaene de tok

opp var og hvor modent de klarte å diskutere dem. Her var alt fra ulvedebatt og sentralisering, til feminisme og aborttematikk. Jeg måtte moderere dem litt, men stort sett gikk debatten uten at jeg trengte å “gripe inn”. Så og si alle elevene fikk sagt noe og det var kamp om å få ordet. Slik var det også ofte i vanlige timer, mange elever rakk opp hånda mye og fremsto som nokså reflekterte til å være 9. klassinger. Nå har det gått et år og de har blitt kanskje enda mer engasjerte og reflekterte som 10. klassinger.

På grunn av pandemien ble det som nevnt operert med halve klasser under gjennomføringen av datainnsamlingen. Under datainnsamlingen besto klassen da av 15 elever, 8 gutter og 7 jenter. Særlig 4 elever, 3 gutter og 1 jente, rakk ofte opp hånda og var ofte muntlig aktive i løpet av opplegget. De andre elevene meldte seg også ofte på, men gjerne etter at de hadde fått tenkt litt eller diskutert noe seg imellom. To elever var ikke like engasjerte som de andre. Disse to kom ofte sent i gang med det de skulle gjøre og læreren måtte ofte be dem legge vekk mobil/ikke spille på pc-en. De kunne likevel være aktive i gruppediskusjoner, men melder seg kanskje ikke like lett på som de andre elevene i klassen.

### **3.3.2 Beskrivelse av elevene som ble intervjuet:**

Jeg intervjuet seks elever fra klassen beskrevet ovenfor, tre jenter og tre gutter. Jeg har gitt dem de fiktive navnene Astrid, Andrea, Marit, Sivert, Christian og Jon. Disse seks elevene meldte seg frivillig til intervjuet på starten av den første økten og var alle engasjerte i løpet av oppkegget. Som innledning til intervjuet spurte jeg blant annet elevene om deres lesevaner. To av elevene sa at de leste mest om sommeren, men ikke så mye ellers i året. Alle sa de leste en del på fritiden. Av favorittbøker ble “Harry Potter”, “Hitchhikers guide to the galaxy”, “Hunger games”, “What happened to cite 13” og “Kodeakademiet” nevnt. De nevnte også at de likte tv-seriene “A-typical” og “The caretaker”

### **3.3.3 Beskrivelse av lærerne:**

Læreren i den mer engasjerte klassen, som jeg har valgt å kalle Susanne, har jobbet som ungdomsskolelærer i 20 år, med fagene norsk, drama og naturfag. Hun har også mye erfaring med tverrfaglige opplegg og tema i skolen, ettersom hun har jobbet mye med større tverrfaglige prosjekter over lengre tid. I intervjuet beskriver hun tverrfaglige tema som hennes “hjerdebarn” og sier at hun er “den som jobber mye her for å dra det i land” og har gjort det lenge før det ble en del av læreplanen.” Susanne har fulgt klassen siden 8. klasse og elevene er trygge på henne, og hun på dem. Hun får mye skryt av elevene sine i elevintervjuet. De

beskriver henne blant annet som: “veldig forståelsesfull og moderne i læremåten sin” og at hun er “en sånn fin blanding av å lytte til elevene sine uten å være for snill”.

Læreren i den andre klassen har jeg valgt å kalle “Marianne”. Hun er ganske nyutdannet som lærer, og har nå tatt første “runde” på ungdomsskolen. Hun har fulgt klassen hun har nå fra 8. til 10. klasse og i tillegg har hun hatt en 8. klasse tidligere. Før Marianne ble lærer har hun jobbet som prosjektleder i et kommunikasjonsbyrå. Hun har fagene norsk, engelsk og samfunnsfag. Hun har i likhet med Susanne en del erfaring med tverrfaglige temaer og prosjekter. Hun understreker i intervjuet at de ikke har jobbet helt under fagfornyelsen ennå, men at de kanskje har praktisert det i større grad enn andre skoler. Hun beskriver en del større prosjekter som de har gjennomført på skolen, hvor de har puttet mange forskjellige fag inn. Selv om jeg har valgt å ikke fokusere på observasjonen fra klassen hennes, eller elevintervjuet, vil jeg likevel trekke inn relevante poeng hun kom med i lærerintervjuet. Som vi skal se i analysen supplementerer hun flere av poengene som Susanne kommer med, som jeg mener det er viktig å ha med.

### **3.4 Gjennomføring av observasjon**

Det er vanlig å skille mellom strukturert og ustrukturert observasjon. Om man observerer strukturert har man noen bestemte forhåndskategorier som man ser etter. Om man observerer ustrukturert prøver man å få med seg så mye som mulig av det som skjer. Ifølge Kleven (2014) er det en begrensning i strukturert observasjon at man kun registrerer de forhåndsbestemte observasjonskategoriene, noe som innebærer en fare for at interessante hendelser ikke blir registrert (s. 42). Tilsvarende er fleksibilitet en fordel med ustrukturert observasjon ettersom man kan fokusere på hva som helst av interessante hendelser som oppstår underveis (Kleven, 2014, s. 42). Observasjonene jeg gjennomførte i begge klassene var ustrukturerte ettersom jeg var ute etter å få med meg helheten i undervisningsoppleggene. Jeg prøvde også å minimere “observatøreffekten” som naturlig oppstår når en utenforstående er tilstede i en gitt situasjon. Barn påvirkes av dette i mindre grad enn voksne i følge Kleven (2014, s. 42), men noe unaturlig blir det uansett. Observatøreffekten ble redusert ettersom oppleggene jeg fulgte var en del av løpet lærerne hadde planlagt for 10. trinn. At jeg var der som forsker påvirket derfor undervisningen minimalt. I tillegg kjente elevene i Susannes klasse meg igjen fra jeg hadde vært der i praksis året før, så det var ikke så uvant for dem at jeg gikk rundt i klasserommet og observerte undervisningen. Jeg gjennomførte observasjonen først i Susannes klasse, og dagen etterpå i Mariannes klasse. I begge klassene måtte jeg prøve

å holde 2 meters avstand til elevene samtidig som jeg skulle få med meg hva som ble sagt i de litterære samtalene, noe som kunne være utfordrende når noen elever snakket lavt. Dette var særlig tilfelle i Mariannes klasse, noe som bidro til at jeg ikke valgte å fokusere på observasjonene og elevintervjuet fra hennes klasse..

### **3.4.1 Observasjon i Susannes klasse**

Jeg passet på å være på plass i god tid før timen startet. Susanne hadde delt ut informasjonsskriv og samtykkeskjema til alle elevene mot slutten av timen før. Før timen introduserte jeg meg som masterstudent, og forklarte kort muntlig hva prosjektet gikk ut på. Jeg spurte også om hvem som kunne tenke seg å være med på intervju, og fikk seks elever. Deretter samlet jeg inn samtykkeskjemaene. I løpet av økta gikk jeg rundt med notatblokk og prøvde å få med meg så mye som mulig. Jeg noterte meg tidspunkter for de forskjellige segmentene i øktene. Jeg passet særlig på å få med meg så mye som mulig av de litterære samtalene og plenumsdiskusjonen. Under disse noterte jeg spesielt sitateter fra elevene, hvor engasjerte de var og hva som engasjerte dem. Når elevene hadde litterære samtaler prøvde jeg å observere hver gruppe ca. like lenge. Jeg passet særlig på å få med meg det elevene som hadde meldt seg til intervju sa, ettersom det ville være nyttig å bruke som eksempler i intervjuet. Basert på disse notatene gir jeg en kort beskrivelse av øktenes gang i delkapittel 4.1. Etter økta var ferdig intervjuet jeg de 6 elevene som hadde sagt seg villige til det i starten av timen. Senere på dagen renskrev jeg notatene fra observasjonene.

### **3.4.2 Observasjon i Mariannes klasse**

Dagen etter gjennomførte jeg det samme i Mariannes klasse. I denne klassen var det som nevnt tidligere noe utfordrende å høre hva noen av elevene sa, når man samtidig skulle holde to meters avstand. Jeg måtte be noen elever om å gjenta, noe som gjorde meg mer “inngripende” i opplegget enn jeg var i Susannes klasse. Når jeg spurte hvem som ville være med på intervju her fikk jeg også seks elever som meldte seg frivillig, men flere av disse trakk seg dessverre da timen var over som beskrevet i 3.2.2.

## **3.5 Gjennomføring av intervjuer**

I min studie var jeg ute etter både lærerperspektivet og elevperspektivet på litteraturundervisningen i norskfaget. For å få innblikk i dette valgte jeg å gjennomføre intervjuer, både med lærerne og en gruppe med elever fra hver klasse. Formålet med et intervju er ifølge Dalen (2013) “å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon” (s. 13). Intervjuene jeg har

gjennomført i forbindelse med denne studien kan defineres som semistrukturerte eller halvstrukturerte intervjuer. “Ved slike intervjuer er samtalen fokusert mot bestemte temaer som forskeren har valgt på forhånd” (Dalen, 2013, s. 26). Jeg hadde forberedt en intervjuguide med spørsmål (se vedlegg C og D) som jeg fulgte under intervjuene. For å ta opp intervjuene brukte jeg UiOs diktafon-app, som sender opptakene direkte til en sikker UiO-server. Senere hørte jeg på disse opptakene og transkriberte dem. Disse transkripsjonene er min primærdata. For mer om transkriberingsprosessen se seksjon 3.5.1 senere i kapitlet.

### **3.5.1 Gjennomføring av intervjuer med elever**

Rett etter øktene var ferdige samlet jeg de seks elevene som hadde sagt seg villige til å bli intervjuet. Dette var for at elevene skulle ha opplegget og undervisningen friskt i minnet når de ble intervjuet. Elevene satt seg i en halvsirkel, med meg og mobilen med diktafon-appen på en pult i midten. Her måtte jeg passe på at de satt med god nok avstand, men at de også kunne høres på opptaket. Disse elevintervjuene kan kalles fokusgruppeintervjuer. Enkelt sagt er fokusgrupper en form for gruppeintervjuer hvor man samler et antall informanter for å diskutere ett eller flere temaer eller fokus (Wilkinson, 2004, s. 177; Tjora, 2017, s. 123). I disse fokusgruppeintervjuene fungerte jeg som ordstyrer/moderator. Jeg hadde forberedt en intervjuguide (se vedlegg D) som jeg fulgte i løpet av intervjuet/samtalen med elevene. Jeg passet på å starte med “lette” temaer, som elevenes lesevaner, for å få dem i gang med samtalen. Det er dette Dalen (2013) beskriver som kontaktetableringsfasen når man intervjuer barn. Hun skriver blant annet at det “gir barnet en genuin følelse av å være akseptert og anerkjent” (s. 39). Etter denne kontaktetableringsfasen spurte jeg de litt “vanskeligere” spørsmål. Jeg spurte først spørsmålene åpent ut til gruppen og hørte først hva de som rakk opp hånden hadde å si. Deretter hørte jeg med de andre elevene om hva de tenkte om samme spørsmål. Her prøvde jeg også å bruke momenter jeg husket fra observasjonen til å minne elevene på ting de sa i løpet av øktene. På noen spørsmål hvor det ikke var umiddelbar respons spurte jeg dem en etter en etter hvordan de satt. Om noe var uklart, prøvde jeg å forklare det etter beste evne.

En fordel med fokusgruppeintervjuer er ifølge Tjora (2017) at man utvikler intervjudata fra flere informanter samtidig og at metoden kan virke mindre truende enn individuelle dybdeintervjuer (s. 123). For å få et innblikk i elevperspektivet på undervisningen var det viktig for meg å nettopp intervju flere elever. Den mest effektive måten å gjøre dette på ble fokusgruppeintervju. En annen fordel som blir trukket frem at man kan fange opp flere menneskers oppfatninger i løpet av en ansikt til ansikt interaksjon og samtidig styre denne

interaksjonen inn på spesifikke temaer som man har bestemt på forhånd (Tjora, 2017, s. 123). I en gruppe er det også muligheter for å frem mange aspekter av informantenes opplevelser av fenomenet de alle kjenner til, ved at de stimulerer hverandre (Tjora, 2017, s. 123-124). Dette så jeg flere eksempler på i løpet av intervjuene med elevene. På flere spørsmål hvor det ikke var en umiddelbar respons, kom det “plutselig” lengre og reflekterte svar etter at en elev hadde svart eller at jeg som moderator minnet dem på noe de sa i timen. Jeg var også påpasselig med hvordan jeg opptrådte som moderator. Som moderator i fokusgruppeintervju må man være forberedt på “tidvis meget aktiv styring og andre ganger tilbakeholdenhet” (Tjora, 2017, s. 125). Jeg måtte aktivt styre hvis samtalen “satt” fast og prøvde å trekke meg tilbake hvis elevene diskuterte seg imellom og reflekterte godt. Jeg måtte også noen ganger stoppe elever som begynte å snakke om irrelevante ting for å få samtalen på “riktig spor” igjen. Det var lettere å holde samtalen i gang i Susannes klasse, enn i Mariannes klasse. Dette var sannsynligvis på grunn deres engasjementnivå og motivasjon til å bli intervjuet som nevnt tidligere. Hele samtalen varte omkring 30 minutter i begge klassene.

### **3.5.2 Gjennomføring av intervju med lærerne:**

Etter å ha intervjuet elevene på de respektive datainnsamlingsdagene intervjuet jeg til slutt lærerne. Dette var for å også få frem lærerperspektivet på undervisningen. Vi satt oss i et tomt klasserom og hadde mobilen med diktafon-appen imellom oss. Intervjuformen som egnet seg best til dette er det Kvale & Brinkmann (2009) kaller “semistrukturert livsverdenintervju” (s. 47). Dette “brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser fra intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Det var nettopp dette jeg var ute etter, hva tenkte lærerne om bruk litteraturundervisning for å belyse FoL? At det er semistrukturert vil si at det verken er en helt åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Det utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Jeg hadde utviklet intervjuguiden (se vedlegg C) på forhånd, med fokus på nettopp lærerperspektivet. Her kunne jeg selvfølgelig stille mer “modne” spørsmål enn jeg kunne til elevene. Jeg la også opp til at lærerne kunne diskutere i større grad rundt temaene enn jeg gjorde i intervjuguiden for elevene.



## 3.6 Behandling av datamateriale

Under observasjonen noterte jeg så mye jeg kunne med notatblokk og penn, som beskrevet i 3.4.1. Jeg noterte mye på kort tid, som jeg hadde behov for å renskrive og organisere. Jeg passet på å gjøre dette så raskt som mulig etter jeg kom hjem på datainnsamlingsdagene. Dette var for å ha øktene friskt i minnet når jeg arbeidet med notatene. Jeg skrev notatene over på pc og noterte for eksempel relevante sitater og situasjoner som kunne kobles til intervjuene. Dette dannet også grunnlaget for å lage oversikten over øktene i 4.1.

### 3.6.1 Transkripsjon

Etter dette begynte jeg prosessen med å transkribere de fire intervjuene. En transkripsjon er ifølge Kvale & Brinkmann (2009) “en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst” (s. 192). Jeg transkriberte ved å høre på opptakene gjennom nettskjemaet som var koblet til min diktafon-app. Jeg hørte opptakene på halv hastighet og skrev ned alt som ble sagt. Her passet jeg på å pseudonymisere alle navn og ikke inkludere informasjon som kom frem som var i strid med godkjennelsen fra NSD (se vedlegg G). Jeg skilte mellom hvor ordrett jeg transkriberte elevintervjuene og lærerintervjuene. I elevintervjuene var jeg opptatt av å beholde det muntlige preget på teksten når jeg transkriberte. Jeg tok med ord som “liksom”, “sånn” og “egentlig” som elevene brukte hyppig i løpet av intervjuet. Dette gjør det enda tydeligere at det er faktiske 10. klassinger som er intervjuet. I transkripsjonen av lærerintervjuene endret jeg litt på det muntlige språket, og prøvde å gi det en mer litterær stil. Ved å gjøre dette blir det ifølge Kvale & Brinkmann (2009) mulig “å formidle meningen med intervjupersonens historier til leseren” (s. 194-195). Dette gjorde jeg også for å skille elevintervjuene og lærerintervjuene fra hverandre.

## 3.7 Analysearbeidet

I kvalitative studier holder man egentlig litt på med analysearbeid i løpet av hele prosessen. “En driver med analysearbeid når en forbereder undersøkelsen, og når en samler inn, bearbeider og tolker data. Likevel kan vi si at vi har en egen hovedfase for dataanalyse, også i kvalitative studier” (Larsen, 2017, s. 113). I det forrige delkapitlet viste jeg hvordan jeg har behandlet dataene, og i dette delkapitlet skal jeg vise hvordan jeg analyserte dem. Før jeg går gjennom selve analysearbeidet, skal jeg kort presentere tilnærmingen min til analysearbeidet, samt diskutere min forforståelse.

### **3.7.1 Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming**

Tilnærmingen jeg har til mine data er basert på fenomenologiske og hermeneutiske forskningstradisjoner. “Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer” (Thagaard, 2018, s. 36). Ettersom jeg forsker på hvordan tverrfaglige undervisningsopplegg fungerer, ut i fra elevene og lærernes egne perspektiver, danner fenomenologi grunnlaget for denne masteroppgavens empiri. “Mens fenomenologer typisk er interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden, er hermeneutikere opptatt av fortolkning av mening” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 33). Til selve analysen og tolkningen av dataene har jeg en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutisk metode “kan beskrives som en subjektivt fortolkende prosess, som suksessivt kan bidra til økt forståelse av en tekst”. (Befring, 2016, s. 20-21). Innenfor hermeneutikken forstår man delene ut i fra helheten, og helheten blir forståelig på bakgrunn av helheten. Man får da en vekselvirkning mellom del og helhet. Denne vekselvirkningen kalles ofte den “hermeneutiske sirkel” eller “spiral” (Befring, 2016, s. 21; Hjordemaal, 2014, s. 191). Denne “sirkulære” tilnærmingen har jeg tatt i bruk når jeg har analysert dataene. Dette gjorde det lettere å jobbe etter temaer når jeg analyserte, ettersom jeg ikke jobbet systematisk fra start til slutt, men heller beveget meg rundt i datamaterialet.

### **3.7.2 Min forforståelse**

“All forståelse er bestemt av en forforståelse eller forståelseshorisont” (Wormnæs, 1996, referert i Dalen, 2013, s. 16). “Denne omfatter meninger og oppfatninger vi på forhånd har i forhold til det fenomenet som studeres” (Dalen, 2013, s. 16) Min forforståelse vil derfor til en viss grad påvirke analysearbeidet. Forforståelse er ifølge Gadamer (1960), “det grunnlag man har som leser til å forstå en tekst, ut i fra ens personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn” (referert i Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 190). Det var viktig for meg å reflektere rundt hva min forståelse var før jeg tok fatt på analysearbeidet. Jeg har for eksempel, i praksisperioden, prøvd ut en del tverrfaglige undervisningsopplegg hvor jeg brukte litteratur for å belyse tverrfaglige tema. Det var sånn jeg opprinnelig ble interessert i dette temaet, og det gjorde at jeg nok hadde noen forutinntatte holdninger til hva jeg kom til å finne i analysen, ettersom jeg opplevde at oppleggene jeg gjennomførte i praksis fungerte godt. Jeg har forsøkt som best så mulig å ikke la dette påvirke funnene i analysen.

### 3.7.3 Analyse av datamaterialet

Analysearbeidet var en interessant og tidkrevende prosess. Etter å ha behandlet datamaterialet hadde jeg mye tekst i form av transkripsjoner og observasjonsnotater. Analyseverktøyet jeg har valgt å benytte meg av er det Braun & Clarke (2012) kaller tematisk analyse (TA). Dette var særlig nyttig for å finne mening og sammenhenger mellom observasjonsnotatene og intervjutranskripsjonene. Denne typen analyse går ut på å “systematisk identifisere, organisere og se etter mønster på tvers av et datasett (Braun & Clarke, 2012, s. 57). Dette var ideelt ettersom jeg var ute etter å finne sammenheng og overlapp av temaer mellom de to lærerintervjuene og elevintervjuet, samt observasjonsnotatene.

Analysen og diskusjonen bærer preg av både induktive og deduktive fremgangsmåter. Å analysere induktivt vil si at man analyserer på grunnlag av det som er å finne i det empiriske materialet, mens deduktiv analyse tar utgangspunkt i begreper og teorier fra tidligere forskning (Grønmo, 2004, s. 267). Ifølge Braun & Clarke (2012) er det umulig å være “fullstendig induktiv”, ettersom man alltid har med seg noe til dataene når man analyserer dem (s. 58-59), som nevnt i avsnittet om forforståelse ovenfor. Jeg analyserer induktivt ved at jeg ser etter hva som finnes i datasettet mitt, i intervjutranskripsjonene og observasjonsnotatene. I diskusjonskapitlet bruker jeg tidligere forskning, samt teori for å analysere deduktivt.

Jeg startet analysearbeidet med å lese gjennom transkripsjonene og observasjonsnotatene flere ganger. Jeg noterte meg aktuelle temaer og mønstre som jeg kunne koble til forskningsspørsmålene mine. Disse temaene dannet grunnlaget for å kunne kode datamaterialet. Koding i kvalitative studier vil si at man markerer bolker med tekst som har lignende meningsinnhold. “Koding av materialet er en viktig framgangsmåte for å skape oversikt gjennom forenkling og sammenfatning av tekstens innhold” (Grønmo, 2004, s. 266-267). Etter å ha kodet observasjonsnotatene, og transkripsjonene av intervjuene hver for seg så jeg etter koder som lignet i de to datatypene. Disse dannet grunnlaget for de forskjellige delkapitlene i analysen. Jeg passet på å legge mest vekt på intervjutranskripsjonene, ettersom disse er mine primærdata. Jeg brukte så observasjonsnotatene der det passet for å videre støtte funnene mine.

## 3.8 Kvalitet

Alle sidene ved et forskningsdesign vil ha innvirkning på et prosjekts kvalitet. For å kunne beskrive overførbarheten til studiens funn må en som forsker gjøre rede for validitet og reliabilitet. Forskeren må svare på hvorfor funnene er troverdige, om studien er etterprøvable og om den kan generaliseres. For å oppnå dette kan man som forsker ta i bruk en rekke strategier. Jeg skal nå gjøre rede for hvilke av disse strategiene jeg har brukt i denne studien.

### 3.8.1 Validitet

Creswell & Miller (2000) definerer validitet som hvor nøyaktig beretningen presenterer virkelighetene til deltakerne og hvor troverdig den er til dem (s. 124-125). For å oppnå dette kan forskere bruke mange forskjellige strategier. Creswell & Miller nevner blant annet “member checking”, triangulering og “tykke og rike” beskrivelser som strategier som øker en studies validitet (2000, s. 124).

Såkalt “member checking” vil si at man som forsker tar med seg dataen og tolkningene sine tilbake til studiens deltakere og forhører seg om det man antar stemmer med det deltakernes oppfatning (Creswell & Miller, 2000, s. 127). Etersom jeg følte meg heldig nok da jeg fikk lov til å samle data fysisk ved skolen, ville jeg ikke gjennomføre member checking med mine deltakere, ettersom de har en travel skolehverdag nå under pandemien. Dette ville dessuten være for tidkrevende for en 30 poengs masteroppgave.

Triangulering er en validitets strategi som går ut på at forskere benytter flere kilder til informasjon for å belyse samme tema (Creswell & Miller, 2000, s. 126). Man kan triangulere med forskjellige datakilder (deltakere), teori, metoder og forskere (Creswell & Miller, 2000, s. 126-127). I min studie har jeg triangulert med både forskjellige datakilder og metoder. Jeg har fått informasjon fra både lærere og elever om undervisningsoppleggene. I tillegg har jeg fått informasjon fra 6 forskjellige elever i hver av fokusgruppeintervjuene. Jeg har benyttet meg av to forskjellige metoder for å samle inn data, observasjon og intervju. I tillegg har jeg benyttet meg av to forskjellige intervjuformer, fokusgruppeintervju og semistrukturert intervju. Jeg har ikke benyttet meg av andre forskere enn meg selv av kapasitetsmessige årsaker. Gjennom denne trianguleringen har jeg gjort studien min mer valid ettersom jeg studerer “flere og forskjellige typer bevis istedenfor å avhenge av en hendelse eller datapunkt” (Creswell og Miller, 2000, s. 127).

En tredje strategi jeg har brukt for å øke studiens validitet er det Creswell og Miller (2000) kaller “tykke og rike beskrivelser”. Med dette mener de at man beskriver studiens setting, deltakere og temaene man undersøker i rike detaljer (s. 128). Jeg har i løpet av dette kapitlet forsøkt å beskrive forskningsprosessen så detaljert som mulig for å øke studiens validitet. Dette gjør at man som leser, forhåpentligvis, føler at man har oversikt over studien og hvordan jeg gjennomførte datainnsamlingen (Creswell og Miller, 2000, s. 129).

### **3.8.2 Reliabilitet:**

Begrepet reliabilitet er originalt utviklet innenfor kvantitativ forskning hvor det refererer til spørsmålet om en annen forsker vil kunne komme frem til de samme resultatene ved å bruke de samme metodene. I kvantitative studier har reliabilitet referanse til “repliserbarhet”. Det vil si at resultatene kan reproduseres ved videre forskning. (Thagaard, 2018, s. 187).

I kvalitative studier, som denne masteroppgaven, spør man seg i tillegg om en annen forsker kunne funnet de samme funnene og gjort de samme tolkningene (Silverman, 2020, s. 89). Jeg har fulgt Silvermans (2020) strategier for å sikre reliabilitet i denne masteroppgaven. Han fastslår at man må “gjøre forskningsprosessen transparent gjennom å beskrive forskningsstrategien og analysemetodene med tilstrekkelige detaljer” (s. 90). I tillegg må man passe på “den teoretiske transparensen ved å gjøre eksplisitt teoriene man trekker sine tolkninger og funn fra, og vise hvordan man kommer frem til disse spesifikke tolkningene, og hvordan andre tolkninger kan sees bort ifra” (Silverman, 2020, s. 90). Jeg har i denne masteroppgaven gitt en grundig gjennomgang av metode, beskrevet informanter og kontekst for datainnsamlingen og min fremgangsmåte i analyseprosessen. Disse faktorene gir leseren grunnlag for å få innsikt og forståelse for hvordan jeg har hentet informasjonen og på hvilke grunnlag jeg trukket mine slutninger.

### **3.8.3 Generalisering**

Masteroppgavens generaliserbarhet, eller ytre validitet, bestemmes av hvorvidt “resultatene kan overføres til andre situasjoner og personer” (Johnson & Christensen, 2017, s. 293) enn de som jeg har forsket på her. Alle studier bruker “spesifikke informanter, i en spesifikk setting, med spesifikke utfall og på et spesifikt tidspunkt” (Johnson & Christensen, 2017, s. 293), noe som i utgangspunktet kun gjør dem gjeldende for situasjonen og personene i studien. Funnene og tolkningene i denne masteroppgaven vil i utgangspunktet kun være gjeldende for Susanne og Marianne, samt elevene jeg intervjuet i klassene deres. På den annen side kan de nøye beskrivelsene mine, samt slutningene jeg har gjort knyttet opp mot teori, gjøre at andre

forskere, samt lærere kan vurdere funnene mine som overførbare til sin undervisning eller lignende situasjoner.

## **3.9 Etske betraktninger**

Som forsker er jeg forpliktet til å følge etiske retningslinjer. Når man planlegger prosjekter må man ta hensyn til “prinsippet om respekt for menneskers privatliv, deres anonymitet og deres rett til å delta eller ikke delta i prosjektet” (Thagaard, 2018, s. 60). I det følgende skal jeg gjøre rede for hvordan jeg har håndtert etiske utfordringer gjennom områdene informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser i tillegg til min rolle som forsker og gjennomføring av prosjektet under en pågående pandemi.

### **3.9.1 Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser**

Tidlig i arbeidet med masteroppgaven meldte jeg prosjektet sammen med veileder til *Norsk senter for forskningsdata* (NSD). Jeg informerte dem om studiens tematikk, hvilke metoder jeg skulle bruke for å samle inn data, at informasjonen jeg skulle samle inn ikke var sensitiv og sendte inn samtykkeskjemaet, informasjonsskjema og intervjuguider for elever og lærere til godkjenning. Studien ble godkjent 17.06.2020, og godkjenning for gjennomføring av prosjektet er dokumentert i vedlegg G.

Etter at prosjektet var godkjent av NSD ble informantene før datainnsamlingen fant sted informert muntlig og skriftlig (se vedlegg A og B) om prosjektets formål og om deres rettigheter og personvern. Lærerne ble informert om dette og skrev under samtykkeskjema på et møte vi hadde 21.10.2020. Elevene ble informert om dette før de aktuelle øktene og de seks elevene som ble intervjuet fra hver klasse ble informert igjen i forkant av intervjuene. Siden lærerne hadde godtatt prosjektet, gjorde jeg det klart for elevene at det var frivillig for dem å delta og at de når som helst kunne trekke sitt samtykke uten å gi noen grunn. Jeg informerte om at all informasjon om dem ville bli anonymisert, at lydopptakene skulle lagres på trygge UiO-servere og blir slettet etter at prosjektet er ferdig og at det bare var jeg som skulle høre på dem. Jeg informerte dem også om at veileder også kunne få tilgang, men kun etter at jeg hadde transkribert lydopptakene. Jeg forklarte elevene hva transkripsjon betyr. Alle informantene mine uttrykte at de skjønnte sine rettigheter, og skrev under på samtykkeskjemaet. Dermed er deltakelsen i prosjektet basert på det man kaller et “informert samtykke” (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 88).

Når man som forsker lover informanter konfidensialitet, “er det et løfte om at informasjonen ikke skal formidles videre på måter som kan identifisere informantene” (NESH, 2016). Jeg forsikret meg om dette ved å gi lærerne og alle elevene fiktive navn. Tidlig i transkriberingsprosessen byttet jeg ut elevenes navn med forbokstaven i navnet deres for å huske forskjellen på dem. Etter at jeg var ferdig med å transkribere byttet jeg ut forbokstavene med fiktive navn på samme forbokstav. Lærerne brukte jeg fiktive navn på gjennom hele prosessen ettersom det bare var to av dem å huske på. Slik har jeg sikret at informantenes faktiske navn ikke røpes, og at informasjonen som presenteres i masteroppgaven ikke skal være gjenkjennelig. Jeg har i tillegg reflektert over om deltakelse i masterprosjektet kan gi negative konsekvenser for informantene. Som forsker må man være klar over sitt etiske ansvar og forholde seg til det prinsippet om at den forskningen man utfører, ikke skal ha uheldige konsekvenser for dem som deltar (Thagaard, 2018, s. 87). Jeg anser ikke dette til å være et problem i denne studien ettersom jeg ikke har innhentet sensitive opplysninger eller opplysninger som kan være til skade for informantene.

### **3.9.2 Min rolle som forsker og gjennomføring av prosjektet under en pågående pandemi**

Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg diskutere min rolle som forsker, samt etiske betraktninger og hensyn ved å gjennomføre prosjektet under en pågående pandemi. Som fremtidig norsklærer handler min nåværende rolle som forsker om å utvikle min profesjonskunnskap. Gjennom å observere disse tverrfaglige oppleggene, samt prate med og intervju lærere og elever har jeg definitivt utviklet min profesjonskunnskap, noe som blir uvurderlig når jeg skal begynne å jobbe som lærer. Samtidig som prosjektet har vært nyttig for meg passet jeg også på at min tilstedeværelse som forsker i klasserommet ikke fikk uheldige konsekvenser for verken lærerne eller elevene. Originalt ønsket jeg å samle data i løpet av høstsemesteret 2020, men det passet ikke inn i planen lærerne allerede hadde lagt for semesteret. Jeg valgte derfor å samle data i januar 2021, for å ikke stjele tid fra et allerede presset norskfag på 10. trinn. Dette gjorde også observasjonen av øktene ble mer naturlig som nevnt i 3.2.1.

Å gjennomføre prosjektet under den pågående Covid-19-pandemien bød på flere utfordringer og noen etiske overveielser. Jeg laget en plan for å gjennomføre prosjektet digitalt, om det ikke skulle være mulig å møte fysisk på skolen. For å reise minst mulig valgte jeg å ikke dra til skolen for å informere om prosjektet og dro kun når jeg skulle samle data. Møtene med lærerne i forkant foregikk digitalt. Da jeg skulle samle data var skolen på “rødt nivå” og

klassene var derfor delt i to, med halvparten av elevene på skolen og halvparten hjemme. Jeg var redd for å ikke få lov til å komme til skolen, men fikk det heldigvis lov av rektor og lærerne, så lenge jeg ikke hadde symptomer på Covid-19 og holdt 2 meters avstand til elevene og ansatte under oppholdet. Jeg og lærerne vurderte det som forsvarlig å gjennomføre. Som nevnt i 3.3 bøl dette på noen utfordringer knyttet til observasjon, ettersom jeg ikke kunne gå nærmere for å høre hva de enkelte elever sa i de litterære samtalene. Under vanlige omstendigheter hadde jeg sannsynligvis fått mer ut av observasjon og intervjuene også i Mariannes klasse, som var litt mer tilbaketrukne og sjenerte. Pandemi-situasjonen gjorde også at de to klassene ikke hadde kommet like langt i løpet, som gjorde at undervisningsoppleggene jeg observerte omhandlet forskjellige tekster. Ideelt sett hadde jeg fått observere to forskjellige gjennomføringer av undervisningsopplegg med de samme tekstene.



## 4.0 Analyse

I dette analysekapitlet skal jeg først kort beskrive undervisningsopplegget og øktens gang i Susannes klasse. Jeg skal så analysere datamaterialet fra observasjonen i Susannes klasse, samt gruppeintervjuet av elever fra denne klassen og intervjuet med Susanne. I tillegg vil jeg trekke inn intervjuet med Marianne der det er relevant. Funnene i delkapittel 4.2, 4.3, 4.4, og 4.5 vil jeg ta med videre inn i diskusjonskapitlet.

### 4.1 Beskrivelse av undervisningsopplegget og øktens gang

Opplegget jeg har valgt å fokusere på foregikk over 3 norsktimer. Som nevnt i 3.3 foregikk dette opplegget med halve klasser grunnet rødt nivå i skolen. Jeg skal nå beskrive undervisningsopplegget og timens gang basert på observasjonsnotatene mine. Susanne startet den første timen med å introdusere temaet, samt konsolidere fra forrige time. Hun minnet elevene på at de har hatt om kjærlighet, kropp og sex som overordnet tema tidligere. Hun sa så at i dag skulle de se på dette temaet knyttet opp mot Folkehelse og Livsmestring (FoL), ettersom de skal ha om ung kjærlighet, kjærlighets sorg og tvangsekteskap. Videre introduserte Susanne den første teksten, et utdrag av “Forrådt” (1892) av Amalie Skram og leste teksten for elevene. Utdraget tar for seg kvelden etter at hovedpersonen Aurora, som vil bli kalt “Ory”, 17 år gammel har blitt giftet bort til den 37 år gamle sjøkapteinen Adolph Riber. Hun skal nå bli med ham på skipet hans og hun har nettopp fått vite at det er forventet at hun skal dele seng med ham, noe hun er veldig nervøs for. Det kommer tydelig frem at hun ikke vet så mye om hva verken ekteskap eller sex handler om. Elevene reagerte spesielt på aldersforskjellen mellom de to ektefellene i romanutdraget. Det kom flere utrop fra elevene da Susanne sa at Ory er 17 og at Riber er 37. Etter at Susanne hadde lest utdraget for klassen spurte hun om elevenes umiddelbare tanker. En elev forklarte at Ory er redd for ekteskapet. En annen sa at hun forlater barndommen. Susanne la til at Ory gjør dette symbolsk ved at hun har giftet seg, men også fysisk i og med at hun faktisk forlater barndomshjemmet. En tredje elev sa at Ory ikke kan noe om kjærlighet og viste til et eksempel fra teksten hvor Ory sier at hun har hørt av en venninne at man kan bli gravid om man sover i samme seng som en mann. Videre introduserte Susanne den andre teksten, novellen “Bootylicious” (2009) av Anna-Bakke Wiig, og leste den for klassen. Novellen tar for seg en situasjon som oppstår mellom tre ungdommer. Jeg-personen, venninnen hennes Emilie og en gutt jeg-personen har vært

venn med lenge, Andreas. Susanne poengterte introsetningen: “Jeg visste ingenting om kjærlighet” og koblet dette til Ory i “Forrådt”. I løpet av novellen finner jeg-personen fort ut at hun er forelsket i Andreas, når han og Emilie kysser i mørket på rommet til Andreas, mens de hører på «Bootylicious» av Beyonce, og novellen slutter med at jeg-personen stormer ut. Etter at Susanne har lest novellen spør hun elevene om umiddelbare tanker. Flere er enige om at de synes Emilie er en dårlig venn fordi hun ikke var ærlig med jeg -personen og satt henne i en pinlig situasjon. Etter dette var det pause.

I andre time jobbet elevene individuelt eller to og to med de to tekstene og brukte et analyseskjema som Susanne hadde forberedt. Dette arbeidet skulle danne grunnlaget for de litterære samtaler i tredje time. Susanne gikk rundt i klassen og svarte på spørsmål. De fleste av elevene valgte å jobbe individuelt. Noen kom litt seint i gang og Susanne måtte minne dem på oppgaven eller et av spørsmålene i skjemaet for å sette dem i gang igjen. Da det var 20 minutter igjen av timen ba hun dem som ikke har kommet så langt om å heller skrive litt mindre på hvert punkt for å komme gjennom. Da det var 10 minutter igjen sa Susanne at de som ikke var ferdig kunne skrive stikkord på resten av kategoriene, for å ha så mye som mulig å snakke om i de litterære samtaler. Etter dette var det ny pause.

I tredje og siste time skulle elevene ha litterære samtaler i grupper den første halvtimen og så i plenum den andre halvtimen. Elevene ble først delt inn i 4 grupper med 4 elever og en gruppe med 3 elever. Jeg merket at de fort ble engasjerte når de begynte å prate om tekstene. De diskuterte særlig mye om utdraget fra «Forrådt». Mange syntes det var ille at det var så stor aldersforskjell på de to som hadde giftet seg. Flere elever trakk inn en saktekst de hadde jobbet med i samfunnsfag om tvangsekteskap i moderne tid. En gruppe mente at formålet med «Forrådt» var å vise at «det ikke er bra å tvangsgifte». De brukte mest tid til å snakke om «Forrådt», så Susanne måtte minne flere grupper på at de også skulle diskutere novellen «Bootylicious». Jeg merket at de også ble engasjert av å diskutere novellen. Flere lurte på hva som egentlig skjedde da lyset ble skrudd av på rommet. Det var også stor enighet om at karakteren «Emilie» var egoistisk og en dårlig venn til hovedpersonen.

Videre fulgte plenumsdiskusjonen, som foregikk på følgende måte: Susanne oppsummerte først de to tekstene, før hun slapp elevene til. Mange rakk opp hånda. Særlig 3 elever var veldig engasjerte og diskuterte frem og tilbake. Det var god stemning og engasjement i klasserommet på dette tidspunktet. Elevene diskuterte blant annet hvilken av de to hovedkarakterene som hadde det verst. Susanne trakk frem at begge tekstene sier noe om sin samtid og alvorlig ungdommelig kjærlighetssorg. Avslutningsvis poengterte hun at

litteraturen kan sette temaer på dagsorden. “Hva kan vi få ut av å lese gamle tekster?” De kom til slutt frem til at man må lære av historien og prøve å ikke gjøre de samme feilene. Elevene mente vi har lært av tekster som «Forrådt» ettersom «tvangsgifting er jo ikke vanlig i Norge lenger». Susanne var enig, men understreket at det dessverre fortsatt forekommer i andre deler av verden.

## 4.2 Bruk av litterære samtaler

Min problemstilling er: «Hvordan kan man som norsklærer belyse det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring gjennom litteraturundervisning?» Jeg skal først ta for meg dette gjennom bruk av litterære samtaler, som var en av arbeidsmetodene i undervisningsopplegget. Det kom noe frem da jeg observerte opplegget, og enda tydeligere i gruppeintervjuet med elevene, at de litterære samtaler bidro til å gi elevene nye perspektiver og hjalp dem til å tenke over forskjellige aspekter med tekstene. På spørsmålet “var det noe noen andre elever sa som dere ikke hadde tenkt på før dere hørte det i gruppediskusjonen?” svarte en elev, Sivert, at:

*Altså jeg fikk et annet synspunkt på det jeg tenkte sånn, da jeg sa att Fordi det var normalt på den tiden, i Forrådt, så følte hun atte. Følte ikke hun så utrolig sterkt på det, like mye som de gjorde på Bootylicious da, at de hadde ganske like følelser, men så kom Astrid med å si atte.. Hun hadde fortsatt en helt ny følelse om at hun skal tilbringe en natt med mannen som hun ikke kjente fra før av, som gir en verre følelse da.*

En annen elev, Christian, sa at:

*(...) men så når vi da begynte å prate med de andre, og hørte andre liksom sider, sånn at liksom hvordan de lå an med... Ikke bare liksom familie, men også til nåtid da, sammenligne da med nåtid og virkemidler som også da var med i denne teksten som ikke jeg liksom la merke til like bra som dem*

På spørsmålet “opplevde dere at dere forsto mer av tekstene når dere pratet med hverandre enn når dere hadde studert dem selv?” svarte elevene følgende:

*Flere: Mhm, ja*

*Marit: Vi hadde ikke så mye tid til å analysere, hvert fall ikke jeg, så det var mye bedre å få andre syn på det, siden de da kanskje analyserte andre ting enn det du gjorde*

*Intervjuer: Mhm, dere følte dere lærte mer eller skjønnte mer av det?*

*Christian: Vi så flere forskjellige syn på teksten, når de andre sa ting*

*Astrid: Det er veldig interessant å kunne diskutere tema, sammen med læreren da, og andre elever*

*Intervjuer: Ja, den plenumsdiskusjonen til slutt, det var bra?*

*Andrea: Ja, og spørsmålene hjalp oss videre når det ble litt stille og sånn, og da begynner man å tenke og så begynner man å svare på hverandre også og sånn, og daaa får man mye større perspektiv på hva det er vi har gjort på en måte da*

Ut ifra disse elevsitatene, kan det tyde på at litterære samtaler er en arbeidsmetode som kan bidra med å gi dem flere perspektiv på tekster, og dermed gjøre at de utforsker mer av dem. Dette ser vi eksempler på i sitatet fra Sivert, som fikk et annet perspektiv på hvordan de to hovedkarakterene kanskje følte seg, av Astrid. Vi ser i det første sitatet til Christian at han ikke hadde lagt merke til virkemidlene i tekstene like mye som de andre på gruppa hans, og at han gjennom samtale med de andre elevene ble mer oppmerksom på dem. Fra sitatet til Marit ser vi at elever som ikke kom så langt når de analyserte alene, fikk muligheten til bredere analyse sammen andre de andre elevene på gruppene sine. Andrea beskriver hvordan hun fikk et større perspektiv på tekstene ved å prate med de andre elevene på gruppa og respondere på det de andre sa. Dette så jeg også tydelig når jeg observerte elevenes litterære samtaler. Ved å diskutere med hverandre kom de frem til mer enn de gjorde når de analyserte alene. Jeg så også at de bygget på hverandres svar i løpet av samtalen og konkluderte sammen.

I intervjuet med Marianne kommer lærerperspektivet frem om bruk av litterære samtaler som arbeidsmetode:

*Intervjuer: Kan du si litt om hva du tenker rundt litterære samtaler som arbeidsmetode?*

*Marianne: Jeg opplevde nå, at jeg synes det var utrolig godt å ha den roen synes jeg. Nå er vi jo halv klasse også på grunn av pandemien, så det hjelper jo også litt. Men det å kunne sitte ganske lenge med hver gruppe og høre hver enkelt elev prate, altså det varma hjertet mitt, for jeg synes egentlig at, det kan gå litt fort i svingene med det ene prosjektet etter det andre, og løpe videre, så jeg likte veldig godt å få innsyn i den enkelte elevs kompetanse her egentlig. "Elev X" for eksempel som er en elev som har konsentrasjonsvansker, skrive og lesevansker og nå fått pandemien som gjør det vanskelig å følge med hjemme. Hen briljerte i dag! Hen kom så fram! Var aktiv, snakket, hadde relevante refleksjon, her fikk hen vise frem sin kompetanse.*

*Intervjuer: Tenker du at sånne litterære samtaler som dette egner seg til å ta opp tverrfaglige tema sånn som vi gjorde i dag?*

*Marianne: Ja absolutt! Det er vel nesten utømmelig med innfallsvinkler og problemstillinger man kan bruke.*

Ut ifra disse sitatene fra Marianne kan vi se at litterære samtaler som arbeidsmetode også kan egne seg for «svakere» elever. Når de får tid til å snakke med andre elever over lengre tid kan de briljere som Marianne trekker frem her. Hun mener også at de kan være nyttige for å ta opp tverrfaglige tema. I dette delkapitlet har jeg funnet at arbeidsmetoden litterære samtaler kan egne seg for å endre og utvikle elevenes perspektiver på en tekst. I tillegg har jeg funnet at denne arbeidsmetoden kan hjelpe «svakere» elever til å uttrykke seg om tekst.

### 4.3 Fysisk versus digital undervisning

Ettersom dette prosjektet foregikk under covid-19 pandemien var det naturlig å spørre elevene og lærere om digital undervisning og hvordan de syntes dette fungerte, kontra fysisk undervisning. Jeg lurte spesifikt på hvordan litterære samtaler ville fungere digitalt. Ettersom skolen var på «rødt nivå» og de opererte med halve klasser da jeg samlet inn data, var digital undervisning noe elevene og lærerne holdt på med hver dag. De hadde derfor naturligvis mange tanker rundt dette temaet. Jeg spurte elevene i intervjuet om de hadde «noen tanker om forskjellen på undervisning i klasserommet og undervisning hjemmefra?» Her er svarene de kom med:

*Jon: Bedre i klasseromet, du får informasjon mye raskere!*

*Flere i kor: Ja!*

*Astrid: Det er mye lettere på skolen enn det er når du sitter hjemme, der blir det vanskeligere å fokusere*

*Sivert: Sånn hjemme så er det også, når du har videokonferanse er det veldig mye sånn skurring og lyder i bakgrunnen, og man hører ikke de som er i klasserommet. Når de spør og snakker og.*

*Astrid: Også er det veldig vanskelig å ha sånne samtaler som vi hadde i dag over maskin fordi du får ikke kontakt og du skjønner ikke hvem som snakker, du klarer ikke respondere på samme måte. Også er det mye vanskeligere å liksom få mot til å sette på mikrofonen på pc, når alle kan høre deg, men du kan ikke se reaksjonen dems. Fordi vi hadde noen samtaler i samfunnsfag, hvor jeg satt hjemme, og da hørte jeg heller ikke hva noen sa.*

*Andrea: Jeg, jeg er egentlig ganske enig med A på det, at det er litt sånn mer stress å svare på spørsmål på teams, det er liksom hele klassen følger bare med på deg, mens i klasserommet så er det mer sånn åpent og du ser at alle hører på deg, men de er liksom sånn kjempfokuserte, men hjemme vet du ikke hva folk gjør og det gjør det litt mer stress å svare på spørsmål.*

Fra disse elevsitatene ser vi at elevene klart foretrekker fysisk undervisning. Vi ser i sitatet fra Sivert og i det første sitatet fra Astrid at de synes det er vanskeligere å fokusere når de har digital undervisning. Vi ser i det andre sitatet til Astrid og sitatet fra Andrea at det er vanskeligere å ha litterære samtaler, og gruppesamtaler generelt, digitalt ettersom man ikke får den samme kontakten, man skjønner ikke alltid hvem som snakker og man klarer ikke respondere på samme måte som man kan i klasserommet. Vi ser også at de synes det kan være skummelt å prate digitalt ettersom de alltid ikke vet hva de andre elevene holder på med og hvem som hører dem. Jeg spurte også lærerne om dette temaet i lærerintervjuene. De svarte følgende:

*Intervjuer: Hvordan fungerer det med gruppesamtaler i digital undervisning?*

*Susanne: Det er kjempevanskelig, med bare en lærer, i forrige uke da hadde jeg med meg to-lærer, så da kunne de gruppene som diskuterte på Teams få besøk av den andre to-læreren som var inne i alle gruppene og hørte hva de snakka om og var med på samtalen. Men nå når jeg er alene så må det bare bli halvveis, jeg må bare stole på at de har de samtalen og så prøve å få dem med i plenum etterpå.*

*Intervjuer: Ja, elevene sa jo også i intervjuet nå nettopp at de synes det er vanskeligere å følge med hjemmefra, at det er lettere å bli distraherert og at gruppesamtaler ofte blir dårligere.*

*Susanne: En god løsning på det er jo å være innom og prate med dem, hvis de har gruppesamtaler, at de ikke vet når jeg kommer inn. Eller at de skal levere noe, sånn at de må sitte hjemme og produsere noe. For å levere da. Så det finns jo grep man kan gjøre for å få de hjemme til å måtte. Ja, disiplinere dem litt da.*

*Intervjuer: Ja kanskje de kunne ta opp samtalen sine om de skal prate hjemme og så sende inn til deg?*

*Susanne: Ja, det er et godt grep, men samtidig blir det veldig mye arbeid hvis vi lærere skal rette alt de sender og i tillegg høre på samtaler og kommentere dem. Så det blir sånn at vi bare må akseptere at det som er hjemmeskole blir litt dårligere enn det som foregår på skolen, og så må vi prøve å ha fokus på at skoleundervisningen blir bra og at Teams-undervisning blir så bra som mulig.*

Fra disse sitatene fra Susanne ser vi at det kan være utfordrende å ha digitale gruppesamtaler ettersom man som lærer ikke får sjekket at elevene gjør det de skal, slik man kan i klasserommet. Man kan motvirke dette ved å «plutselig» dukke opp i gruppesamtalen eller kreve at de leverer noe etter å ha pratet sammen. Vi ser at hun ikke synes digital undervisning

er ideelt, men at man må gjøre det beste ut av det i unntakstilfeller som en pandemi. Jeg spurte også Marianne det samme i intervjuet med henne. Hun svarte følgende:

*Marianne: For meg har det vanskeligste vært det at vi har måtte dele dem i to, at de blir litt forvirra av hvem som skal gjøre hva, og så er det jo bytter med hvem som kommer om morgenen og hvem som kommer om ettermiddagen. Det kan jo bli litt uforutsigbart for dem, det er jo ikke tvil om at. Altså jeg får dem jo ikke på skjerm, jeg får dem ikke til å vise ansiktene sine. Det krever enda mer av en lærer å få dem til å snakke, for jeg vet at noen av dem ligger i senga si kl. halv ett, så det er ikke jo sjans til å få den dynamikken, du kan korrigere i klasserommet ikke sant, det er ikke like lett digitalt.*

Fra dette sitatet ser vi at Marianne i likhet med elevene trekker frem at det blir vanskeligere med samtaledynamikk digitalt. Når mange elever ikke har på kamera, og noen kanskje gjør andre ting enn det de skal blir kvaliteten på eventuelle litterære samtaler og gruppesamtaler generelt dårligere. Dette gjør det spesielt utfordrende å skulle bruke litterære samtaler i digital undervisning. I dette delkapitlet har jeg funnet at både elevene og lærerne synes digital undervisning fungerer dårligere enn fysisk undervisning. Når de har digital undervisning har elevene lettere for å bli distraheret, flere vegrer seg for å snakke og ha på kamera. Samtaler blir også mindre dynamiske enn i klasserommet. Videre skal jeg ta for meg mulige grunner til at elevene i Susannes klasse var så engasjert i de litterære samtalene, plenumsdiskusjonen og elevintervjuet.

## 4.4 Elevengasjement

Både øktene og intervjuet med elever i Susannes klasse bar preg av mye engasjement blant elevene. I dette delkapitlet skal jeg utforske hva som kan ha skapt dette engasjementet. Som nevnt i 4.1 var de særlig engasjert i «Forrådt» og de var opprørte over at aldersforskjellen var så stor mellom «Ory» og «Riber». De hadde også hatt om tvangsekteskap i samfunnsfag tidligere, noe som ble diskutert en del i de litterære samtalene. Når de diskuterte «Bootylicious» var de, som vi skal se nærmere på i 4.4, engasjert i de fiktive karakterene og dømte særlig den ene karakteren, Emilie, som en dårlig venn til hovedpersonen. Jeg skal først se på hvorvidt engasjementet stammer fra tekstene de jobbet med. I intervjuet, på spørsmål om de likte eller ikke likte tekstene, svarte elevene følgende:

*Sivert: Jeg likte ikke det som skjedde i Forrådt, men teksten var i alle fall veldig, veldig relevant i det tema vi har også ja, egentlig veldig. Litt vanskelig å lese fordi det er en annen tid og litt sånn andre formelle ting, men det vår, sånn spennende, også og ja.*

*Christian: Ja, at det var litt sånn spennende fordi du måtte på en måte lese litt mellom linjene selv, du får jo ikke vite noe historie bak det heller*

*Intervjuer: Ja, du blir kastet rett inn i det*

*Christian: Ja, du blir kastet rett inn i det og da kommer du liksom midt i det største problemet når hun da faktisk er nødt til å gå, nå har hun ikke noe vei lenger, hun må gå rett på problemet, og det synes jeg er litt spennende også, for jeg liker jo egentlig å vite litt ting bak, og jeg likte veldig godt at vi ble satt rett foran det egentlig.*

*Andrea: Jeg synes at, jeg likte egentlig mest den Forrådt, fordi jeg vet ikke, jeg følte den hadde bedre språk. Den handlet liksom om et større tema, enn den andre, enn Bootylicious, fordi ja, det er liksom ikke så mye man kan gjøre med det derre det tema i Bootylicious, det er ikke så mye man kan gjøre med det, det er sånn som skjer. Men i den andre er det noe man kan gjøre noe med, de sier, eller de sier ikke akkurat i den teksten, men de prøver å si at det er ikke så veldig bra å gjøre.*

*Intervjuer: Tvangsekteskap?*

*Andrea: Mhm, ja.*

*Marit: Jeg likte den Forrådt, ehm fordi den virket som den kunne bli veldig spennende, og vi fikk liksom, siden vi bare fikk det vi leste, fikk jeg lyst til å finne ut av som kom til å skje videre da.*

Fra disse elevsitatene ser vi at de synes utdraget fra Forrådt var både relevant for et tema de hadde hatt om i samfunnsfag tidligere, tvangsekteskap, og at de synes teksten i seg selv var spennende. Vi ser også at Christian og Marit synes teksten var spennende noe fordi det var et utdrag av en lengre roman, og de ble nysgjerrige på hva som kom til å skje videre. Sitatet fra Andrea viser at hun skjønner forskjellen på alvorlighetsgraden i de to tekstene og at hun synes det mer alvorlige temaet i «Forrådt» var spennende. Denne interessen for teksten blant elevene kan ha dannet noe av grunnlaget for deres engasjement i de litterære samtalene, plenumsdiskusjonen og i intervjuet.

Elevenes engasjement i de litterære samtalene og plenumsdiskusjonen kan også «skyldes» det etablerte klassemiljøet de har bygget opp gjennom ungdomsskolen. Som nevnt i 3.3.3 har de også et godt forhold til Susanne, som de nok ønsket å imponere. Dette er trygge rammer for elever å uttrykke seg i, noe som kan ha gjort dem mer engasjert. De seks elevenes engasjement i intervjuet kan være grunnet i at de kjente meg igjen fra praksis. Flere av dem ga også eksplisitt uttrykk for at de hadde lyst til å hjelpe meg med prosjektet. I dette delkapitlet har jeg funnet at elevenes engasjement kan delvis komme av at de synes tekstene og temaene



de jobbet med var spennende og interessante. Engasjementet kan også komme av det gode klassemiljøet og deres ønske om å imponere læreren, samt hjelpe meg med prosjektet. Videre skal jeg ta for meg tegn på at elevene viser empati i møte med litteratur.

## 4.5 Tegn på at elevene viser empati i møte med litteratur

Et annet av mine forskningsspørsmål, som oppsto i arbeidet med teorien, er: “Hvordan kommer empati til uttrykk i det som foregår i klasserommet og det som uttrykkes i intervjuene?” Da jeg observerte økten merket jeg at elevene ble engasjerte når de jobbet med tekstene og at de nettopp levde seg inn i karakterenes situasjoner. De diskuterte blant annet hvilken av hovedpersonene i de to tekstene som hadde det verst. Dette kom også frem i elevintervjuet at elevene levde seg inn i tekstene. Et eksempel på hvordan empati kommer til uttrykk er at de mener «Emilie», vennen til hovedpersonen i «Bootylicious», er en dårlig venn til hovedpersonen:

*Intervjuer: Ja, jeg hørte dere snakket litt i gruppene om at Emilie var en dårlig venn, vil noen si noe om det? Snakket ikke deres gruppe om det Christian?*

*Christian: Å ja, ja. Ja vi snakket om det!*

*Andrea: Ja, jeg synes hun var en dårlig venn, fordi hun satte vennen hennes i en situasjon som hun ikke ville være i.*

*Intervjuer: Nettopp.*

*Andrea: (...) uten å tenke på det hun, hun, sa ikke hva hun ville, at hun ville være romantisk med Andreas og lot bare hun hovedpersonen være med, så jeg synes det var veldig dårlig gjort av henne.*

*Intervjuer: Absolutt!*

*Astrid: Jeg synes det var litt dårlig gjort av Andreas også da, for det var åpenbart at han plutselig hadde mer interesse for hun Emilie enn det han hadde for hovedpersonen, de var jo bare venner da, så tenker jeg sånn, med en gang de kom inn i huset så ble det sånn skille der. Hun spurte om de skulle lage mat og han var helt uinteressert frem til venninna hennes nevnte det. Også med Beyonce og sånn, han hadde jo tydeligvis ikke likt musikken før hun nevnte det. Og da ble det litt sånn, rart.*

Her ser vi at elevene har levd seg inn i situasjonen i novellen og “dømmer” flere av de fiktive karakterene. Først ser vi i sitatene fra Andrea at de synes karakteren “Emilie” er en dårlig venn til hovedpersonen, ettersom hun ikke er ærlig med hovedpersonens om egne intensjoner med “Andreas”. Vi ser i sitatet fra Astrid at elevene også dømmer karakteren “Andreas” noe, ettersom de mener han “sviker” hovedkarakteren noe. At elevene levde seg såpass inn i novellen at de aktivt dømte de fiktive karakterene er en måte deres utvikling av empati kommer til uttrykk i datamaterialet.

Christian, ga også uttrykk for at han kunne relatere seg til situasjonen i novellen:

*Intervjuer: Var det noe dere kjente igjen i Bootylicious som kunne ha skjedd i deres liv?*

*Christian: Liksom, ikke akkurat det samme, men jeg har følt det sånn som hun, at du liksom hadde vært med en god venn også har du med en annen venninne av deg, og så har de god sånn kjemi som venn da, at de hadde faktisk egentlig god kontakt, ja det er første gangen de møter hverandre, ja de har vel gått i samme klasse i to år, men de har liksom aldri pratet før sånn nå, og jeg føler at jeg viser han eller hun min gode venn, så er de plutselig sånn “Woohoo”, så veldig gode venner plutselig og det er kjipt da.*

En annen elev, Jon, kjente seg ikke igjen i situasjonen og synes ikke den var sannsynlig:

*Jon: Jeg husker ikke dette eksakt, jeg husker ikke rekkefølgen eksakt, jeg tviler på at noe av dette kommer til å skje, hvert fall med meg, hvis noen. For det virker som hun dro da hjem til Andreas, sånn i starten, ikke fordi hun var interessert i han som person, men mer sånn han der har mye penger, jeg vil ha, og så dro hun da dit også merket hun at hun likte han, det virket ikke planlagt.*

Her ser vi at teksten kanskje ikke traff alle elevene helt på samme måte. Christian synes situasjonen var realistisk og kunne se for seg at dette kunne skje med ham. Han empatiserer med hovedkarakteren i novellen og beskriver situasjonen som oppstår som “kjip”. Jon på den andre siden synes situasjonen virket usannsynlig, og han tviler på at det kunne skjedd med ham. Jon tar nok også spørsmålet litt mer bokstavelig enn det Christian gjør, han tror ikke den eksakte situasjonen som skjer i novellen kunne skjedd med ham. Her burde jeg nok som moderator i intervjuet forklart nærmere at jeg ikke mente de konkrete hendelsene i novellen, men lignende situasjoner som den som oppstår. Uansett kommer det frem to forskjellige elevsyn.

Det kom også frem i intervjuet at elevene levde seg inn i utdraget fra “Forrådt”:

*Sivert: Jeg tenker vi, hvert fall vår gruppe, fokuserte veldig mye sånn, på tanker og følelser som vi fikk fra spesielt, Forrådt, ja. Fordi Forrådt var veldig sånn litt ekstremt for oss i dag, men fortsatt veldig relevant på en måte.*

*Intervjuer: Ja, og det engasjerte dere?*

*Sivert: Ja.*

*Christian: Og liksom bare det at vi skulle tenkte oss det. I alle fall en del av oss var jo bare det at, at vi tenkte på hvordan ville, vi hatt det det i den situasjonen. Ingen av oss, tror jeg, hvis vi hadde vært og hatt et sånt liv som dette her, plutselig bare mistet all vilje til å bli sammen med hvem vi ville, så tror jeg ingen av oss hadde taklet det så bra som henne. Nei, rett og slett sånn.*

*Intervjuer: Nei det hadde vært helt forferdelig.*

*Christian: Ja, akkurat!*

Fra disse elevsitatene ser vi enda et eksempel på at elevene lever seg inn i litteraturen. I sitatet fra Christian ser vi eksplisitt at han og gruppa hans tenkte på hvordan det hadde vært for dem å være i samme situasjon som «Ory». De føler med henne og reflekterer rundt hvordan de selv hadde håndtert en lignende situasjon. Dette er en tydelig måte empati kommer til uttrykk for elevene, gjennom litteraturen. I dette delkapitlet har jeg funnet at det er flere tegn på at elevene viser empati i møte med litteratur. De lever seg til en viss grad inn i tekstene og både dømmer og føler med de fiktive karakterene. Videre skal jeg undersøke lærerperspektivet på hva norskfaget rolle kan bli i fagfornyelsen.

## **4.6 Norskfagets rolle i fagfornyelsen**

I dette delkapitlet skal jeg ta for meg lærerperspektivet på hva norskfagets rolle kan bli i fagfornyelsen og hvorfor litteraturundervisning kan være egnet for å belyse FoL. Her utelates et elevperspektiv ettersom dette ikke var relevant å spørre elevene om eller noe som kunne observeres i øktene.

### **4.6.1 Norskfagets bidrag til fagfornyelsen**

Hva skal norskfaget «bidra» med i møte med de tverrfaglige temaene i fagfornyelsen? Skal det være et rent redskapsfag hvor man konsentrerer seg om tekststruktur, grammatikk og muntlige ferdigheter? Eller skal det bære mer preg av å være et danningsfag? Begge lærerne jeg intervjuet hadde tanker rundt dette. De sa følgende:

Susanne:

*Det er jo fort gjort at det blir verktøy da, eller redskapsfag på en måte, og det er i og for seg greit, bruke det til å dokumentere, organisere, reflektere eller publisere, men det er også fint om vi klarer sånn som nå, og gå inn i kjernen av faget på en måte og være kjernefag da. Og begge deler tenker jeg, er fremtiden. Framtidsfaget.*

Marianne:

*Marianne: Ja, det er klart det er jo mange kompetansemål som norsken står sentralt i, sånn vi har jobbet erfaringsmessig så langt da, det er at når vi har jobbet med kompetansemål inne i ulike store temaer, så har vi kanskje vurdert i hvilken grad de ulike fagene skal være kjernefaget eller et redskapsfag inn for eksempel, det vil jo kunne variere. Si at det var noe innen bærekraftig utvikling, så skal man fremdeles ha eksamen og dekke kompetansemål*

*Intervjuer: Ja, det er kanskje mer naturfagsnært?*

*Marianne: Ja ikke sant, hvis det er mer naturfag, så blir kanskje norsken mer et redskapsfag, okei kanskje de skal skrive en rapport for eksempel. Og der synes jeg ikke vi har kommet langt nok med at, jeg ser jo det, elevene. De skrev jo en samfunnsfagsoppgave, og da blåste de litt i innledning, hoveddel, avslutning, alle de ferdighetene de lærer i norsken da. Så det er et eksempel på norsken som redskapsfag da, i noen tilfeller.*

*Intervjuer: Men tenker du også at, ja, sånn som vi prøvde på i dag da, å bruke skjønnlitterære tekster i norskfaget til å utforske disse temaene.*

*Marianne: Absolutt, og man kunne jo definitivt, nå som vi har kjærighet som tema, så kan man jo velge en moderne tekst, poplåt, Linn Skåber, noen av hennes tekster, som har mer om kropp og seksualitet og tolke temaer, budskap, på den måten. Og så kan naturfagen bruke det med sin innfallsvinkel og norsken med sin.*

Fra disse sitatene kommer det frem at begge lærerne mener norsk kan være både et redskapsfag og et danningsfag i møte med fagfornyelsen. Fra sitatet til Susanne ser vi at hun tenker norskfaget ofte blir et redskapsfag, men at man også noen ganger kan gå i det hun kaller kjernen av faget når man jobber med lignende undervisningsopplegg som de jeg har forsket på. Da blir det et også et danningsfag. Marianne betegner også norskfaget som et redskapsfag hvor elevene lærer ferdigheter som de kan ta med seg inn i for eksempel samfunnsfag eller naturfag som hun nevner. Fra sitatene hennes kommer det også frem at man under tverrfaglig arbeid bytter litt på hvilke fag som er kjernefag og hvilke som er redskapsfag. Hun peker til slutt på noe vesentlig med det å jobbe tverrfaglig, nemlig at

forskjellige fag kan belyse temaer fra forskjellige inngangsvinkler etter hva som passer prosjektet eller opplegget. I møte med fagfornyelsen kan norskfaget altså hovedsakelig være et redskapsfag, men kan også noen ganger også være kjerne eller danningsfag. Om man som norsklærer kombinerer begge disse aspektene med faget kan det bli, som Susanne sa, et «fremtidsfag». En god norskfaglig inngangsvinkel til å belyse tverrfaglige tema kan være gjennom skjønnlitteratur. Dette skal jeg utforske videre.

#### 4.6.2 Skjønnlitteraturens egnethet til å belyse FoL

Som norsklærer har man mange muligheter i klasserommet når man skal belyse temaer innenfor FoL og de andre tverrfaglige temaene i fagfornyelsen. Det er kanskje mest naturlig å bruke sakprosa tekster og fagartikler for å ta opp temaer som tvangsekteskap og unges kjærlighetsproblemer. Da vil man få en saklig vinkling på temaene og man vil kunne gi elevene mye god informasjon om temaet. Dette har selvfølgelig sin plass i norskfaget og kan være en god måte å også jobbe tverrfaglig på. Men hva med skjønnlitteraturen? Hva kan den bidra med som ikke nødvendigvis en sakprosa tekst kan på samme måte? Dette spurte jeg begge lærerne om og de svarte på følgende måte:

Fra intervjuet med Susanne:

*(...) Intervjuer: Ja, supert, så er det kanskje et litt lignende tema, men mer spesifikt med skjønnlitteraturens rolle i norskfaget i tverrfaglig undervisning, hva bidrar nettopp skjønnlitterære tekster med, som ikke saktekster kan da kanskje?*

*Susanne: Jeg vil si at skjønnlitteratur det åpner mer opp i forhold til et tema. Saktekster kan ofte bli mer problematiserende, eller at man kommer opp i diskusjoner, diskuterer sak, men rundt skjønnlitteratur kan man få mer åpne filosofiske samtaler om vanskelige temaer for eksempel.*

*Intervjuer: Ja, i og med at det er på en måte fiktive karakterer, men ekte problemer.*

*Susanne: Absolutt, og det er jo noe av det beste tenker jeg, at man kan snakke om fiksjon, fordi da kan man snakke også om vanskelige ting, og komme tett på elevene, uten at de trenger å snakke om seg selv da. For de kan snakke om personene i litteraturen eller hvis man dramatiserer og lager rollespill også eller sånne ting så kan de spille ut noe som ikke er dem selv, men allikevel komme tett på.*

*Intervjuer: (...) men som kanskje treffer litt nærmere, ja, skjønner.*

Jeg tilføyde Susannes svar på dette spørsmålet i intervjuet med Marianne dagen etter:

*Intervjuer: Og så vil jeg høre litt om skjønnlitteratur spesifikt, du brukte jo to skjønnlitterære tekster, hva bidrar nettopp skjønnlitterære tekster med, inn mot de tverrfaglige temaene.*

*Marianne: Jeg tror rett og slett at det å lære dem til å se at du kan lese disse gamle tekstene på en måte som en spennende overtroisk fortelling, eller så kan man lære noe om den tiden som jeg sa innledningsvis i dag, både før og nå, så er det steder i verden hvor man ikke får lov til å si noe om samfunnet. Ikke sant, litteratur, kunst kommenterer forhold i samfunnet. Og det tror jeg er veldig viktig. At litteraturen kan virkelig gi innblikk på en annen måte, enn liksom dokumentarer om historien, du får mer det menneskelige aspektet tror jeg.*

*Intervjuer: Ja, det snakket jeg med Susanne om i går også, du får kanskje litt avstand fra selve problemet hvis det er en fiktiv karakter som går gjennom det, men du kan fortsatt relatere deg til det, det kan hjelpe elevene med å forstå temaene på en annen måte, at det ikke blir så nærme, men at de samtidig får utforsket temaet.*

*Marianne: Nettopp! Ikke sant, fordi her er det jo karakterer som en forfatter har liksom tillagt en personlighet og en rolle og problemer og utfordringer, og da kan de snakke om den personen, men de kan sitte å gi svarene litt ut i fra seg selv, og det tror jeg er noe, det er en del av å utvikle seg som menneske. Ungdomsskolen er jo det mest (...) De tre årene på ungdomsskolen er jo den mest drastiske utviklingen etter å bli født tenker jeg da.*

Her kommer det frem en klar fordel med nettopp å bruke skjønnlitteratur for å belyse FoL. Elevene får muligheten til å snakke om vanskelige temaer, som de kanskje føler på selv, men får allikevel en viss avstand til dem ettersom de snakker om fiksjonelle karakterer og situasjoner. Fra sitatene til Susanne ser vi at hun i sin undervisning bruker sakprosaetekster til å diskutere sak, og skjønnlitterære tekster hvis hun vil ha mer åpne filosofiske samtaler. Dette kan igjen sees på som forskjellen på norsk som redskapsfag og danningsfag som nevnt tidligere. Når man leser sakprosaetekster i klasserommet må elevene bruke riktige redskaper for finne argumenter som blir brukt og hvilke problemer som blir tatt opp. Man konsentrerer seg om sak. Når elevene utforsker skjønnlitterære tekster er det større mulighet for å ha åpne filosofiske samtaler rundt større tema, som Susanne sier i sitatet, og man kan røre ved noe «dypere» hos elevene, som er dannende for dem. Sitatene fra Marianne supplerer dette. Hun trekker frem at skjønnlitteratur kan gi elevene mer av det menneskelige aspektet på historien enn en dokumentar. Hun er også enig i det Susanne sier, at en stor fordel med skjønnlitteratur er at man kan snakke om fiktive personer som er tillagt problemer og utfordringer, men samtidig kan prate om ting man kanskje selv har opplevd eller relaterer til. Marianne mener dette er med på å utvikle elevene som mennesker. I dette delkapitlet har jeg funnet at

norskfagets rolle i fagfornyelsen kan være som redskapsfag, men også som dannings og kjernefag. Jeg har også funnet at en fordel med skjønnlitteratur når man skal ta opp tverrfaglige tema er at elevene kan snakke om vanskelige tema, som de kanskje føler på selv, gjennom fiktive situasjoner og personer. Videre i oppgaven skal jeg diskutere funnene fra dette analysekapitlet opp mot teorien som ble presentert i teorikapitlet.

## 5.0 Diskusjon

Analysen baserer seg på problemstillingen om hvordan man som norsklærer kan belyse folkehelse og livsmestring gjennom litteraturundervisning. Gjennom tematisk analyse av transkripsjoner fra elev og lærerintervjuer, samt observasjonsdata, har jeg utforsket bruk av litterære samtaler i tverrfaglige opplegg, elevengasjement, tegn på at elevene viser empati møte med litteratur og norskfagets rolle i fagfornyelsen. Jeg skal nå diskutere funnene fra analysen opp mot teori presentert i kapittel 2.

Et aspekt ved litterære samtaler som kommer frem i Langers (1995) teorier er at ved å høre andres tanker om en tekst, kan enkeltpersoners «forestillingsverden» endre seg. I artikkelen til Sommervold (2011) blir det understreket at for at en slik utvikling skal kunne skje i et klasserom må elevene engasjere seg i teksten og være åpne for andres meninger om dem. Dette har jeg grunnlag for å tro skjedde i de litterære samtalene elevene hadde, ut ifra sitatet til Sivert i 4.2. Sivert sier at han først tenkte at situasjonene i de to tekstene var like «ille», men han endret perspektiv etter at Astrid poengterte at «Ory» i «Forrådt» skulle tilbringe en natt med en mann hun ikke kjente fra før, som han sier: «gir en verre følelse da». Her har Siverts forestillingsverden om de to tekstene endret seg noe som følge av Astrids poeng i den litterære samtalen. Som nevnt flere ganger var elevene tydelig engasjert i tekstene og samtalene, og de er åpne med hverandre, noe som nok bidro til at de var villige til å endre sine forestillinger om tekstene.

Et annet aspekt ved litterære samtaler, som kommer frem i Gourvennecs artikkel (2016), er at «utforskning og utprøving i samtaler gir rom for å forme faglig identitet ved å finne sin egen vei inn i teksten.» Dette ser vi eksempler på skjedde i elevenes svar på spørsmålet «opplevde dere at dere forsto mer av tekstene når dere pratet med hverandre enn når dere hadde studert dem selv?» i 4.2. Her var flere elever enige om at de fikk nye perspektiver på tekstene når de fikk utforske dem sammen med andre. Vi ser fra sitatet til Marit at siden hun følte hun ikke fikk så mye tid til å analysere alene, var det fint å kunne diskutere med andre som kanskje hadde analysert noe annet enn henne. Vi ser i sitatet fra Andrea at nettopp ved å utforske og utprøve sammen i grupper fikk de et «større perspektiv», som hun sier, på hva de holdt på med. Hun beskriver at når de sto fast hjalp det å høre med de andre og respondere på hverandres utspill. Dette tyder på at arbeidsmetoden litterær samtale har fungert godt i Susannes klasse og i hennes undervisningsopplegg.



Noe av grunnen til at litterære samtaler fungerte godt som arbeidsmetode i dette undervisningsopplegget var at elevene som deltok, satt i et fysisk klasserom. Som vi så i 4.3 kan det være utfordrende å ha litterære samtaler og gruppesamtaler generelt i digital undervisning. Vi så at elevene og lærerne trakk frem at det er lettere for elevene å bli distraheret hjemme, at de oftere vegrer seg for å snakke, for å skru på kamera og at samtaledynamikk generelt blir dårligere. Om opplegget hadde foregått digitalt hadde kanskje ikke elevene kunne respondert like godt på hverandres svar og de hadde kanskje ikke fått endrede perspektiver på tekstene.

I delkapittel 4.4 utforsket jeg hva som kan ha skapt engasjementet blant elevene i de litterære samtalen, plenumsdiskusjonen og i intervjuet. Det kom frem fra elevsitatene at de særlig likte utdraget fra «Forrådt». Flere elever betegnet det som spennende og to elever var nysgjerrige på hva som kom til å skje videre i romanen. Elevenes engasjement i den litterære samtalen og plenumsdiskusjonen kan stamme fra at de likte å jobbe med tekstene. Dette kan knyttes opp mot Sønneland og Skaftuns (2017) studie om 8. klassingers møte med teksten «Brønnen» av Roy Jacobsen. De opplevde, i likhet med øktene jeg observerte, mye engasjement fra elevene. Sønneland og Skaftun mener dette kommer av at elevene verdsetter å det å arbeide med et problem som «krever relevant tolkningsarbeid». For å skape engasjement blant elevene må man som lærer legge til rette for at elevene “anerkjenner problemet som relevant og at det er adekvat også på den måten at det ikke er definert eller tilpasset til den enkeltes prestasjoner i faget” (Sønneland og Skaftun, 2017, s. 17). Dette var tilfelle i øktene jeg observerte. Elevene opplevde tekstene som spennende og relevante, som nok bidro til deres høye engasjementnivå i de litterære samtalen, plenumsdiskusjonen og intervjuet.

Keen (2007) forsket på om en lesing av skjønnlitteratur kan gjøre at leseren utvikler sin evne til empati og i neste steg bli inspirert til å ta eller gjøre «prosocial change». Hun kommer frem til og konkluderer med at lesing i seg selv ikke er nok. Men, om man også får bekræftelser eller avkrefteelser på sine egne overbevisninger, gjennom å diskutere fiksjon med andre, kan ens evne til empati og vilje til å gjøre «prosocial change» utvikles. Dette er enda mer sannsynlig om de fiktive situasjonene også blir koblet til virkeligheten av en lærer. Disse forholdene var definitivt til stede i øktene jeg observerte. Elevene fikk til en viss grad bekræftelser og avkrefteelser på sine overbevisninger i de litterære samtalen. De fiktive situasjonene ble også koblet til virkeligheten, både av læreren, men også noe av andre elever. I analysen i delkapittel 4.3 kom jeg frem til at det var flere tegn på at elevene empatiserte med

de fiktive karakterene. Vi ser fra de første elevsitatene i 4.5 at elevene dømmer to av de fiktive karakterene i novellen «Bootylicious», og at de synes synd på hovedkarakteren. Dette er et tegn på empati blant elevene. Videre så vi i det andre sitatet fra Christian at de tenkte på hvordan de ville håndtert situasjonen som «Ory» i «Forrådt» blir satt i. De synes synd på henne, og reflekterer over at de nok ikke hadde taklet en lignende situasjon verre enn «Ory» gjør i teksten. Denne fiktive situasjonen ble knyttet til virkeligheten både av elever og av læreren. Empatien elevene hadde for «Ory» gjorde at de blant annet diskuterte tvangsekteskap, både i de litterære samtalene og i plenumsdiskusjonen. Dette kan ha utviklet elevenes evne til empati.

Utvikling av elevenes evne til empati kan føre til bedre livsmestring i fremtiden. I overordnet del i fagfornyelsen står det om livsmestring at det blant annet dreier seg om «å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Udir, 2021). Om de forstår og empatiserer med andre og ser hvordan de takler både nederlag og seire kan de lettere håndtere lignende situasjoner når de oppstår med dem selv. Som vi så i 4.3 kunne eleven Christian relatere til situasjonen som oppsto mellom de tre karakterene i novellen. Han synes situasjonen var realistisk og forestilte seg at det kunne skjedd med ham. En annen elev, Jon, synes ikke den var realistisk ettersom han ikke trodde den eksakte situasjonen kunne skje med ham. Om disse elevene opplever en lignende situasjon som den i novellen vil de kanskje kunne håndtere den noe bedre ettersom de har reflektert rundt situasjonen. De vil kanskje også tenke seg om og oppføre seg mindre som den fiktive karakteren «Emilie», som de dømte for å være en dårlig venn til hovedkarakteren i novellen. Undersøkelser av karakterenes følelser kan dessuten, ifølge Andersen (2016), gi leseren en forståelse av hvordan komplekse emosjonelle prosesser fungerer (Lauritzen et. al., 2021, s. 5). Nettopp dette kan gjøre at elevene forstår og klarer å påvirke faktorer som har betydning for mestring av deres liv.

I delkapittel 4.6.2 så jeg på skjønnlitteraturens egnethet til å kunne belyse FoL. Begge lærerne trakk frem at gjennom skjønnlitteratur kan elevene snakke om vanskelige og viktige tema. Når man diskuterer disse temaene ved hjelp av skjønnlitteratur trenger ikke elevene snakke om seg selv, men istedenfor kan de snakke om de fiksjonelle karakterene og situasjonene i teksten. Da blir det lettere for dem å snakke om temaer eller problemer som de kanskje opplever selv. Dette fenomenet blir beskrevet av Martha Nussbaum (2016) som å være en «judicious spectator». En «judicious spectator» er «en følsom og åpen betrakter. En som bruker sin innlevelsessevne, men uten å identifisere seg fullstendig med det han eller hun betrakter» (Nussbaum, 2016, s. 11). Dette blir også trukket frem i Lauritzens (et. al., 2021)

studie. Her sier blant annet en lærer som blir intervjuet: «Jeg tror at hvis du tar utgangspunkt i et litterært verk så åpner det for at vi kan diskutere noe som ligger utenfor dem selv, så kan de ta inn sine egne erfaringer i den diskusjonen da, men det åpner for at vi kan diskutere temaet på basis av det litterære før vi tar oss selv» (Lauritzen et al., 2021, s. 12-13). Dette er et godt argument for at skjønnlitteratur i norskfaget bør brukes for å belyse FoL.

## 6.0 Avslutning

Jeg vil avslutte masteroppgaven min med en oppsummerende konklusjon. Deretter skal jeg peke på noen implikasjoner som masteroppgaven belyser. Jeg vil også dele noen tanker om «veien videre» og mulig ny forskning som kan gjøres i feltet.

### 6.1 Oppsummerende konklusjon

Med fagfornyelsen blir det et større fokus på tverrfaglige tema i skolen. Et av disse temaene er folkehelse og livsmestring. Som fremtidig norsklærer var jeg interessert i hvordan man kan belyse dette temaet i norskfaget. En mulig inngangsvinkel til dette temaet i norskfaget kan være gjennom skjønnlitteraturen. Ut ifra dette laget jeg en problemstilling som skulle undersøke hvordan man som norsklærer kan belyse FoL gjennom litteraturundervisning. For å spisse oppgaven ytterligere valgte jeg å legge vekt på litterære samtaler som arbeidsmetode, samt hvordan empati kommer til syne i slike samtaler. Etter å ha redegjort for studiens utgangspunkt gjennom det teoretiske rammeverket, ga jeg en oversikt over de kvalitative metodene jeg brukte for å kunne svare på problemstillingen. I metodekapitlet ga jeg også et innblikk i studiens forskningsprosess, som jeg har prøvd å gjøre så tydelig og transparent som mulig.

Opgaven har båret preg av at den ble gjennomført under Covid-19 pandemien. Dette gjorde blant annet at jeg fikk en noe magrere analyse ettersom jeg ikke kunne inkludere elevintervjuet fra den ene klassen, som jeg også redegjorde for i metodekapitlet. At oppgaven ble gjennomført under pandemien gjorde også at jeg inkluderte digital undervisning i analysen, noe jeg ikke opprinnelig hadde planlagt. Oppgaven kan derfor sees som et produkt av sin samtid.

Etter å ha analysert transkripsjonene fra intervjuene og observasjonsnotatene har jeg kommet frem til flere sentrale funn. Jeg har funnet at arbeidsmetoden litterære samtaler kan egne seg for å endre og utvikle elevenes perspektiver på en tekst. Jeg har i tillegg funnet at litterære samtaler egner seg best i et fysisk klasserom og at de kan bli mindre dynamiske hvis de er digitale. Jeg har funnet at elevenes engasjement i øktene og intervjuet kan komme delvis av at de synes tekstene var spennende og interessante og delvis av det gode klassemiljøet de hadde. Jeg har funnet at elevene viser empati i møte med tekstene, både ved at de dømmer fiktive karakterer og føler med dem. Til slutt fant jeg at skjønnlitteratur kan være en god inngangsvinkel til FoL ettersom elevene kan være «judicious spectators» og snakke om

temaer ut ifra fiktive personer og situasjoner som de kanskje føler på selv, og dermed få dem litt på avstand. Til slutt har jeg diskutert disse funnene opp mot teori.

## 6.2 Implikasjoner og veien videre

I min studie har jeg avdekket noen funn som kan hjelpe norsklærere å belyse folkehelse og livsmestring som tema i norskfaget. Om man bruker skjønnlitteratur i undervisningen kan dette hjelpe elever å snakke om vanskelige temaer, gjennom de fiktive personene og situasjonene. Litterære samtaler er en god arbeidsmåte for å gi elevene flere perspektiver på tekstene og hjelpe dem til å finne mening sammen. Gjennom slike samtaler kan elevene også vise empati i møte med litteratur. Litterære samtaler fungerer best om man kan være i et fysisk klasserom og blir ikke like dynamiske om de er digitale.

Dette er noe man kunne utforsket mer. Om pandemien skulle vedvare eller det kommer andre grunner i fremtiden for å ha digital undervisning, vil det være nyttig for lærere å finne bedre løsninger på digital undervisning og digitale gruppesamtaler. Pandemien har vist at digital undervisning ikke er optimal for mange. Lærere ble tvunget til å tilpasse seg på kort tid og har nå erfart hva som fungerer og hva som ikke gjør det. En kunne også forsket på litteraturundervisning som inngangsvinkel til de andre tverrfaglige temaene i fagfornyelsen, bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap. Ettersom det finnes litteratur om så mange forskjellige emner finnes det helt sikkert tekster som passer til å belyse disse tverrfaglige temaene. En kunne også forsket på forskjellen mellom hva elever får ut av en saktekst kontra en skjønnlitterær tekst om lignende tema. En kunne også forsket videre på Keens (2007) teorier om lesing og skjønnlitteratur, og undersøkt om lesing faktisk kan lede til «prosocial change».

# Litteraturliste

- Antonovsky, A. (1996). *The salutogenic model as a theory to guide health promotion*. Health Promotion International, 11(1), 11–18. <https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>
- Bandura, A. (2006). *Toward a Psychology of Human Agency*, Perspectives on Psychological Science, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Braun V. og Clarke V. (2012) *Thematic analysis*, APA Handbook of Research Methods in Psychology: Vol. 2. Research Designs, H. Cooper (Editor-in-Chief)
- Brinkmann S. og Kvale S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad notam Gyldendal
- Creswell, J.D. & Miller, D. L. (2000). *Determining validity in qualitative inquiry*, Theory Into Practice, 39(3), s. 124-130. DOI: 10.1207/s15430421tip3903\_2
- Dalen, M, (2013), *Intervju som forskningsmetode - kvalitativ tilnærming*, 2. opplag, universitetsforlaget, Oslo
- Everett, E. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gourvenec, A.F. (2016). *En plass for meg? Faglig identitetsbygging i en litterær praksis*, Acta Didactica Norge vol. 10 nr. 1 art 1
- Grønmo, S. (2004) kap. 16: *Analyse av kvalitative data*, samfunnsvitenskapelige metoder ss. 265-287, Fagbokforlaget
- Hjardemaal, F. R. (2014). *Vitenskapsteori*. T. A. Kleven (red.), Innføring i pedagogisk forskningsmetode (s. 179–216). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johnson, B. R. & Christensen, L. (2017). *Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches* (6. utg.). Los Angeles: Sage Publications.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the novel*, Oxford University Press.
- Kleven, T. A. & Hjardemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lauritzen L. M.-, Antonsen, Y-, og Nesby L. (2021) «Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene.» *Utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget*, Acta Didactica Norden Vol 15, Nr. 1, Art. 10

Nesh (2016), *om konfidensialitet*, hentet fra:

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>

Rosenblatt, L. (1969). *Towards a transactional theory of reading*. Journal of Literacy Research s., 31-49

Silverman, D. (2020). *Interpreting Qualitative Data* (6. utg.). Los Angeles: Sage Publications.

Sommervold, T (2011). *Læreren og den litterære samtalen Om å legge til rette for litterær og diskursiv tenkning i klasserommet*, Norskklæreren nr 4

Sønneland, M. og Skaftun A. (2017) *Teksten som problem i 8A: Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om «Brønnen»*, Acta didactica Norge Vol. 11, Nr. 2, Art. 8

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2017), *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* 3. utgave Gyldendal norsk forlag

Udir (2021), *Overordnet del: Folkehelse og livsmestring*, hentet fra:

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

# Vedlegg A: Informasjonsskriv lærere

Vil du delta i forskningsprosjektet: «*Norskfagets bidrag til tverrfaglige tema gjennom litteraturundervisning*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan litteraturundervisning kan brukes til å jobbe tverrfaglig med de nye overordnede temaene i den nye læreplanen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

## Formål

Formålet med prosjektet er å forske på litteraturundervisningens potensiale inn mot tverrfaglig arbeid under fagfornyelsen. I dette masterprosjektet skal jeg observere og intervjuer elever og lærere i to forskjellige ungdomsskoleklasser som gjennomfører slik undervisning. Min problemstilling er som følger: **“Hvordan kan litteraturundervisning i norskfaget på ungdomsskolen brukes for å belyse de tverrfaglige temaene i fagfornyelsens overordnede del?”**

## Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Prosjektet er en mastergradsstudie ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet, Universitet i Oslo. (UiO). Martin Bugge-Næss Wettre er ansvarlig for datainnsamling, lagring og analyse.



## **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å være med ettersom jeg er interessert i hvordan du bruker litteraturundervisning i dine norsktimer til å jobbe tverrfaglig med de overordnede temaene i fagfornyelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at jeg observerer din undervisning i en time der du bruker en skjønnlitterær tekst som en del av et tverrfaglig opplegg i norskfaget. Opplegget må enten handle om demokrati og medborgerskap eller bærekraftig utvikling. Opplegget må også inneholde en gruppediskusjon om teksten. Etter å ha observert timen vil jeg så fort som mulig først intervju noen av dine elever, og deretter deg, om timen. Jeg regner med at intervjuet vil ta ca. 30-45 min. Intervjuene vil bli tatt opp med lydopptaker. Se vedlagt intervjuguide for mer informasjon om dette.

## **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.

## **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.

-Det vil kun være meg, Martin B.-N. Wettre som har tilgang til lydopptakene. Jeg kommer til å transskribere intervjuene og anonymisere alle navn. Disse transskripsjonene vil min veileder, Kari Anne Rødnes, få innsyn i. Utdrag fra dette vil inngå i masteroppgaven og du vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige teksten.

-De egentlige navnene og kontaktopplysninger blir ikke lagret.

Lydopptakene vil bli lagret på passordbeskyttet sikret område på server på UiO.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai 2021. Ved prosjektslutt vil personopplysningene om deg, samt lydopptak slettes.

### **Dine rettigheter**

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

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

å få rettet personopplysninger om deg,

å få slettet personopplysninger om deg, og

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Oslo har NSD – (Norsk senter for forskningsdata AS) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

-Instituttet for lærerutdanning og skoleforskning ved Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet ved Universitet i Oslo ved Kari Anne Rødnes - E-post: [k.a.rodnes@ils.uio.no](mailto:k.a.rodnes@ils.uio.no) TLF: +47 22854834 eller Martin Bugge-Næss Wettre – E-post: [mbwettre@student.uv.uio.no](mailto:mbwettre@student.uv.uio.no) TLF:46808852

-Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye - E-post: [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Martin Bugge-Næss Wettre (Masterstudent/forsker)

Kari Anne Rødnes (Veilder)

---

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Norskfagets bidrag til tverrfaglige tema gjennom litteraturundervisning*», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg B: Informasjonsskriv elever

Vil du delta i forskningsprosjektet: «*Norskfagets bidrag til folkehelse og livsmestring gjennom litteraturundervisning*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan litteraturundervisning kan brukes i norskfaget til å jobbe med «folkehelse og livsmestring». I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Formålet med prosjektet er å se på norskfagets bidrag til det «tverrfaglige». Tverrfaglighet vil si å jobbe med et tema i flere fag, for eksempel om man jobber med temaet: «2. verdenskrig» i samfunnsfag, norsk og KRLE vil dette være tverrfaglig. I dette masterprosjektet skal jeg observere undervisningen og intervjuet et lite utvalg elever, samt lærerne, i to forskjellige ungdomsskoleklasser som gjennomfører slik undervisning. Min problemstilling er som følger:

**“Hvordan kan litteraturundervisning i norskfaget på ungdomsskolen brukes for å belyse temaet «folkehelse og livsmestring» i fagfornyelsens overordnede del?”**

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Prosjektet er en mastergradsstudie ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet, Universitet i Oslo. (UiO). Martin Bugge-Næss Wettre er ansvarlig for datainnsamling, lagring og analyse.

## **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta ettersom læreren din har sagt seg villig til å delta i dette prosjektet. Jeg er interessert i hvordan du opplever litteraturundervisning i norskfaget som elev.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg observerer deg og klassen din i timen(e) dere jobber med tekster som tar opp temaet folkehelse og livsmestring, noe dere gjør når dere tar opp kjærlighetstema med tekstene dere leser. Deretter vil jeg intervju noen av dere om hvordan dere opplevde teksten og undervisningen. Dette intervjuet blir tatt opp med lydopptaker. Hvor lang tid intervjuet tar avhenger av hvor mange deltakere som blir med. Jeg tenker å intervju 4-5 elever, noe jeg regner med vil ta ca. 45 minutter. Svarene du gir i intervjuet vil ingen andre enn jeg ha innsyn i, og det vil ikke påvirke lærerens vurdering av deg.

Dine foreldre/foresatte vil kunne få se intervjuguiden 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. Det vil kun bli tatt lydopptak av de som velger å delta i intervju.

## **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.

Det vil kun være meg, Martin B.-N. Wettre, som har tilgang til lydopptakene. Jeg kommer til å høre på lydopptakene og skrive ned det som blir sagt. Da blir alle navn anonymisert. Det som jeg har skrevet ned, kan min veileder, Kari Anne Rødnes, få innsyn i. Utdrag fra dette vil inngå i masteroppgaven og du vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige teksten.

De egentlige navnene og kontaktopplysninger blir ikke lagret.

Lydopptakene vil bli lagret på passordbeskyttet sikret område på server på UiO.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2021. Ved prosjektslutt vil personopplysningene om deg, samt lydopptak slettes.

### **Dine rettigheter**

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

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

å få rettet personopplysninger om deg,

å få slettet personopplysninger om deg,

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Oslo har NSD – (Norsk senter for forskningsdata AS) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

-Instituttet for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitet i Oslo ved Kari Anne Rødnes

- E-post: [k.a.rodnes@ils.uio.no](mailto:k.a.rodnes@ils.uio.no) TLF: +47 22854834 eller Martin Bugge-Næss Wettre – E-

post: [mbwettre@student.uv.uio.no](mailto:mbwettre@student.uv.uio.no) TLF:46808852

-Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye - E-post: [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Martin Bugge-Næss Wettre (masterstudent/forsker)

(Veilder)

(Masterstudent/forsker)

Kari Anne Rødnes



---

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Norskfagets bidrag til tverrfaglige tema gjennom litteraturundervisning*», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

Å delta i gruppeintervju med andre elever om hvordan jeg opplevde undervisningen

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg C: Intervjueguide lærere

## Intervjuguide: lærere

### Gjennomføring av intervjuer med lærere:

Det er planlagt to intervjuer med norsklærere i to ulike klasser. Intervjuene planlegges gjennomført raskest mulig etter den gjennomførte undervisningen, og elevene er intervjuet.

Noen av spørsmålene i intervjuguiden vil ta utgangspunkt i det jeg har observert i klasserommet. I hovedsak vil slike spørsmål tjene som konkretiseringer til de mer overordnede spørsmålene som indikeres nedenfor. Hensikten med samtalene er å få tak i lærerens perspektiv på timen, hvordan undervisningen fungerte og hans/hennes tanker om denne måten å jobbe tverrfaglig på i norskfaget.

### Innledende samtale:

Vil du først fortelle litt om deg selv:

Hva er din erfaring med:

Læreryrket:

Hvor mange år har du jobbet som lærer? Hvilke trinn og fag har du erfaring fra?

Tverrfaglige tema i norskfaget? (Fagfornyelsen)

Bruk av skjønnlitterære tekster til å ta opp tverrfaglige tema?

### Spørsmålsguide:

-Hva gjorde at du valgte akkurat disse tekstene til dette undervisningsopplegget? («Forrådt» og «Bootylichius»/ «Isrond og Tristam»)

-Hva legger du i begrepet/temaet Folkehelse og livsmestring?

-Hvordan synes du at du klarte å koble den/de skjønnlitterære teksten (e) («Forrådt» og «Bootylichius»/ «Isrond og Tristam») til det større temaet folkehelse og livsmestring?

Hvordan synes du elevene forstod sammenhengene?

-Elevene responderte spesielt godt/dårlig på denne delen av teksten, hva tenker du dette kan komme av? Tilpass ut ifra observasjon.

-Kan du snakke litt om de forskjellige arbeidsmetodene du tok i bruk i dette undervisningsopplegget? (Rollekort, forberedelseskjema)

-Hva gjorde at du valgte dem?

-Hvordan synes du de fungerte?

-Hva tror du gjorde at de fungerte/ikke fungerte bra?

-Har du noen tanker om å bruke slike arbeidsmetoder til å utforske tverrfaglig tema i norskfaget?

### **Temaer å diskutere:**

-Norskfagets rolle i tverrfaglig undervisning, inn mot fagfornyelsen. Hva tenker du norskfaget kommer til å «bidra» med til de tverrfaglige temaene? (Folkehelse og livsmestring, bærekraftig utvikling og demokrati og meborgerskap)

-Skjønnlitteraturens rolle i norskfaget i tverrfaglig undervisning: Hva bidrar nettopp skjønnlitterære tekster med?

-Litterære samtaler med halve klasser, hvordan opplever du at elever som følger undervisning digitalt bidrar til diskusjoner/litterære samtaler?

-Tanker rundt digital undervisning i norskfaget

Eventuelt: Fra observasjon

Fordeler og ulemper med sammenligning av tekster i norskundervisning, hva får man ut av det?

# Vedlegg D: intervjuguide elever

## Intervjueguide: elever:

### Gjennomføring av intervjuer med elever:

Det er planlagt to gruppeintervjuer med elever fra to ulike klasser, 4-5 elever i hver gruppe. Intervjuene planlegges gjennomført raskest mulig etter den gjennomførte undervisningen.

Noen av spørsmålene i intervjuguiden vil ta utgangspunkt i det jeg har observert i klasserommet. F.eks: «I timen jeg nettopp observerte, la jeg merke til at mange i klassen ble veldig engasjerte da dere snakket om .... Kan dere si noe om denne diskusjonen – hvorfor tror dere folk ble så engasjerte her?». I hovedsak vil slike spørsmål tjene som konkretiseringer til de mer overordnede spørsmålene som indikeres nedenfor. Hensikten med samtalene er å få tak i elevenes forståelse av den teksten de har arbeidet med, hvordan de opplevde arbeidsmåtene, og hvordan de ser på sammenhengene mellom teksten og folkehelse og livsmestring.

Dersom det av smittevernhensyn på nytt blir begrensninger knyttet til tilstedeværelse i klasserommet, kan intervjuene gjennomføres digitalt.

### Innledende samtale:

-Først vil jeg gjerne at dere fortelle litt om deres lesevaner:

-Da jeg var her forrige gang... Leseprosjekt

-Leser dere på fritiden? I så fall hva? Om dere ikke leser, hører dere lydbok? Ser tv-serier?

-Liker dere å lese på fritiden?

-Hva synes dere om norskfaget?

-Hva synes dere om å jobbe med litteratur i norskfaget?

### Spørsmålsguide:

-Dere har nå nettopp hatt undervisning om teksten (e) («Forrådt» og «Bootylichius»/»Isrond og Tristam», hva synes dere om dem? Likte dere dem eller likte dere dem ikke?

-Dere som likte/ikke likte teksten, hva var det ved den som gjorde det?

(eventuelle oppfølgingsspørsmål her)

-Var det noe i tekstene som dere tenker er gjenkjennelig fra «den virkelige verden»?

-Var det noe dere kjente igjen fra deres egen hverdag?

-Var det noen situasjoner dere kjente dere igjen i?

-Var det noen personer i teksten som dere identifiserte dere med? (det vil si at dere kjente dere selv igjen i dem)

-Hva var det med dem som gjorde det/ikke gjorde det?

-Denne timen inngikk jo i det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring», hva tenker dere på når dere hører disse begrepene?

-Tenker dere at denne teksten/disse tekstene kan knyttes til temaet «folkehelse og livsmestring»?

-Hvorfor tror dere at læreren valgte akkurat denne teksten til å jobbe med temaet «folkehelse og livsmestring»?

-Hva ble viktig for dere i samtalene dere hadde om teksten (e)? Var det noen andre elever som tenkte annerledes om tekstene enn dere? Kom det frem noe dere ikke hadde tenkt på før?  
Opplevde dere at dere forsto mer av tekstene ved å snakke med hverandre?

-Hvordan fungerte det å snakke om tekstene ved hjelp av rollekort?/Hvordan spilte forberedelseskjema inn i samtalene deres om tekstene?

-Er det forskjell på å delta digitalt og i rommet?

# Vedlegg E: Utdrag fra «Forrådt»

ram, Amalie

I det samme kom fru Ingstad, en brunhåret, silkekledd dame inn i værelset, og Riber gikk hastig imot henne.

«Er Aurora ferdig?»

«Straks, Riber. Det er jo litt underlig for henne. Hun henger så ved sitt hjem og sine søsken. Nå skal jeg inn og skynde på henne.»

Fru Ingstad forlot hastig stuen og gikk over en lang, halvmørk gang inn i barnekammeret, hvor en nattlampes dunkle skinn lyste over fire småsenger og over Aurora, som slank og smal stod midt på gulvet i sin hvite brudekjole, hvis lange tyllslep lot henne synes høyere enn hun var. Hun hadde slått sløret til side fra det bleke ansikt, hvis store, blå, alvorlige øyne ikke syntes å høre hjemme mellom de barnlig buttede kinnene.

«Så, Aurora min.» Fru Ingstad rørte lett ved hennes skulder.

Aurora slo armene om morens hals og begynte å gråte.

«Ikke gråt, Aurora.»

«Hvorfor kaller du meg ikke Ory, som du pleier?» Hun fikk med møyne ordene frem gjennom den såre gråten. «Uff, det påfunnet hans! Jeg vil ikke hete annet enn Ory, hører du, mamma!»

«Ja ja, Ory min. Men kom nå.»

«Jeg kjører ikke med ham! Jeg gjør det ikke, mamma.»

«Er du forstyrret, barn?» Fru Ingstad grep datteren om armene og forsøkte å tvinge henne ut fra seg for å se henne inn i øynene.



Forrådt – S

«Jeg gjør det ikke, jeg gjør det ikke,» fortsatte Ory hulkende og klynget seg fast til moren.

«En brud som elsker sin mann, går inn til livets høyeste glede. Og du har jo tatt ham frivillig og av kjærlighet. Har du ikke, Ory?»

«Jammen nå skal jeg jo ligge i samme seng som han» – hun slo over i en hastig, pinefull hvisken idet hun rettet seg opp og gikk fort bortover gulvet, hvor hun gjorde front mot moren med hånden på kommodekanten. «Bestemor Riber har fortalt meg at hun har tatt sin mors brudeseng ned fra loftet, og at den også skal bli min brudeseng.» Hun trakk pusten og så på sin mor med en mine som om hun ventet å se henne falle om av forskrekkelse.

«Du har altså visst det!» Ory strakte halsen fremover.

«Visst det og ikke sagt et mukk om noen ting til meg. Å, mamma, mamma, at du kunne være således! Ory kastet seg ned på en stol og vred seg som i pine.

«Hvorfor skulle jeg besudle din fantasi for det var nødvendig? Reis deg opp, Ory, du ødelegger din kjole der mellom skapene.»

Ory adlød og så bort på moren med et smertelig, spørrende blick.

«Du tar det så unaturlig, dette her, Ory. Og dessuten, det er jo bare denne ene natten.»

«Ja, hvorfor kunne jeg ikke fått bli hjemme, nettopp denne ene natten?» sa Ory fortvilet, mens hun gikk rundt i stuen og bet i lommertørkleet sitt. «Hva skulle alle disse anstaltene med å bo hos

«Nei, vent litt, mamma, da!» Einar slo hendene fast om Orys nakke. «Skal det nå ikke mer stå froken Ingstad på brevene dine? Skal det nå stå froken Riber?»

«Fru Riber,» rettet moren.

«Jammen da blir jo Ory liksom gammel som du, mamma.»

«Far vel, Einar, sote, lille broren min. Hils Lolly og Letty og Knut når de våkner i morgen.»

Mens moren la teppene til rette over Einar, gikk Ory rundt og kysset de sovende små.

Med et raskt grep om Orys skulder forte så fru Ingstad henne med seg.

De kom inn i sideværelset, hvor reisetøyet lå med brusende skinnbesetning og tilsvarende hue og muffe. Fru Ingstad trykket Ory ned på en stol, satte seg på huk foran henne og trakk de skinnförete stovlene utenpå silkeskoene. Så tullet hun henne inn i et langfrynset, gult sjal, hjalp henne med å få kåpen på og knappet den foran.

«Nei, se hvor den huen kler deg! Her er muffen, hanskene ligger inni.»

«Og nå, min kjære, sote, velsignede datter.» Fru Ingstads munn ble med ett blek, og de tynne leppene skalv. «Nå må du være snill og fornuf –,» mer fikk hun ikke frem. Hun lå i tilbaketrengt gråt om datterens hals.

Ory gikk bort til sengen, la seg på kne og tok hodet hans mellom hendene sine.

«Når jeg blir stor, skal jeg også være med på 'Orion'. Ikke sant, Ory?»

«Jo. Men så glemmer du ikke søster Ory mens hun er borte? Vil du vel, sote, snille Einar min?»

«Nei, men så må du også huske på alle de pene tingene du har lovet meg, når du kommer hjem igjen. For det har du sagt hele tiden, at du kommer hjem igjen?» Han grep søsteren fast under haken og så strengt på henne.

«Ja, naturligvis, Einar. Og jeg skal heller ikke glemme de pene tingene, det kan du være sikker på.»

«Riber har også lovet meg noe. Det må du minne ham på.»

«Ja,» hvisket Ory.

«Ory gråter allikevel, mamma,» utbrot så gutten. «Hør, Ory,» han tok fatt i øret hennes, «hvis Riber ikke har vært snill mot deg, så skal jeg skjære ham i tusen stykker med foldekniven min så snart dere kommer hjem igjen.»

«Fy, Einar,» truet moren.

«Men jeg gråter slett ikke, Einermann,» sa Ory med en våt og munter stemme. «Jeg er bare så forkjølt.»

«Kom nå, Ory.»

«Vær du bare føyelig og snill, Ory, så går allting godt. Det er slett ikke så farlig, må du tro.»

«Du sa selv: besudle,» gråt Ory. «Du ville ikke besudle min fantasi, sa du. Å mamma, mamma at du, som er min egen mor, kunne være sånn mot meg.»

«Jeg vil bare ditt vel, min kjæreste datter. Ene og alene ditt vel. Og derfor er det min plikt å si deg at fra nå av har din mann ubetinget rett og makt over deg. Du må være føyelig og lydig som et lam, ellers blir han dårlig tjent med sin søte, lille kone. Og ellers setter du deg opp imot Guds forordning, hva som er det verste av alt.»

Ory knuget hendene fast om lommestørkleet og sa ingenting.

«Men nå går det virkelig ikke an å vente lenger.»

«Å gud, hva skal jeg gjøre,» mumlet Ory.

«Hvorfor gråter Ory, mamma?» lod det plutselig søvndrunkent borte fra en av sengene, hvor en ni år gammel gutt reiste seg opp.

«Nå må du sove, Einar.» Fru Ingstad gikk bort og trykket ham lempelig ned igjen på puten.

«Hvorfor gråter Ory, spør jeg?» gjentok han grettent.

«Ory ville bare inn og se litt på dere før hun reiser.»

«Er 'Orion' kommet for å hente henne, da?»

«Nei, 'Orion' ligger jo i London, vet du. Nå skal hun og Riber reise der bort, og så går de om bord i 'Orion'.»

«Kom bort til meg da, Ory,» sa Einar utålmodig.

bestemor Riber tjene til? Å, at du kunne nekte meg det, mamma, slik som jeg bad og tryglet deg.»

«Ja, men kjære deg, Ory, vi kunne da ikke latt Riber være på hotellet selve bryllupsnatten. Bare for folkesnakkets skyld kunne vi det ikke.»

«Si meg bare én ting.» Ory stod stille foran sin mor. «Tror du det er to sovekahytter om bord i skipet hans?»

«Det tror jeg sikkert. 'Orion' er jo et av de største skipene vi har her i byen.»

Ory betraktet sin mor med et gjennomtrengende blikk, som moren slo øynene ned for.

«Tror du ikke jeg ser det på deg!» utbrot så Ory nesten truende. «Det er som en sammensvergelse. Alle er imot meg.»

«Og dette skal være en brud,» sukket fru Ingstad og så rådvill på datteren, som atter gikk rundt om på gulvet.

«Ja, hvorfor har du ikke fortalt meg om dette i forveien, mamma? Så kunne jeg ha reddet meg i tide.»

«Jeg trodde riktignok dere venninner hadde god greie på de tingene. Hadde det vært i *min* ungdom, men nå da vi skriver 69?»

«Ingenting har jeg greie på,» sa Ory skjelvende av beklemt. «Mally har en gang fortalt meg at man fikk barn av å være alene med sin mann om natten. Men det kunne jeg da forstå måtte være noe sludder.»





«Det er ikke verre for deg enn for enhver annen. Husk at den veien skal vi jo helst alle.»

Hun ventet litt og fortsatte så: «Du er blitt forferdelig forkjælt, ikke bare av oss her hjemme, minst av oss, men av alle, alle andre. Husk på det, Ory min, for nå blir livet annerledes.»

«Ja ja, i Guds navn, da. Farvel, mitt kjære, kjære barn.» kom det nesten uhorlig.

Ory stod stiv og stille. Det var kommet noen røde flekker på hennes hvite kinn, og de blå øynene lyste kaldt.

«Hvor det gjør godt å se deg så fattet. Nå er du ikke redd mer. Er du vel, Ory?»

«Det nytter så ikke noe,» svarte Ory med en underlig, innskrunpet stemme. «Jeg har ikke sagt farvel til pappa.»

«Det gjør ingenting. Jeg skal hilse ham fra deg.»

«Si så til Riber at jeg er ferdig.» sa Ory langsomt og dempet.

1 *chiffonier*: høy kommode

2 *begavninger*: kramper, krampeanfoll



# Vedlegg F: Novellen «Bootylicious»



Anna Bache-Wiig (f. 1975)

Anna Bache-Wiig har vært skuespiller hele livet, fra barneteater via Romerike folkehøgskole til Statens teaterhøgskole og roller på blant annet Trøndelag teater og Den Nationale Scene i Bergen. Hun har medvirket i en rekke filmer og tv-produksjoner. I 2003 debuterte Bache-Wiig som forfatter med ungdomsromanen *Det aller fineste*.

**OM TEKSTEN** Novellen er fra antologien *Wow – 7 kjæreste-fortellinger* (2009)

## Bootylicious

Jeg visste ingenting om kjærlighet. Jeg tror ikke egentlig jeg ville vite noe heller.

Hvorfor skulle jeg det?

Emilie, for eksempel. Hun var forelsket hele tiden. Hun skrev navnet på de hun var forelsket i, overalt. Hun klarte ikke å la være. Hun skrev på pennalet, på ranselen, på pulten. Hun skrev med sprittusj på do, hun skrev sms-er og msn-meldinger, hun skrev på Facebook og MySpace og tusen andre steder. Hun skrev og skrev og skrev. Love, skrev Emilie. L-o-v-e. Og så gikk forelskelsen over. Da sto navnet hun hadde skrevet overalt, og det var like flaut hver gang.

Jeg skrev aldri noen navn noe sted. Jeg hadde ikke lyst.

Jeg ville ikke ha kommet på et eneste navn å skrive heller, dersom noen hadde spurt meg. Jeg kjente jo ikke så mange gutter. Ikke på den måten. Egentlig kjente jeg bare Andreas, og Andreas gjaldt ikke. Andreas var bare Andreas. Jeg hadde kjent ham siden jeg ble født. I alle fall så lenge jeg kunne huske.

Hver dag gikk Andreas og jeg sammen til skolen. Det var ingen som tenkte spesielt over det. Vi bodde jo rett ved siden av hverandre. Jeg tenkte ikke over at han var gutt engang. Jeg tror ikke han tenkte over at jeg var jente heller. Andreas var grei nok. Det var i alle fall ingen andre jeg kunne tenke meg å gå til skolen med.

Foreldrene til Andreas var ganske rike, men det var heller ikke noe jeg pleide å tenke over. De hadde så stort hus at Andreas hadde en hel kjellerstue for seg selv, og tv-en dekket nesten hele veggen. Vi pleide å lage ostesmørbrød i mikrobølgeovnen og spilte tv-spill på den svære skjermen, helt til mamma ringte og sa jeg måtte komme hjem til middag. Noen ganger stakk jeg bort etter middag også. Da ble vi sittende til langt ut på kvelden, og mamma ringte og ropte i telefonen at det var langt





over leggetid. Da lo vi godt. Når Andreas lo, lagde han høye snorkelyder hver gang han måtte trekke pusten. Det fikk meg alltid til å le enda mer. Vi pleide ikke å være sammen på skolen. På skolen hadde jo Andreas kompisene sine, og jeg hadde Emilie.

Emilie ville ofte at hun og jeg skulle invitere med oss to gutter og dra til byen.

– På dobbel-date, sa Emilie. Jeg skjønnte ikke vitsen. Emilie ville at vi skulle shoppe. Akkurat som om gutter liker å shoppe. – Og så kan vi dra på McDonald's, maste Emilie, og det gjorde vi et par ganger, sammen med Mikkel og Mads fra B-klassen. Det var helt ok, vi dro på kino og spiste burgere etterpå, men dagen etter begynte Emilie å mase om at hun var forelsket i Mikkel, og så måtte jeg spørre på ham for henne, og Mikkel begynte bare å le. Da angret Emilie skikkelig på at hun hadde skrevet Mikkel med tusj på speilet inne på do på McDonald's. Jeg trøstet henne og sa at Mikkel sannsynligvis aldri kom til å få vite det uansett, ettersom det tross alt var ganske liten sjanse for at han gikk på jentedoen på McDonald's med det første. Emilie ristet dystert på hodet. – Likevel, sa hun. – Likevel. Kjærlighet suger.

Jeg nikket og lot som jeg var enig, men for å være ærlig ante jeg ikke hva hun pratet om. For min del var det bare noe mas. Emilies mas, og jeg begynte å bli ganske lei av det. Men så skjedde det likevel.

Selvsagt var det Emilies skyld. Det var hun som absolutt ville være med hjem til Andreas. Kanskje var det litt min skyld også, siden jeg var så dum å nevne for henne at Andreas hadde femti tommer tv i kjelleren. Det skjedde bare. Vi snakket om spill, og jeg sa at det var mye kulere å spille når man så alle detaljene godt, slik det var hjemme hos Andreas. – HÆ? sa Emilie.

– Har du vært hjemme hos Andreas?

– Selvsagt har jeg det. Vi er jo naboer.

Emilie så ut som om hun hadde satt tyggisen i vrangstrupen.

– Er du klar over hvor rike de er, eller?

Jeg trakk på skuldrene. – Samma det, vel.

Emilie lente seg frem og hvisket. – Men fortell noe da! Hvordan ser det ut der?

– Helt greit, liksom. De har stor plass. Og tv-en er femti tommer, minst.

Emilie så på meg med stjerner i øynene. Jeg hadde aldri tenkt over at det var noe spesielt med Andreas, men når Emilie så på meg på den måten, ble det jo litt kult. Ikke Andreas, akkurat. Men det å kjenne ham.

Andreas syntes ikke det gjorde noe at Emilie ble med oss hjem til ham. Han sa ingenting på veien, tygget bare tyggis han hadde fått av Emilie og lo når Emilie sa at hun var helt elendig på alle skytespill. Det var ikke helt sant, for Emilie var raskere på joysticken enn noen andre jeg kjente, men jeg sa ingenting. Andreas lo og låste opp døren



til huset sitt. – Fett, sa Emilie beundrende da hun kom inn i den store, lyse entreen. – Så fett dere har det.

Andreas trakk på skuldrene. Jeg spurte om vi kunne lage ostesmørbrød i mikrobølgeovnen. Andreas dro på det og sa han ikke var så sulten.

– Har dere toastjern? spurte Emilie.

– Selvsagt, sa Andreas.

– Digg!

Andreas åpnet døren til kjøleskapet.

– Men du var jo ikke sulten, sa jeg.

Andreas svarte ikke. Han snudde seg mot Emilie og smilte rart.

– Liker du skinke?

Emilie nikket langsomt.

– Og ketchup, sa hun. – Det må være masse ketchup på.

– Enig, sa Andreas. – Ellers smaker det bare dritt.

Ingen sa noe mens vi spiste. Jeg synes fortsatt at ostesmørbrød smaker best når det er laget i mikrobølgeovn.

Etterpå satt vi på rommet til Andreas og hørte på Beyoncé på Emilies iPod. Emilie elsket Beyoncé. Noen hadde til og med sagt at hun lignet litt, med den lysebrune huden og det krusede håret som var dratt så stramt bakover at det så glatt ut. Nå satt hun med beina i kors på gulvet og vugget frem og tilbake i takt med musikken. Andreas lå på sengen og slo takten med føttene oppetter veggen, enda han aldri hadde likt Beyoncé før.

– Skal vi stikke ned i kjelleren og spille spill? sa jeg.

Andreas trakk på skuldrene. Emilie lukket øynene og strøk rosa lipgloss over leppene. – If I were a boy, sang Emilie. – Denne sangen er bare så utrolig fin, sa hun. Andreas dunket føttene i veggen. Emilie slo øynene opp og så rett på Andreas.

– Det er en kjærlighetssang, sa hun. – Du skjønner det, ikke sant?

Andreas satte seg opp i sengen. – Samma det vel.

– Herregud, Emilie, sa jeg.

– Vi slår av lyset, sa Emilie.

Andreas lo. Jeg skjønnte ikke hvorfor. Emilie reiste seg og skrudde dimmeren på veggen langsomt ned. – Det var bedre, sa hun.

Andreas lo enda mer og skrudde opp lyden på musikken.

I'd listen to her, sang Beyoncé.

– Hva er poenget, sa jeg, men ingen svarte på det.

Det var da Andreas reiste seg i sengen og dro ned begge rullegardinene.

Det ble mørkt.

Det ble stappmørkt.

Musikken ble høyere og høyere.

Can U handle this, sang Beyoncé. – Nei! Neeeee, fniste Emilie inne i mørket. – Ikke!

I don't think u ready for this jelly

I don't think u ready for this jelly



Andreas lo. Emilie lo. Musikken var så høy at jeg måtte holde meg for ørene.

– Andreas!

Emilie hylte i mørket.

'Cause my body's too bootylicious for ya babe. Det knirket i Andreas' seng. Føtter dunket i vegg. Det raslet i sengetøy. Emilie lo og lo. Andreas lagde høye snorkelyder og Emilie lo enda mer. Jeg famlet meg frem til lysbryteren i mørket. Jeg trykket den inn med all kraft jeg hadde.

– HVA DRIVER DERE MED! ropte jeg.

Lyset kom på. Andreas og Emilie satt i sengen. De var knallrøde i ansiktet begge to.

– Shit, ass, sa Emilie.

– Shit, ass, sa Andreas.

Say my name, say my name, sang Beyoncé. Andreas trykket på knappene på Emilies iPod. Bootylicious var over.

– Jævlig bra spilleliste, sa Andreas.

– Ikke sant, sa Emilie. – Beyoncé er rå.

– Du ligner henne faktisk litt, sa Andreas.

– Jeg må hjem, sa jeg. – Snakkes.

Det var akkurat som om ingen hørte hva jeg sa. – Love, sa Emilie alvorlig. – Det er det hun synger om. Du skjønner det, ikke sant?

– Mm, sa Andreas og la seg på sengen med beina oppetter vegg. Igjen. Emilie satte seg i fotenden og la Andreas' hode i fanget sitt.

– Skal jeg pjuske deg i håret? hvisket Emilie.

– Kan du godt, sa Andreas.

Det var da jeg skjønte det. Jeg skjønte alt.

I don't wanna be without you, babe.

Beyoncé har rett.

Det er sånn det er.

Kjærlighet suger.



## OPPGAVER

Skal du snakke om teksten? Se *Å presentere tekster*, s. 360.

### I TEKSTEN

- 1 Beskriv kort de tre personene i novellen, og forklar hvordan de kjenner hverandre.
- 2 Hva er konflikten i teksten? Finn eksempler fra teksten der dette kommer fram.
- 3 Hva tror du hovedpersonen mener med siste setning «Kjærlighet suger»?

### UT AV TEKSTEN

- 4 **a** Lag et dikt med utgangspunkt i teksten. Dikt fritt eller bruk setninger og ord fra teksten, og sett dem sammen til et dikt.  
**b** Skriv en tekst med tema vennskap eller forelskelse. Velg sjanger selv.  
**c** Lag en tegneserie med utgangspunkt i teksten.
- 5 Flere sammen: Dramatiser teksten, enten hele, deler av den eller fortsettelsen.

# Vedlegg G: godkjenning NSD

12.6.2021 Meldeskjema for behandling av personopplysninger  
<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5ee3325c-51fc-4cf4-998d-4cb7af4274b1> 1/3

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Norskfagets bidrag til tverrfaglige tema gjennom litteraturundervisning

### Referansenummer

582500

### Registrert

17.06.2020 av Martin Bugge-Næss Wettre - mbwettre@uio.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kari Anne Rødnes, k.a.rodnes@ils.uio.no, tlf: 4722854834

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Martin Bugge-Næss Wettre, mbwettre@student.uv.uio.no, tlf: 46808852

### Prosjektperiode

10.08.2020

-

01.06.2021

### Status

10.06.2021 - Vurdert

### Vurdering (2)

#### 10.06.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 01.06.2021.

Vi har nå registrert 15.08.2021 som ny sluttdato for forskningsperioden.

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

Kontaktperson hos NSD: Gry Henriksen

12.6.2021 Meldeskjema for behandling av personopplysninger  
<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5ee3325c-51fc-4cf4-998d-4cb7af4274b1> 2/3

Lykke til videre med prosjektet!

#### 17.06.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med

personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den

17.06.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å

melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å

lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger.

Vår vurdering er

at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig,

spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke

tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf.

personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og

samtykker til behandlingen

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og

berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og

nødvendige for formålet med prosjektet

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

oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12),

informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning

(art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine 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.

12.6.2021 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5ee3325c-51fc-4cf4-998d-4cb7af4274b1> 3/3

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er

avsluttet.  
Lykke til med prosjektet!  
Kontaktperson hos NSD: Mirza Hodzic  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)