

Å lese livet

En kvalitativ studie av lærerutdannere og lærere sin oppfattelse av sammenhengen mellom litteraturarbeid og det overordnede temaet folkehelse og livsmestring

Thea Kanstad Heimdal

Masteroppgave i spesialpedagogikk
40 studiepoeng

Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
UiO

Vår 2022



Sammendrag

Bakgrunn

Folkehelseloven (2011) pålegger offentlige institusjoner å fremme helse og trivsel, samt forebygge for psykiske lidelser. Herunder faller norske skoler. Skolens ansvar for å forebygge for psykososiale vansker blir også belyst som viktig av teoretikere, da denne arenaen er et av stedene barn vil tilbringe mest tid i løpet av oppveksten (Befring, 2019). Ved innførelsen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring har dette mandatet til å drive universell forebygging blitt tydeligere. Universell forebygging i en psykososial sammenheng på skolen handler om å fremme beskyttende faktorer for hele elevgruppen (Befring, 2019), og kan også sees i sammenheng med ordinær undervisning, noe denne studien handler om.

Lesning av litteratur har i tusenvis av år blitt tilknyttet helsefremmende effekter. Eksempelvis var ordene *sjelens medisinkiste* innrisset over bibliotekene fra oldtidens Egypt (Davis, 2009). De siste tiårene har litteraturens nytteverdi igjen fått økt oppmerksomhet, både teoretisk og empirisk. Teoretikere innen feltet litteratur påberoper at lesning blant annet kan fremme empati, mentaliseringsevne og følelsesbevissthet (Nussbaum, 2016; Zunshine, 2006). Disse aspektene blir også omtalt som viktige når det gjelder implementering av folkehelse og livsmestringstemaet (Sælebakke, 2018). Videre er dette gjennom et spesialpedagogisk perspektiv viktige beskyttende faktorer når det kommer til forebygging av psykososiale vansker (Befring & Uthus, 2019).

Problemstilling

På bakgrunn av den teoretiske sammenhengen mellom lesning og arbeid med litteratur og folkehelse og livsmestring er studiens problemstilling som følger;

Hva mener lærere og lærerutdannere om litteraturens rolle i FoL-temaet, og hvilken betydning har temaet for deres oppfattelse av hvordan litteraturarbeid kan gjennomføres?

Metode

Oppgaven springer ut av en hermeneutisk tilnærming, hvor innsikt i lærere og lærerutdannere sine forståelsehorisonter ble søkt gjennom bruk av semistrukturerte intervjuer. To

lærerutdannere og fire lærere ble i denne sammenheng intervjuet. Datagrunnlaget ble videre analysert ut ifra Tjora (2021) sin stegvise deduktive induktive modell.

Resultater og konklusjoner

Studiens funn viser at informantene ser litteraturens rolle i et FoL-perspektiv særlig knyttet til temaer som underbygges av eksisterende forskning og teori, herunder; empati, perspektivberikelse, mentalisering, identitet, kritisk literacy og språkmakt. Imidlertid var lærerutdannerne mer skeptiske enn lærerne til å bruke litteraturarbeid for å fremme FoL-temaet, grunnet en bekymring om at temaet skal redusere litteraturens iboende og allerede eksisterende mulighet til å fremme ferdigheter særlig ved livsmestring. Videre er et hovedfunn, og i kontrast med lærerutdannerne bekymringer, at lærerne i forskjellige grader finner implementeringen av FoL-temaet som bevisstgjørende eller åpne når det gjelder litteraturarbeid i klasserommet. I denne sammenheng var det særlig temaet *identitet* som ga grunnlag for denne oppfattelsen.

På bakgrunn av funnene knyttet til lærernes oppfatninger ble en modell for å visualisere sammenhengen mellom FoL og litteraturarbeid konstruert. Modellen søker å visualisere hvordan folkehelse og livsmestring inviterer til nytenkning når det gjelder litteraturredidaktikken, og andre veien, hva lærerne tenker lesning og arbeid med litteratur kan tilby når det gjelder temaet. Videre, og grunnet funnet om at lærerne fant FoL bevisstgjørende eller åpne for hvordan litteraturarbeid kan gjennomføres, ble Shared Reading som en metode tilpasset klasserommet drøftet. Diskusjonen er bygget på muligheter og utfordringer ved litteraturarbeid i et FoL-perspektiv som fremmet av informantene i gjeldende studie, samt annen relevant teori og forskning.

Konklusjonen for gjeldende studie er at informantene ser på FoL og litteraturarbeid som gjensidig påvirkende. Imidlertid har lærerne et positivt fortegn til denne oppfattelsen, mens lærerutdannerne er bekymret for hvordan FoL-teamet kan tolkes til å innvirke gjennomføringen av litteraturarbeid på. Å tilpasse Shared Reading til en skolekontekst kan muligens i denne sammenhengen imøtekomme mulighetene og nytenkningen lærerne opplever, samt bevare litteraturarbeidets iboende mulighet som lærerutdannerne er opptatt av.

Forord

For en berg-og-dal-bane dette har vært. Å skrive denne masteren har både vært nervepirrende, tidvis ført til høy puls, gått svært fort, samt hatt sine oppturer, sine nedturer og looper (som også til tider har vært kvalmefremmende). Men, mest av alt har dette vært gøy.

Når jeg sitter her nå og skriver disse ordene, kommer jeg ikke utenom å tenke på hvor heldig jeg er som har kunnet fordype meg i to år i et felt jeg brenner for, og hvor privilegert jeg er som har muligheten til å ta en master. I denne sammenhengen er det visse personer som fortjener en stor takk.

For det første, tusen takk til Thor Magnus Tangerås. Som alle andre hadde jeg i forkant av prosjektets oppstart muligheten til å ønske meg en veileder, men visste ikke på dette tidspunktet om noen som kunne være relevante. Jeg la derfor all min tiltro til UiO for å finne meg en god match. Og, de leverte. Tusen takk for å ha beriket min forståelsesfront på dette feltet. Videre setter jeg enormt stor pris på hvordan du hele veien har gitt konstruktive tilbakemeldinger og motivert meg videre i arbeidet.

Tusen takk til alle mine informanter som har utvidet min forståelseshorisont ytterligere. Tross travle hverdager satte dere av tid til å bli med på dette prosjektet. Samtalene med dere har vært opplysende og givende, og høydepunktet i gjennomføringen av dette studiet.

Sist, men ikke minst, takk til familien min, vennene mine, og kjæresten min.

Nå nærmer det seg tiden for å hoppe av berg-og-dal-banen, og jeg merker at jeg egentlig kunne tenkt meg en runde til.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| 1. Innledning | 1 |
| 1.1 Bakgrunn for tema og aktualitet | 1 |
| 1.2 Problemstilling og studiets formål..... | 2 |
| 1.3 Spesialpedagogisk relevans | 2 |
| 1.4 FoL i skolens offentlige styringsdokumenter..... | 3 |
| 1.4.1 Bakgrunnen for implementering av FoL | 4 |
| 1.4.2 FoL som et av tre tverrfaglige temaer i ny overordnet del | 4 |
| 1.4.3 FoL i engelskfaget..... | 5 |
| 1.4.4 FoL i norskfaget | 5 |
| 1.5 Begrepsavklaring..... | 6 |
| 1.5.1 Litteratur og litteraturarbeid | 6 |
| 1.5.2 Empati, theory of mind og mentalisering | 6 |
| 1.5.3 Selvbilde og identitet..... | 7 |
| 1.6 Gjennomgang av tilgrensende forskningsområder | 8 |
| 1.6.1 Empirisk forskning på sammenhengen mellom lesning av litteratur og utvikling av empati og mentaliseringsevne | 8 |
| 1.6.2 Empirisk forskning på sammenhengen mellom lesning av litteratur og identitet samt selvfølelse | 10 |
| 1.6.3 Empiriske studier som utforsker sammenhengen mellom litteraturarbeid og FoL | 12 |
| 2. Metode | 15 |
| 2.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming | 16 |
| 2.1.1 Sosialkonstruktivisme | 16 |
| 2.1.2 Hermeneutisk tilnærming | 16 |
| 2.1.3 Stegvis deduktiv-induktiv metode | 18 |
| 2.1.4 Mitt ståsted som forsker | 19 |
| 2.2 Semistrukturert dybdeintervju | 20 |
| 2.2.1 Utvalg..... | 20 |
| 2.2.2 Utarbeidelse av intervjuguide og prøveintervju..... | 21 |
| 2.2.3 Gjennomføring av intervjuer | 23 |
| 2.2.4 Bearbeiding av rådata..... | 23 |
| 2.3 Analyse | 24 |
| 2.3.1 Koding med empirinære koder..... | 24 |
| 2.3.2 Kodegruppering..... | 25 |
| 2.3.3 Konsepttest | 26 |
| 2.3.4 Bruk av NVivo | 27 |
| 2.4 Etske hensyn og retningslinjer | 28 |
| 2.4.1 Formelle regler | 28 |
| 2.4.2 Uformelle etiske hensyn..... | 28 |
| 2.5 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet | 29 |
| 2.5.1 Reliabilitet | 29 |
| 2.5.2 Validitet..... | 30 |
| 2.5.3 Generalisering | 33 |
| 3. Teori | 34 |
| 3.1 Livsmestring i undervisningen | 34 |
| 3.1.1 Livsmestring <i>for, om og gjennom</i> | 35 |
| 3.1.2 Sentrale didaktiske områder tilknyttet livsmestring | 35 |
| 3.2 Literacy | 35 |

| | |
|---|-----------|
| 3.2.1 Literacy som tilgangskompetanse | 36 |
| 3.2.2 Kritisk literacy | 37 |
| 3.2.3 Fagspesifikk literacy | 37 |
| 3.3 Teoretiske perspektiver på lesning av litteratur og empati/mentaliserings | 40 |
| 3.3.1 Nussbaum og den narrative forestillingsevnen | 40 |
| 3.3.2 Zunshine og metarepresentasjoner | 41 |
| 3.4 Teoretiske perspektiver på lesning av litteratur og identitet | 42 |
| 3.5 Shared reading | 43 |
| 3.5.1 Forskning på effekten av Shared Reading | 45 |
| 4. Funn | 48 |
| 4.1 Nytteverdi av litteratur | 48 |
| 4.1.1 Empati, perspektivberikelse og mentalisering | 48 |
| 4.1.2 Identitet | 52 |
| 4.1.3 Kritisk literacy og språkmakt | 53 |
| 4.2 Opplevd endring i praksis - lærere | 55 |
| 4.3 Opplevd endring i egen praksis - lærerutdannere | 56 |
| 4.4 Lærernes tenkte og opplevde utfordringer med tanke på lesning for FoL | 58 |
| 4.4.1 Tung tematikk for nærme elevenes livsverden | 58 |
| 4.4.2 Forutsetninger | 59 |
| 4.5 Engasjement | 61 |
| 5. Drøftelse | 62 |
| 5.1 FoL og litteraturarbeid - gjensidig påvirkende? | 62 |
| 5.2 Lærerutdannernes bekymringer vs. lærerne sin oppfattelse av litteraturarbeid og FoL .. | 64 |
| 5.3 Økt engasjement til lesning - en forutsetning for FoL gjennom litteratur? | 65 |
| 5.4 Shared Reading i skolen? | 66 |
| 5.4.1 Shared Reading versus litterære samtaler | 66 |
| 5.4.2 Shared Reading for engasjement? | 67 |
| 5.4.3 Shared Reading for FoL? | 67 |
| 5.4.4 Shared Reading for å øke elevenes litterære kompetanse? | 68 |
| 5.4.5 Demokrati <i>for</i> og <i>gjennom</i> Shared Reading? | 70 |
| 5.4.6 Mulige utfordringer i å skulle tilpasse Shared Reading til klasserommet | 70 |
| 5.4.7 Oppsummering | 72 |
| 6. Avsluttende refleksjoner | 73 |
| 7. Konklusjon og veien videre | 75 |
| Litteratur | 77 |
| Vedlegg | 83 |

Antall ord: 27 218

Liste over figur

| | |
|---|----|
| Figur 1 – modell av sammenheng mellom FoL og litteraturarbeid | 63 |
|---|----|

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for tema og aktualitet

NOVAs ungdata-undersøkelser fra de siste 10 årene viser at elever på ungdomstrinnet og på videregående skole rapporterer om økende psykiske helseplager (Bakken; 2018; 2021). Denne problematikken anerkjennes og reflekteres i læreplanens nye overordnede del ved inkludering av folkehelse og livsmestring (heretter FoL) som ett av tre nye tverrfaglige temaer (Kunnskapsdepartementet, 2017). I sammenheng med innføringen av temaet ytret Jambak (2021) gjennom en kronikk publisert i Utdanningsnytt at «det er paradoksalt at vi har innført livsmestring som tema i skolen samtidig som vi nesten har sluttet å introdusere barn og unge for en fantastisk verktøykasse for livsmestring: skjønnlitteraturen» (s.40). Kritikken som her fremsettes underbygges av nyere klasseromsforskning som viser at litteraturundervisning sjelden fremmer litteraturen som estetisk eller verdifullt i seg selv (Gabrielsen, Blikstad-Balas & Tengberg, 2019).

Ut ifra et teoretisk standpunkt kan det argumenteres for at ferdigheter tilknyttet FoL-temaet overlapper med ferdigheter som blir begrunnet som litteraturens nytteverdi. Teoretikere innen feltet litteratur påberoper at litteraturarbeid blant annet kan fremme empati og mentaliseringsevne (Nussbaum, 2016; Zunshine, 2006). Videre har teoretikere innen litteraturdidaktikk fremmet lesning av litteratur som støttende for utviklingen av et refleksivt språk og en moderne identitetsutvikling (Penne, 2001; Hennig, 2017). Disse sammenhengene har videre blitt utforsket empirisk. Sammenhengen mellom lesning av litteratur og empati/mentalisering har her lenge stått i sentrum. Videre har forskningsfeltet nå utvidet fokus; I tillegg til empati og mentalisering forskes det nå også på leseres identitetsdannelse og transformative leseopplevelser (Kuiken mfl., 2004; Sikora mfl., 2011).

Denne nevnte nytteverdien tilknyttet lesning av litteratur er interessant sett opp mot et FoL-perspektiv. Empati og mentalisering er forutsetninger for god sosioemosjonell fungering, og blir derfor av Sælebakke (2018) direkte knyttet til FoL-teamet slik det er beskrevet i ny overordnet del. Videre er temaet identitet svært relevant i et livsmestringsperspektiv på ungdomsskolen. Ny overordnet del fremmer lesning av skjønnlitteratur som en eksplisitt måte å arbeide med temaet på da det «både kan bekrefte og utfordre elevenes selvilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s.1).

1.2 Problemstilling og studiets formål

Med tanke på hvordan effekten av litteratur, teoretisk sett, kan knyttes til FoL-temaet kan det være tyngde i Jambak sin påstand som presentert innledningsvis. Men, *kun* om det viser seg at litteraturarbeidet fortsetter på samme måte som før, selv *etter* implementeringen av den nye læreplanen. Det er derimot en mulighet for at sammenhengen mellom FoL og lesning av litteratur, istedenfor å ende opp med å bli et paradoks, bidrar til at verktøykassen blir børstet støv av, og tatt i bruk på nye måter. Basert på dette er studiens problemstilling som følger;

Hva mener lærere og lærerutdannere om litteraturens rolle i FoL-temaet, og hvilken betydning har temaet for deres oppfattelse av hvordan litteraturarbeid kan gjennomføres?

Formålet ved denne studien er å få større innsikt i hva sentrale aktører i skole og utdanning mener om sammenhengen mellom litteraturarbeid og FoL-temaet. På den ene siden innebærer dette å utforske om, og eventuelt hvordan, lærere på ungdomskolen og lærerutdannere mener at lesning og arbeid med litteratur kan brukes til å fremme folkehelse og livsmestring. På den andre siden innebærer dette å undersøke om temaets implementering har ført til at de tenker annerledes når det gjelder hvordan lesing og arbeid med litteratur i klasserommet kan gjennomføres. Et siktemål er videre gjennom denne utforskningen å skape utvidet innsikt i feltet som kan danne grunnlag for senere aksjonsforskning.

1.3 Spesialpedagogisk relevans

Alle barn og unge er forskjellige, og vil ha ulike utviklingsløyper. En fellesnevner for alle er imidlertid at skolen vil være et av stedene der de vil tilbringe mest tid i løpet av oppveksten. Her vil sosiale normer internaliseres i samspill med andre, relasjoner vil dannes og oppløses, og psykososial utvikling vil skje. Når det gjelder den psykososiale utviklingen kan aspekter ved skolen enten bidra som beskyttende faktorer eller som risikofaktorer for skjevutvikling (Befring, 2019). Skolen fremmes derfor som en svært viktig arena i arbeidet med å forebygge for utviklingen av psykososiale vansker (Befring, 2019). Dette underbygges gjennom Folkehelseloven. Folkehelselovens formål blir beskrevet i lovens § 1; «Folkehelsearbeidet skal fremme befolkningens helse, trivsel, gode sosiale og miljømessige forhold og bidra til å forebygge psykisk og somatisk sykdom, skade eller lidelse» (Folkehelseloven, 2011, § 1). Loven favner alle offentlige institusjoner og myndigheter, herunder også skolen. Skolen har på

bakgrunn av dette i lengre tid enn implementeringen av LK20 vært pliktige til å tilrettelegge for og iverksette tiltak som skal fremme god psykososial utvikling blant elevgruppen. Dette mandatet har imidlertid blitt gjort mer eksplisitt gjennom det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, som igjen skaper høyere krav til skolens lærere og andre ansatte. I denne sammenheng er «flukten fra læreryrket» som et økende problem, og lærermangel som en realitet, en mulig utfordring. I skoledebatten blir økt individualisering og for lite tid til elevene fremhevet som en del av årsaken. En spørreundersøkelse utført av utdanningsdirektoratet viser i denne sammenheng at kun fem prosent av kontaktlærere føler at de har god nok tid til å utføre arbeidet sitt på en forsvarlig måte (Hjerpbakk & Kleppe, 2020).

Situasjonen som beskrevet over viser et behov for å sette søkelys på hvordan kontinuerlig og hverdagslig arbeid med fag også kan fremme ferdigheter som blir sett på som generelt forebyggende for god psykisk helse. I denne sammenheng er en utforskning av sammenhengen mellom FoL og lesning og arbeid med litteratur interessant. Mentalisering og empati blir ut ifra et spesialpedagogisk perspektiv vurdert til å være viktige beskyttende faktorer som kan forebygge for psykososiale vansker (Befring & Uthus, 2019). Denne studien innehar dermed et overordnet spesialpedagogisk perspektiv, men gjennom en universell forebyggende tilnærming som setter søkelys på helsefremmende muligheter gjennom ordinær undervisning, herunder lesning og arbeid med litteratur.

1.4 FoL i skolens offentlige styringsdokumenter

Dette prosjektet søker å utforske hva lærere og lærerutdannere mener om litteraturens rolle i tilknytning til FoL-temaet. Videre søker studiet å utforske om og i hvilken grad FoL-temaet har ført til en endring i hvordan informantene tenker at litteraturarbeid kan gjennomføres. Det er derfor nødvendig å se nærmere på hvordan LK20, styringsdokumentet lærere planlegger og gjennomfører undervisningen i henhold til, beskriver det tverrfaglige temaet. I dette kapitlet vil formålet bak implementeringen av FoL bli presentert ved å se til viktige bakgrunnsdokumenter som ligger til grunn for den nye læreplanen. Videre vil temaet slik det presenteres i ny overordnet del bli redegjort for.

1.4.1 Bakgrunnen for implementering av FoL

NOU 2015:8 - Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser

Som et ledd i arbeidet med utarbeidelsen av den nye læreplanen LK20 utnevnte regjeringen i 2013 et offentlig utvalg ledet av professor Sten Ludvigsen. Utvalgets oppgave var å sette seg inn i nødvendige kompetanser for fremtidig samfunns- og arbeidsliv, for så å sammenligne skolens grunnopplæring med dette. Hovedutredningen ble gitt i form av NOU 2015:8, *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Ludvigsensutvalget vurderte kompetanser knyttet til å gjøre ansvarlige valg i eget liv nødvendig for elever i nåtid og i fremtiden. Dette begrunnes via samfunnsmessige forhold som økt individualisering og den store tilgangen man nå har på informasjon (NOU 2015:8, 2015). Videre viser utvalget til økende helseutfordringer som overvekt og psykiske lidelser som et behov for dette temaet. Basert på disse utfordringene anbefaler utredningen større fokus på å fremme kunnskap om «ens egen kropp og helse, inkludert psykisk helse, livsstil, personlig økonomi og forbruk» (NOU 2015:8, 2015, s. 50). Dette anbefales å gjennomføres ved at det skal legges vekt på et FoL-perspektiv i fag der det er formålstjenlig.

Stortingsmelding 28 fag – fordypning – forståelse – en fornyelse av kunnskapsløftet

Etter Ludvigsensutvalget hadde gitt ut sin utredning ble stortingsmelding 28 publisert. Stortingsmeldingen presenterer prinsipper som regjeringen vurderer som viktige i det videre arbeidet med fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Meldingen trekker frem folkehelse og livsmestringstemaet som presentert i NOU 2015: 8, og fremmer temaet som knyttet til aktuelle til utfordringer i nåtid, samt aktuelle i lang tid fremover (Kunnskapsdepartementet, 2016).

1.4.2 FoL som et av tre tverrfaglige temaer i ny overordnet del

Ny overordnet del ble vedtatt ved kongelig resolusjon 1. september 2017, og er ment å erstatte delen LK06 betegnet som generell del og læringsprinsipper for opplæringen. Overordnet del har en styrende funksjon gjennom å gi retning for fagopplæringen og skal brukes dynamisk sammen med læreplanene for fag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den overordnede delen fremmer tre overordnede og tverrfaglige temaer, herunder demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring.

Formålet til FoL blir i ny overordnet del beskrevet som å skulle «gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige valg» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). I denne sammenheng blir utviklingen av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig fremhevet. Videre blir livsmestring definert som å «kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.13). Ved å jobbe tverrfaglig med dette temaet skal elevene lære å håndtere personlige og praktiske utfordringer, samt generell medgang og motgang i livet. Livsmestring blir i ny overordnet del knyttet til folkehelse ved at livsmestring i form av gode helsevalg hos individet har positiv effekt på folkehelsen.

Det er flere tematiske områder innunder FoL som blir fremmet som relevante å arbeide med som fysisk og psykisk helse, seksualitet, mediebruk, økonomi og kjønn. Videre inkluderer temaet fokus på å fremme «verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.13).

1.4.3 FoL i engelskfaget

Knyttet til fagplanen for engelskfaget er formålet med FoL beskrevet som å være i stand til å uttrykke sine egne følelser og tanker, erfaringer og meninger gjennom skriftlig og muntlig engelsk. Dette legger et grunnlag for å kunne gi «nye perspektiver på ulike tenkesett og kommunikasjonsmønstre, og på egen og andres levemåte og livssituasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s.1). Videre blir dette sett på som en mulighet til å fremme mestringsfølelse blant elevene, samt bidra til utviklingen av et positivt selvbilde og trygg identitet.

1.4.4 FoL i norskfaget

Under norskfaget blir også det tverrfaglige temaet beskrevet som å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg muntlig og skriftlig. Dette skal «gi grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å kunne håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s.1). Under beskrivelsen av temaets plass i norskfaget blir lesing av skjønnlitteratur og sakprosa fremmet som direkte måter å arbeide med temaet på, ved at denne type lesing «kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s.1).

1.5 Begrepsavklaring

1.5.1 Litteratur og litteraturarbeid

Viktige begreper i konteksten av denne studien er litteratur og litteraturarbeid. Med begrepet litteratur menes det i denne studien skjønnlitteratur. Studien vil her veksle mellom bruk av begrepene litteratur, fiksjon og fiksjonelle tekster. Ved presentasjon av teorier og empiriske studier som tillegger andre aspekter ved begrepet vil dette tydeliggjøres ved gjennomgang av disse. Ved begrepet litteraturarbeid menes det i gjeldende studie hvordan man didaktisk sett gjennom opplæring tilnærmer seg arbeid med litteratur. I denne konteksten er to hovedtilnærminger sentrale, den analytiske og den erfaringsbaserte. En analytisk tilnærming setter i hovedsak selve teksten i sentrum, og det er selve historien som danner utgangspunktet for forståelse og tolkning (Rødnes, 2014). Gjennom en slik tilnærming til litteraturarbeidet er det først og fremst utføringskompetansen, som vil bli videre redegjort for under punkt 3.2.3, man søker å fremme hos elevene. Meningsskapelse ifølge denne tilnærmingen skapes på det litterære verket sine premisser, ved bruk av analytiske verktøy. Den erfaringsbaserte tilnærmingen setter i kontrast elevene sine forforståelser og subjektive erfaringer i sentrum (Rødnes, 2014). Denne tilnærmingen hører sterkt sammen med overføringskompetansen som vil bli videre redegjort for under punkt 3.2.3. Forskere på feltet anbefaler lærere å bruke begge tilnærminger i litteraturundervisningen (Rødnes, 2014, Torell mfl., 2002).

1.5.2 Empati, theory of mind og mentalisering

Begrepet empati har tysk opprinnelse og stammer fra ordet *einfihlung* som betyr å «føle seg inn» (Preston & de Waal, 2002). Empati defineres av Vignemont og Singer (2006) som en stedfortredende opplevelse der vi deler følelsene til andre, mens man fortsatt er klar over at kilden til disse følelsene er plassert utenfor oss selv. Sympati beskrives av Mar (2018) som en prosess nært knyttet til empati. Forskjellen ligger i at man ved å føle sympati *føler for*, mens man gjennom empati *føler med* personen, ved å føle seg inn i lignende følelser.

Theory of mind (heretter ToM) er en bevissthet som om mentale tilstander, både at andre har det, og at de kan skille seg fra sin egen mentale tilstand (Carruthers & Smith, 1996 i Mar, 2018). Begrepet ToM har imidlertid blitt utvidet til også å inkludere andre typer av resonering når det gjelder mentale tilstander til andre, herunder mentalisering (Mar, 2018). Ifølge Skårderud og Sommerfeldt (2008) inneholder mentalisering både et selvrefleksivt og en mellommenneskelig komponent, altså selvet og andre. Begrepet blir videre beskrevet som «å forstå andre innenfra

og en selv utenfra, utenfra i den forstand at vi forsøker å forstå hvordan andre kan forstå oss» (s.1066). Mentalisering kan videre knyttes opp mot emosjonell kompetanse da mentalisering krever at man oppfatter og tolker andres følelser, samt at man kan regulere sine egne (Skårderud & Duesund, 2014). Mentalisering blir med dette avskilt fra empati ved at mentalisering utgjør en mer kognitiv innsats og prosess som lar oss forstå andres mentale tilstander, samt forutse behov og handlinger tilsvarende, uten at man nødvendigvis føler det samme som andre (Vignemont & Singer, 2006).

1.5.3 Selvbilde og identitet

Selvbilde eller selvoppfatning (self-concept) og identitet er to konsepter som er nært relatert til hverandre (Valverde, Sovet & Lubart, 2017). Identitet blir av Oyserman, Elmore og Smith (2012) definert som «traits and characteristics, social relations, roles, and social group memberships that can define who one is» (s. 69). Zacarés og Iborra (2015) beskriver identitet videre som eksisterende i krysningsfeltet mellom individuelle og sosiale utviklingsprosesser. På den ene siden handler identitet om individualitet og en person sin opplevelse av seg selv som en unik person. På den andre siden har identitet en felleskapsdimensjon gjennom en følelse av tilhørighet knyttet til individets sosiale kontekster.

Konseptene er knyttet sammen, da både selvoppfatning og identitet besvarer spørsmålene om hvem man er, hvor man hører til, og hvordan man passer inn (Oyserman, 2001).

Oyserman, Elmore og Smith (2012) beskriver sammenhengen som at våre identiteter sammen skaper vårt selvbilde. Valverde, mfl. (2017) understreker at selvbilde først og fremst er knyttet til en kognitiv dimensjon, mens identitet består av representasjoner og følelser som går utover denne dimensjonen.

1.6 Gjennomgang av tilgrensende forskningsområder

1.6.1 Empirisk forskning på sammenhengen mellom lesning av litteratur og utvikling av empati og mentaliseringsevne

Som det vil bli videre redegjort for under oppgavens punkt 3.3 finnes det filosofiske og litteraturdidaktiske teorier som argumenterer for at lesning av litteratur kan bidra til å fremme mentaliseringsevne og empati. Empiriske studier som forsker på denne sammenhengen, viser imidlertid en uavklart effekt. I det følgende vil det dermed kort redegjøres for relevant psykologisk-kognitiv forskning på området.

Korrelasjonelle studier med voksne deltagere

Gjennom en korrelasjonell studie av Mar, Oatley, Hirsh, dela Paz og Peterson (2006) ble sammenhengen mellom livslang eksponering for fiksjon og mål på empati utforsket. Empati ble målt ved «reading the eyes in the mind» (Heretter RMET) som innebærer at deltakere får se nærbilder av øyne, for at de så skal vurdere hvilken mental tilstand øynene uttrykker. Eksponering for fiksjon ble målt ved bruk av «author recognition test» (heretter ART). Denne testen måler tidligere eksponering for fiksjonelle tekster ved å be deltagerne krysse av forfattere de kjenner igjen på en liste, som består av både forfattere av fiksjon og non-fiksjon. Selv om kravet kun er at de skal kjenne igjen forfatterens navn, ikke at de nødvendigvis må ha lest verk av disse, fungerer denne testen som en adekvat test for eksponering for trykte fiktive tekster, og har blitt validert gjennom forskning (Mar mfl. 2006). Forskningen viste at mengden av eksponering for litteratur var positivt korrelert med skåren på empati.

Studiet til Mar mfl. (2006) har senere blitt replikert i en rekke studier. En meta-analyse er i nyere tid blitt utført av Mumper og Gerrig (2017) av disse studiene. De tok utgangspunkt i 18 studier som undersøkte sammenhengen mellom livslang eksponering for fiksjon og empati, samt 14 studier som så på sammenhengen mellom livslang eksponering for fiksjon og mentalisering. Funnene deres underbygger at fiksjonslesning har en større sammenheng med utvikling av empati og mentalisering, sammenlignet med lesning av sakprosa (Mumper & Gerrig, 2017). Imidlertid, og som studien understreker, var målet for meta-analysen å gjøre en kvantitativ vurdering av potensialet for at lesning av fiksjon skal kunne ha en positiv påvirkning på menneskers sosiale kognisjon (Mumper & Gerrig, 2017). Meta-analysen kan dermed ikke si noe om et kausalt forhold.

Korrelasjonell forskning med barn

Til dags dato foreligger det mest forskning på sammenhengen mellom lesing av fiksjon og utvikling av ToM og empati hos voksne. De siste årene har interessen på feltet økt når det gjelder denne sammenhengen hos barn og ungdom. Mar, Tackett og Moore (2010) så i sin forskning på sammenhengen mellom foreldre sin kjennskap til barnebokforfattere (ved bruk av ART) og barna sin grad av ToM (målt ved et batteri av fem ulike oppgaver). Studien viste at barn av foreldre som kjente igjen flere barnebokforfattere skåret høyere på ToM-oppgavene sammenlignet med barn av foreldre som hadde lavere kjennskap til disse (Mar mfl., 2010). Deltagerne sine verbale ferdigheter ble kontrollert for statistisk, noe som ellers kunne ha påvirket resultatene (Mar mfl., 2010).

Eksperimentell forskning med voksne deltagere

Forskningen over viser til en korrelasjonell sammenheng mellom lesning av fiksjon og empati og/eller ToM. Det har også blitt satt i gang eksperimentelle studier som argumenter for en kausal virkning. Kidd og Castano (2013) fant i sin studie at lesere av litteratur, etter en enkelt økt, målte høyere grad av ToM sammenlignet med andre grupper som leste populærlitteratur eller sakprosa. Nyere forskning de siste årene har derimot kommet frem til motstridende resultater. Samur, Tops og Kole (2018) gjennomførte fire eksperimenter som var planlagt og gjennomført på lik linje som Kidd og Castano (2013) sitt forsøk, herunder like tekster for kontrollgruppene, og de samme mentaliseringstestene. De fant ingen statistisk sammenheng mellom en-økts lesning og utvikling av ToM. Imidlertid fant de, og som støtter tidligere forskning, at tidligere lesning gjennom livsløpet målt ved ART hadde en positiv korrelasjon til mentaliseringsevne målt ved RMET.

Annen eksperimentell forskning har funnet en sammenheng mellom empatisk respons i møte med fiksjonslesning over tid. Bal og Veltkamp (2013) fant at lesning av fiksjon førte til høyere grad av empati en uke etter lesning sammenlignet med gruppen som leste sakprosa. Denne studien ga resultater som har bidratt til å nyansere det tidligere forskningsbildet. Blant annet fant de at det kun var deltagerne som følte at de ble transportert inn i historien som skåret høyere på empati. Transportering blir i denne sammenheng definert som «a convergent process, where all mental systems and capacities become focused on event occurring in the narrative» (Bel og Veltkamp, 2013, s. 3). Ved en opplevelse av transportering vil leseren føle seg oppslukt i verdenen som beskrevet gjennom fiksjonen. Videre fant de at lesere av fiksjon som *ikke* følte seg transportert målte lavere på empati en uke etter lesning. Bel og Veltkamp (2013) forklarer

dette funnet ut ifra en mulig avkobling fra leseren sin side. En avkobling kan føre til et behov for å beskytte selvet ved økt grad av selvcentrering og egoisme som dermed fører til lavere grad av målt empati blant deltagerne.

Et annet studie som har funnet en positiv kausal effekt mellom lesing av fiksjon og mentalisering ble utført av Pino og Mazza (2016). Også dette studiet foregikk over lengre tid, til sammen to uker. 214 deltakere ble plassert i tre forskjellige grupper som skulle lese bøker fra forskjellige sjangre. Den ene skulle lese skjønnlitteratur, den andre sakprosa og den tredje science fiction. Gruppen som leste skjønnlitteratur viste en forbedring i mentaliseringsevne, sammenlignet med de to andre gruppene. Langtidseffekten av disse resultatene, samt av Bel og Veltkamp (2013) sine resultater, er imidlertid uklare.

1.6.2 Empirisk forskning på sammenhengen mellom lesning av litteratur og identitet samt selvfølelse

Som det vil bli videre redegjort for under punkt 3.4 er det teoretisk sett lenge blitt argumentert for litteraturens mulighet til å fremme en sunn identitetsutvikling og en mulighet for å få økt forståelse for seg selv, på lik linje med en økt forståelse av andre. Dette har også i nyere tid fått økt oppmerksomhet på det empiriske feltet og vil bli kort redegjort for i det følgende.

Forskning på lesning og økt innsikt i seg selv og andre

Kuiken, Miall og Sikora (2004) ønsker gjennom sine studier å vekke interessen i den estetiske opplevelsen av lesning ved å empirisk utforske litteraturens transformative potensiale. De mener at litterære tekster inviterer og skaper mulighet for en annen type forståelse enn sakprosa; «We read literary texts because they enable us to reflect on our feelings and concerns, clarify what they are and reconfigure them within altered understanding of our own and other`s lives» (Sikora, Kuiken & Miall, 2011, s.1).

Kuiken, Miall og Sikora (2002) kategoriserer følelser som oppstår under lesning av litteratur i fire nivåer. På det første nivået kan leseren føle glede, bli underholdt eller tilfredsstilt. På det andre nivået kan leseren føle empati eller sympati med forfatter, forteller eller fiktive karakterer. Det tredje nivået består av estetiske reaksjoner som fascinasjon knyttet til tekstens formelle komponenter. Det fjerde nivået fremmes selv-modifiserende følelser som kan «restructure the reader`s understanding of the textual narrative and, simultaneously, the readers sense of self»

(Kuiken mfl., 2002, s. 223). Kuiken mfl. (2002) argumenterer for at selv-modifiserende forandring skjer når leseren opplever estetiske og narrative følelser som sammen muliggjør personlig identifiserende metaforer.

Med formål om å utforske hvilke distinktive trekk som hører til denne selvmodifiserende lesningen har de gjennomført fenomenologisk inspirerte eksperimenter (Kuiken mfl., 2004; Sikora mfl., 2011). Gjennom disse studiene har de identifisert en måte å engasjere seg i teksten på som de kaller *ekspressiv lesning*. I denne formen for engasjement ligger det ifølge dem en form for lesning som «penetrates and alters a reader's understanding of everyday life», og «modifies feeling, and reshapes the self» (Kuiken mfl., 2004, s. 172. Videre har de gjennom disse studiene funnet at denne type lesning skjer ved 1) metaforisk og kvasi-metaforisk innlevelse i teksten 2) gjentakende bearbeiding av framvoksende affektive temaer og 3) uskarpt skille mellom leseren og fortellers perspektiver. Disse tre aspektene vil bli redegjort mer utfyllende for i det følgende.

For det første fant de at gruppen som leste ekspressivt engasjerte seg ved bruk av fonetiske, semantiske og personlig identifiserende metaforer. Sikora mfl. (2011) beskriver denne metaforiske lesningen som en blanding av forfatterens og leserens stemme som skaper språklige bilder, og som fremmer følelser og refleksjoner rundt følte meninger. Videre mener de at «their interplay provides a vehicle for the shifts in understanding, including self-understanding, that are at the core of expressive reading» (Sikora mfl., 2011, s.9). På bakgrunn av dette argumenterer de for at denne type lesning kan fremme en metaforisk form for identifikasjon. Når leseren blir oppslukt i fortellerens eller karakterens perspektiv kan leserens selv endres når hun metaforisk identifiserer seg med fortelleren eller karakteren sitt perspektiv.

For det andre fant de at lesere som leste ekspressivt, aktivt og gjentakende, fant likheter til eget liv gjennom diktets affektive temaer. Men, sammenlignet med andre type lesere koblet denne type lesere likheter til eget liv gjennom diktets språklige bilder (Sikora mfl., 2011). Videre fant de at disse type lesere opplevde en endring i hvordan de forstod de affektive temaene underveis i lesningen. Leserene hentet frem tidligere språklige bilder fra teksten i denne sammenheng, men handlingen fungerte som noe mer enn repetisjon. De affektive temaene ble gjennom metaforer og personlig identifikasjon utbrodert og transformert, noe som ga leserne en ny forståelse av teksten, men også seg selv (Sikora mfl., 2011).

Til sist fant de at det var et uskarpt skille mellom leser og forteller (Sikora mfl., 2011). Disse leserne lot ikke personlig vekkede minner ta overhånd, slik som andre lesere. Det var en sammenheng mellom forteller og leser, men denne sammenhengen var uskarp. Når de vurderte denne type leser sine kommentarer til diktet fant forskerne det vanskelig å skille mellom leserens, fortellerens eller karakterens opplevelse (Sikora mfl., 2011).

Det er derimot ikke alle lesere som engasjerer seg i denne formen for lesning. Kuiken mfl., (2004), fant at 9 av 40 lesere kunne kategoriseres til å lese ekspressivt. Studier viser at det er særlig to forskjellige faktorer som kan være forutsetninger for denne lesningen. For det første fant Kuiken, Phillips, Gregus, Miall, Verbitsky og Tonkonogy (2004) at lesere som skåret høyt på personligtrekket absorpsjon var mer sannsynlig å rapportere opplevd variasjon i affektive temaer og endring i selvoppfattelse. For det andre viser denne formen seg for lesning seg i større grad hos lesere som hadde gjennomgått et signifikant tap (Kuiken mfl., 2004).

1.6.3 Empiriske studier som utforsker sammenhengen mellom litteraturarbeid og FoL

Etter vedtagelsen og innføringen av LK20 har det blitt utført empiriske studier der sammenhengen mellom FoL og lesning av litteratur har blitt utforsket. Disse er skrevet på mastergradsnivå (Martinsen, 2019; Voie-Gunleifstøl, 2021; Jørgensen, 2021), men også på doktorgradsnivå (Lauritzen, 2021). I det følgende vil disse studiene bli presentert, etterfulgt av en begrunnelse for hvordan gjeldende studie kan bidra til å utvide eksisterende kunnskapsgrunnlag.

Martinsen (2019) intervjuet gjennom sitt studie lærere fra både ungdoms- og videregående skole for å belyse hva de tenkte rundt litteraturen sitt bidrag til å fremme kunnskap og ferdigheter innenfor temaet folkehelse og livsmestring. Voie-Gunleifstøl (2021) hadde i sin studie en lignende vinkling der hun gjennom en spørreundersøkelse og intervjuer utforsket samme tema som Martinsen, men hvor målgruppen var engelsklærere på VG1. Begge studier fant at mange av lærerne vurderte litteraturarbeid som en mulig måte å fremme folkehelse og livsmestringstemaet. Herunder ble innsikt i andres liv og bedre forståelse av seg selv trukket frem. Lærerne belyste også litteraturens potensial for å prate om vanskelige temaer og følelser, men gjennom fiksjonens situasjoner og karakterer istedenfor ut fra et privat utgangspunkt.

Videre har Jørgensen (2021) utført en kvalitativ fenomenologisk kasusstudie der hun utforsket hvordan en norsklærer og 10 elever på videregående erfarte novelleundervisning som en inngang til folkehelse og livsmestring. Lesning og arbeid med novellen «uten hansker» ble gjennomført over fire økter. Resultatene basert på observasjon av disse øktene, dybdeintervjuer, gruppeintervju og spørreundersøkelser viser at lærer og elevene erfarte øktene som empatifremmende og at de fikk større emosjonell forståelse. Videre er et interessant funn at elevene som likte undervisningsopplegget minst også var de elevene som ikke leser på fritiden, og som ikke er så glad i norsk. Jørgensen tolker dette som et eksempel på mulig mangel på fiktiv leseforståelse som kan føre til en avvisning av novellens potensiale.

Som en del av Lauritzen (2021) sin avhandling utførte hun en kvalitativ studie der hun intervjuet 13 norsklærere fra videregående skole. Formålet var å undersøke hvordan lærere forstod folkehelse og livmestringsbegrepet, samt hvilket potensiale lærere så i koblingen mellom lesning og arbeid med litteratur knyttet til dette temaet.

Når det gjaldt sammenhengen mellom livsmestring og lesning av litteratur var lærerne enige om at det her var en mulig sammenheng (Lauritzen, Antonsen & Nesby 2021). Muligheter for problemløsning og perspektivtakning ble her fremmet, og en lærer pekte på at man med arbeid for livsmestring gjennom litteratur kan sikre at man unngår et rent terapeutisk siktemål. Ved spørsmål om lesning av litteratur som empatifremmende så lærerne en positiv sammenheng, herunder blant annet muligheten til å oppleve personlige historier som skiller seg fra eget liv.

Videre var et gjennomgående tema som dukket opp bekymring rundt vanskelige temaer i litteraturen. Ifølge Lauritzen mfl., (2021) var det flere lærere som fortalte om elever som delte private problemer, både gjennom litterære samtaler, men også i andre situasjoner. I denne sammenheng nevnte flere lærere at de ikke følte seg kvalifisert til å nærme seg disse temaene i undervisningen, og at det ikke hadde vært fokus på dette i egen utdanning. Det var likevel enighet om at vanskelige temaer fortsatt må vies oppmerksomhet, og ikke ties om. Lauritzen mfl. (2021) anser at dette funnet underbygger at lærerne har behov for mer didaktisk kunnskap når det gjelder å skape en balanse mellom nærhet og distanse til litteraturen «særlig i møte med sensitive temaer» (s.15).

Gjeldende studie i lys av eksisterende studier på feltet

Studiene som vist til over kan argumenteres for å være viktige steg når det gjelder kryssningen mellom FoL og litteraturarbeid på skolen, da tanker og refleksjoner til lærerne som skal planlegge og gjennomføre undervisningen er av interesse. Derimot har studiene frem til nå nesten utelukkende blitt utført *etter* at den overordnede delen med de tverrfaglige temaene ble vedtatt, men *før* den nye læreplanen ble iverksatt. Funnene reflekterer dermed tanker og refleksjoner blant lærere når det gjaldt fremtidige hypotetiske muligheter og utfordringer. Voie-Gunleifstøl (2021) og Jørgensen (2021) sine studier er de eneste av de presenterte studiene der lærerne ble intervjuet etter implementering av FoL. Datainnsamlingen ble imidlertid i disse studiene gjennomført to til fem måneder etter implementeringen. Lærerne i Voie-Gunleifstøl (2021) sin studie ga selv uttrykk for at de ennå ikke hadde nok erfaring med å jobbe etter den nye læreplanen. Begge disse studiene omhandlet også lærere på videregående skole.

Basert på forskningsområdet presentert her kan denne studien bidra til å utvide eksisterende kunnskapsgrunnlag når det gjelder to aspekter: tid og aktører. For det første har lærerne når gjeldende studie utføres jobbet under den nye læreplanen i lengre tid enn når foregående studier ble utført. Dette erfaringsgrunnlaget kan for det første gi innsikt i hvorvidt lærerne opplever at innføringen av FoL har påvirket hvordan de planlegger og gjennomfører litteraturundervisning, herunder også erfarte muligheter og utfordringer. For det andre kan erfaringer gjort innen dette krysningsfeltet påvirke hvordan de vurderer sammenhengen mellom lesning og arbeid med litteratur og FoL, som muligens skiller seg fra vurderinger gjort før læreplanen ble iverksatt. For det tredje fokuserer denne studien på grupper som er under-representert i tidligere forskning. Herunder har lærerutdannere blitt intervjuet da deres tanker er av betydning da de er med på å forme morgendagens lærere. Videre jobber lærerne som blir intervjuet på ungdomsskolen, noe som også er av interesse da det foreligger mest forskning utført med lærere på videregående skole.

2. Metode

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan metode bli sett på som «veien til målet» (s.83).

Målet med dette studiet har endret seg etter hvert som veien har blitt gått. Prosjektplanen beskrev opprinnelig en ren teoretisk tilnærming, der dokumentanalyse av læreplanen, samt teorier knyttet til lesning skulle bidra til å besvare følgende problemstilling;

Hvilken nytteverdi kan litteraturarbeid, som en del av ordinær undervisning på ungdomskolen, ha i et psykososialt forebyggende perspektiv?

Dokumentanalysen hadde to intenderte formål. Knyttet til analysen var hensikten å tolke statlige intensjoner og formål slik de kom til uttrykk i ny overordnet del. Videre skulle resultatene bli drøftet opp mot relevant teori med et siktemål om å finne ut av hvorvidt, og på hvilken måte, disse overordnede målsetningene kunne bli nådd gjennom litteraturarbeid på ungdomsskolen. Dette valget var i stor grad pragmatisk, knyttet til tiden vi var inne i da prosjektplanen ble utarbeidet. Grunnet pandemien var det usikkerhet ved bruk av metoder som krevde fysisk nærvær, og jeg valgte derfor å gå for en metode jeg visste at jeg kom til å kunne gjennomføre. Når januar kom, og oppstarten av selve masterarbeidet startet så ting lysere ut, selv om det fortsatt var restriksjoner. I tillegg hadde jeg i januar mitt første møte med veileder. Dette samlet sett åpnet opp for hvordan jeg tidligere hadde vurdert mine muligheter, og jeg endret derfor metoden min til semistrukturert dybdeintervju.

Tematisk sett reflekterer gjeldende studie den ordinære prosjektplanen, men formålet er endret ved at jeg søker innsikt i hva sentrale aktører i skole og utdanning mener og opplever når det gjelder sammenhengen mellom FoL-temaet og litteraturarbeid.

Videre i dette kapitlet vil studiens prosess og valg tatt underveis redegjøres for. Innledningsvis vil jeg belyse studiens epistemologiske og vitenskapsteoretiske tilnærming da dette påvirker planlegging, gjennomføring og analyse av den innsamlede dataen. Videre vil den valgte metoden redegjøres for, samt viktige aspekter ved planlegging og gjennomføring av intervjuene. Etter dette vil jeg beskrive hvordan empirien ble analysert, for så å redegjøre for hvordan etiske hensyn ble ivaretatt gjennom hele studien. Avslutningsvis vil jeg drøfte studiens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

2.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

2.1.1 Sosialkonstruktivisme

Epistemologi stammer fra de greske ordene *episteme* og *logos*, der *episteme* kan oversettes til kunnskap og forståelse, og *logos* betyr argument eller slutning (Steup & Neta, 2020). Ordet er i dag knyttet til forsknings -og erkjennelsesteori, der begrepet reflekterer hvordan kunnskap blir til (Ulum, 2016). Begrepet kan beskrives på en annen måte ved at det besvarer spørsmålet; Hvordan vet vi det vi vet? (Patton, 2002). Epistemologiske retninger vil påvirke forskerens fremgangsmåte i form av valg av tema, forskningsspørsmål, underliggende teorier, metode, analyser og konklusjon (Hesse-Biber & Leavy, 2011). Det finnes flere epistemologiske utgangspunkt; i det videre avgrenses redegjørelsen til å omhandle det som er relevant for gjeldende studie, sosialkonstruktivismen.

En sosialkonstruktivistisk tankegang går ut på at virkeligheten er samfunnsskapt, og at vår forståelse av virkeligheten dynamisk og kontinuerlig utvikles av sosiale erfaringer, herunder ulike situasjoner og hvem man sosialt samhandler med (Tjora, 2021). Et sosialkonstruktivistisk epistemologisk perspektiv når det gjelder kvalitative metoder belyser at kunnskap fra forskning er resultatet av samspelet og relasjonen mellom forsker og deltagere i en gitt studie, hvor kunnskapen dermed blir sett på som utformet i fellesskap (Thagaard, 2013). Forståelsen av hvordan kunnskap blir til er dermed gjennom sosialkonstruktivismen intersubjektiv, ikke objektiv. Studiets epistemologiske utgangspunkt reflekterer med dette forskningsparadigmet oppgaven springer ut fra, og som vil bli presentert i det følgende; hermeneutikken.

2.1.2 Hermeneutisk tilnærming

Ordet hermeneutikk betyr fortolkningslære eller fortolkningskunst, og omhandler hva forståelse er, og hvordan forståelse blir til (Føllesdal & Walløe, 2003). Hermeneutikken som den vitenskapsfilosofiske tilnærmingen vi kjenner i dag er utviklet av de tyske filosofene Wilhelm Dilthey og Hans Georg Gadamer (Grønmo, 2016). Svaret på spørsmålet om *hvordan* man bør gå frem for å oppnå forståelse, besvares imidlertid forskjellige av disse to. Man kan dermed dele hermeneutikken inn i to hovedretninger, den objektiverende og den avdekkende (Alvesson og Sköldberg, 2017).

Den objektiverende hermeneutikken, utviklet av blant annet Wilhem Dilthey, skapte den kjente sirkelmodellen av kunnskapsdannelse, en regel om at forståelse av en del skapes ved å se den i

sammenheng med helheten, og at helheten må forstås ut ifra delene (Alvesson & Sköldberg, 2017). Det som skiller denne retningen fra den avdekkende, er at man ved denne tilnærmingen tiller et sterkt skille mellom det forskende subjekt og et utforsket objekt, ut ifra en tro på at det fantes en objektivitet i forskningen. Den objektive sannheten kunne kun oppnås om tolkeren prøvde å kontrollere sine fordommer ved å forsøke og frigjøre seg fra sin egen forvikling i den sosial-historiske konteksten (Blaikie, 2019). Tilnærmingen for gjeldende studie springer ut fra den avdekkende hermeneutikken, som utviklet av Heidegger og Gadamer, og vil derfor redegjøres for i det følgende.

Avdekkende hermeneutikk

Den avdekkende hermeneutikken argumenterer for at skillet mellom objekt og subjekt er en falsk polarisering (Alvesson & Sköldberg, 2017). Istedenfor å spørre hva som er den ekte intenderte meningen bak teksten, postulerer den avdekkende hermeneutikken at mening kun kan forstås ved å inngå i en dialog med teksten. Dette forutsetter at man for å forstå må bytte på å ta del i den fremmede verden og sin egen. I denne sammenheng mente Heidegger (*i* Alvesson & Sköldberg, 2017) «att forstå forutsätter förförståelse, men förförståelsen är samtidigt ett hinder för förståelsen» (s. 176). Gadamer (2010) beskriver forkunnskap og det han kaller fordommer som en forståelseshorison. Det er ifølge han gjennom horisontsammensmeltninger, i møter mellom ulike forståelseshorisonter, at ny kunnskap kan finne sted. I lys av dette ble sirkelforståelsen av helhet-del fra den objektiverende hermeneutikken videreutviklet under den avdekkende hermeneutikken til å belyse sammenhengen mellom forforståelse-forståelse (Alvesson & Sköldberg, 2017).

Fordi våre fordommer og forforståelse er så viktig for å skape mening beskriver Gadamer (2010) skillet mellom sanne og falske fordommer som hermeneutikkens kritiske problem. De sanne fordommene vil bidra til å skape forståelse, mens de usanne fordommene kan skape misforståelse. Utfordringen ifølge Gadamer (2010) er at våre fordommer alltid er i spill, og at dette gjør det vanskelig å få et bevisst forhold til dem. For å skape ny forståelse i møte med to forståelseshorisonter må derfor dommer og fordommer settes i midlertidig «suspensjon». Fremgangsmåten for å oppnå dette er ifølge han å stille spørsmål. Spørsmålene vil på sin side igjen være preget av egen forståelseshorison, men det er dette som betyr å aktivt sette egne fordommer på spill. I sammenheng med Gadamers refleksjoner rundt spørsmål skriver han: «Bare ved at fordommen utspiller seg kan den overhode erfare den andre sannhetskrav, slik at også sannhetskravet kan utspille seg» (2010, s. 268).

Valget av studiets metode lener seg på denne refleksjonen. Formålet med å møte informantene med åpne spørsmål, samt ved å la svarene legge grunnlaget for oppfølgingsspørsmål, er å oppnå ny forståelse av, og økt innsikt i feltet. Jeg har også valgt å innta en hermeneutisk tilnærming til denne studien fordi alle ledd fra start til slutt inneholder tolkning, og vil bli preget av min forforståelse. Dette kan sees på som en svakhet, men også en styrke, som vil bli videre diskutert under punkt 2.5.

En sosialkonstruktivistisk og hermeneutisk tilnærming til studiet henger tett sammen med valget av den overordnede metodiske retningen; kvalitativ metode. Ved kvalitativ utforskning søker man en forståelse av sosiale fenomener som «ikke kan måles i kvantitet eller frekvenser» (Thagaard, 2013, s.17).

2.1.3 Stegvis deduktiv-induktiv metode

Ifølge Blaikie (2010) er valg av forskningsstrategier, i form av en induktiv, deduktiv eller abduktiv tilnærming til forskningen, nært knyttet til valgt forskningsparadigme. Valgt strategi vil påvirke andre metodiske valg, og vil derfor kort bli redegjort for her, og videre besøkt igjen der det er naturlig. Fordi jeg har valgt en hermeneutisk tilnærming til forskningen, og fordi jeg ønsker å vite hva et praksisfelt mener om en mulig toveis sammenheng mellom litteraturarbeid og FoL, er det passende å ha en stegvis-deduktiv induktiv tilnærming til både innsamling av og analyse av empirien. Denne metoden er nettopp designet for å hjelpe forskere til ikke å trekke premature slutninger, noe som kan argumenteres for at er en forutsetning for kunnskapsutvinnelse gjennom en hermeneutisk vitenskapelig forankring.

En stegvis-deduktiv induktiv tilnærming tilsier en systematisk prosess der man starter med rådata og ender opp med begreper eller nye teorier (Tjora, 2021). Nedenfra og opp følger metoden en induktiv fremgangsmåte, der empirien legger føringene. Ovenfra og ned følger en mer deduktiv prosess fra teori til empiri. Formålet er å utvikle økt forståelse for et fenomen, som igjen kan presenteres og testes gjennom utviklingen av konsepter eller teori (Tjora, 2021).

En slik strategi-tilnærming la også føringer for når i prosessen jeg skrev teorikapitlet, og dets innhold. Som anbefalt av Tjora (2021) når det gjelder forskning utført på denne måten, skrev jeg teorikapitlet etter jeg hadde samlet inn dataen, og etter de første trinnene i analysearbeidet.

Egne erfaringer, særlig grunnet utdannelsen min, gjorde at jeg hadde en teoretisk forforståelse, men ved å vente med å skrive teorikapitlet var formålet å minimere risikoen for at jeg «fant det jeg ville finne» i empirien. Dette valget førte til at tidlige tanker om nødvendig teori ble ekskludert, og at teori jeg ikke hadde tenkt på som en mulighet ble inkludert. Et eksempel i denne sammenheng er teori og forskning i tilknytning til metoden Shared Reading. Som det vil vises under punkt 4.2 viser empirigrunnet at lærere finner implementeringen av FoL som bevisstgjørende eller åpnende for egen litteraturundervisning. Shared Reading kan potensielt sett fremme mulighetene lærerne allerede ser, og overvinne opplevde utfordringer, noe som vil drøftes under punkt 5.4. Dette er et teoretisk perspektiv som ikke var en tanke før dataen ble analysert og tolket til å gi grunnlag for denne drøftelsen.

2.1.4 Mitt ståsted som forsker

Å innta en hermeneutisk tilnærming krever refleksjon over hvordan jeg inngår i dette prosjektet. Ifølge Grønmo (2016) vil en hermeneutisk tilnærming kreve et bevisst forhold til egen forforståelse underveis, men også før studiet starter. Min forforståelse som jeg møtte informantene med vil dermed i det følgende kort bli redegjort for:

For det første har litteratur alltid vært en stor del av livet mitt. Før jeg kunne lese selv ble jeg lest for av mine foreldre. Etter jeg knekte lesekoden som barn leste jeg mye på eget initiativ. Skolebibliotek og vanlige bibliotek har betydd mye. Jeg har imidlertid ikke så gode minner fra litteraturarbeid som en del av skolegangen, før jeg begynte på OsloMet og studerte norsk som en del av lærerutdanningen, som bringer meg over på en annen viktig del av min forståelseshorisont.

Jeg tok 60 studiepoeng i norsk som en del av den fire-årige lærerutdanningen på OsloMet. En stor del av emnet var dedikert til litteratur og litteraturdidaktikk. Vi arbeidet på samme måte som vi ble lært at var viktig didaktisk; med fokus på samtale om bøker. Jeg fattet fort en interesse for ulike teorier som fremmet litteratur som nyttig, både for enkeltindividet og for fellesskapet. Jeg fant særlig den teoretiske sammenhengen mellom litteraturarbeid og demokrati og medborgerskapstemaet i ny overordnet del spennende, og FoU-oppgaven min baserte seg på dette krysningfeltet. Etter jeg ble utdannet som adjunkt gikk jeg videre til UiO på masterløpet i spesialpedagogikk med fordypning i psykososiale vansker. Med undervisningen fra OsloMet ferskt i minnet så jeg flere mulige teoretiske koblinger mellom litteratur og litterær

lesekompetanse på den ene siden, og aspekter fra det spesialpedagogiske feltet som sosial og emosjonell kompetanse, mentaliseringsevne og resiliens på den andre.

Selv om jeg bevisst valgte å vente med å skrive teorikapitlet som beskrevet over, har min forforståelse som presentert her vært med på å påvirke alle steg i denne studien. Fra valg av tema, til samtalens gang under intervjuet, til analysen av empirien og drøftelsen av funn. Allikevel har jeg forsøkt å være bevisst på dette, og søkt å møte informantene sine forståelseshorisonter på en mest mulig åpen måte. Pilotintervjuet som ble gjennomført var i denne sammenheng viktig for at jeg kunne møte min egen forforståelse, noe jeg vil komme nærmere inn på under punkt 2.2.2.

2.2 Semistrukturert dybdeintervju

Ifølge Dalland (2017) er det formålet med det gitte studiet som avgjør hvilken metode som egner seg. Formålet med dette studiet er som presentert innledningsvis å få større innsikt hva sentrale aktører i skole og utdanning mener om sammenhengen mellom litteraturarbeid og FoL-temaet. Det er altså meningen til sentrale aktører som det søkes innsikt i, og disse meningene vil være basert på deres kompetanse og kunnskap innen feltet, men også på opplevde erfaringer fra klasserommet. Basert på dette valgte jeg å bruke semistrukturerte dybdeintervjuer som metode for å innhente data til å belyse problemstillingen. Semistrukturert dybdeintervju blir gjerne brukt der forskeren ønsker refleksjoner rundt informantenes egne erfaringer og meninger rundt temaer som er bestemt av forskeren på forhånd (Tjora, 2012).

2.2.1 Utvalg

Utvalget til et forskningsprosjekt handler om hvem man skal få informasjon fra, og hvordan disse velges (Thagaard, 2013). Dette prosjektet baserer seg på et strategisk utvalg. Tjora (2021) beskriver denne type utvalg som at man inviterer informanter man vurderer at har erfaringer og meninger om temaet, og som vil formidle disse på en reflektert måte (Tjora, 2021). For å sikre et strategisk utvalg, er det vanlig med kriterier som settes på forhånd. Meningen bak kriterier er å optimalisere informantenes bidrag til å kunne svare på problemstillingen.

Personer som ble spurt om å være med på forskningsprosjektet var sentrale aktører innen skole og utdanning, herunder lærere på ungdomsskolen og lærerutdannere på høyskole eller universitet. Kriterier som ble satt for den første utvalgsgruppen *lærere*, var at de tidligere eller

nåværende var ansatt på ungdomsskolen, samt at informantene hadde undervisningskompetanse i enten engelsk eller norsk, og erfaring fra undervisning i et eller begge fag. Videre var et kriterium at lærerne mente at lesning og arbeid med litteratur er viktig som en del av opplæringen i faget. Kriterier for å kunne være en del av prosjektet som *lærerutdanner* var å være ansatt på enten høyskole eller universitet, der stillingen innebar å undervise lærerstudenter innen faget norsk eller engelsk. Det var også et kriterium at informanten innen fagfeltet underviste i litteratur og litteraturredidaktikk.

Rekrutteringen foregikk ved at jeg kontaktet lærere og lærerutdannere i mitt utvidede nettverk som oppfylte de presenterte kriteriene. Dette gjorde at jeg satt igjen med to lærerutdannere, herunder en mann og en kvinne, og fire lærere på ungdomstrinnet, herunder en mann og tre kvinner. En av lærerinformantene underviser i engelsk, de resterende i norsk. Alle lærerne jobber i Oslo eller i omliggende kommuner. Området for hvor lærerutdannerne jobber vil ikke bli delt, av hensyn til konfidensialitet. Den samlede gruppen som jobber på høyskole eller universitet, og spesifikt jobber med litteratur og litteraturredidaktikk er mindre, noe som øker sjansen for gjenkjennelse.

Ifølge Thagaard (2013) er antall informanter hensiktsmessig så lenge det er egnet til å utforske problemstillingen, da målet ikke er overførbart til en større populasjon. Mitt utvalg kunne vært større, særlig utvalggruppen som består av lærerutdannere. Dette kunne bidratt til ytterligere forståelse av lærerutdannernes meninger på dette feltet. På den andre siden understreker Thagaard (2013) at omfanget av deltakere i en kvalitativ studie ikke bør være større enn at man har tid og ressurser til å gjennomføre omfattende analyse av den innhentede dataen. På bakgrunn av tiden som stod til rådighet for gjennomføring av dette studiet anser jeg dermed antallet av informanter som tilstrekkelig,

2.2.2 Utarbeidelse av intervjuguide og prøveintervju

Utarbeidelsen av intervjuguiden hadde en prosessorientert og dynamisk tilnærming. For hvert hovedspørsmål inneholdt den første intervjuguiden flere mulig oppfølgingsspørsmål. Denne brukte jeg så under et pilotintervju, der jeg intervjuet en venninne som er utdannet og jobber som engelsklærer.

Jeg opplevde gjennom dette pilotintervjuet at intervjuguiden, og viktigst hvordan jeg brukte den, gikk imot sin hensikt. Semistrukturerte dybdeintervjuer skal muliggjøre at informantene kan dele refleksjoner rundt meninger og erfaringer, som forskeren på forhånd ikke har innsyn i (Tjora, 2021). Dybdeintervjuer søker videre en uformell dialog, der vendinger kan tas og følges opp for å skape ny innsikt i et fenomen. Ifølge Tjora (2021) er dette et ideal som lett kan forstyrres av intervjuguidens tilstedeværelse. Dette er noe jeg fikk erfart under prøveintervjuet. Jeg oppdaget at jeg hadde alt for mange oppfølgingsspørsmål. Selv om poenget ikke var å komme meg gjennom alle, ble disse allikevel styrende for samtalen, istedenfor at samtalen i seg selv åpnet opp for å stille mer interessante spørsmål knyttet til hva informanten sa.

Videre var oppfølgingsspørsmålene teoretisk styrt, i motsetning til å være teoretisk ladd. Et eksempel i denne sammenheng var at jeg, etter å ha spurt om hva prøveinformanten mente om nytteverdi av lesning, fulgte opp med et spørsmål om hva hun mente om muligheten lesning kan ha for å øke emosjonell kompetanse. Både ved en hermeneutisk tilnærming og ved bruk av SDI er det nødvendig med visse temaer som et startpunkt for intervjuet, men for teoretisk styrte spørsmål vil kvele muligheten for at ny forståelse i møte mellom informant og forsker kan skapes. Dette ble også tilfelle ved prøveintervjuet. Informanten ga teoretiske svar, grunnet mine teoretiske spørsmål, og det ble ifølge informanten selv vanskeligere for henne å reflektere rundt erfaringer og tanker vedrørende egen praksis. Når jeg hørte gjennom opptaket i etterkant la jeg også merke til at jeg, i hast med å komme gjennom spørsmålene, lot interessante muligheter for utdyping av hva informanten sa gå forbi.

Erfaringen fra prøveintervjuet førte til at jeg gjorde store endringer i intervjuguiden. Jeg merket at jeg i for stor grad ble styrt av min forforståelse, og at jeg ikke arbeidet ut ifra den tenkte hermeneutiske tilnærmingen. Istedenfor å møte prøveinformantens forståelseshorisont, inviterte jeg henne inn i min egen. Jeg opplevde derfor å bli kastet tilbake på meg selv. På bakgrunn av denne erfaringen fjernet jeg oppfølgingsspørsmålene i sin helhet, og endret litt på hovedspørsmålene slik at ble mer åpne og utforskende, med formål om å skape mulighet for informantene til å reflektere fritt rundt litteraturarbeid og FoL-temaet, samt vise til egne opplevelser. Se vedlegg 1 for intervjuguiden for lærerne, og vedlegg 2 for intervjuguiden for lærerutdannerne.

2.2.3 Gjennomføring av intervjuer

Alle intervjuene foregikk på et sted som passet informantene best, og tok mellom en til en og en halv time. Bortsett fra en lærer som ønsket å møtes på en kaffe, møtte jeg resten på deres arbeidsplasser. Alle intervjuene var, selv om jeg kun kan snakke for meg selv, hyggelige og givende opplevelser. Informantene hadde mye på hjertet når det gjaldt dette temaet, og mange kom intuitivt inn på aspekter ved hovedspørsmålene av seg selv.

En viktig erfaring jeg hentet fra prøveintervjuet var hvordan intervjuguiden sin tilstedeværelse gjorde at viktige øyeblikk gikk tapt. Jeg la derfor vekk denne, for så å se gjennom den helt til slutt for å sjekke om det var noe vi ikke hadde vært innom. Etter prøveintervjuet ble jeg også bevisst på at jeg måtte lytte aktivt, da en induktiv tilnærming skal legge til rette for at informantene bestemmer hvilke spørsmål som er viktig å stille (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg opplevde selv at jeg ved det første ordinære intervjuet klarte dette bedre enn under prøveintervjuet, og følte at jeg gradvis ble bedre jo flere intervjuer jeg gjennomførte.

2.2.4 Bearbeiding av rådata

Hvert intervju ble tatt opp ved bruk av lydopptak gjennom nettskjema-appen. Formålet ved bruk av lydopptak var å legge til rette for at jeg kunne være tilstedeværende under intervjuene, samt å sikre at alt av meningsinnhold ble med når bearbeiding av rådataen skulle starte. Transkripsjonen av hvert intervju ble gjort samme dag som intervjuet ble gjennomført, eller dagen etter. Til sammen utgjorde dette i overkant av 30.000 ord. Meningen med transkribering er å gjøre datagrunnlaget klart til analyse, og formålet med analysen vil derfor ha noe å si for hvordan transkriberingen skal gjennomføres (Kvale & Brinkmann, 2015). Mitt formål var, i skriftlig form å få frem meningene til informantene og hva som ble sagt, ikke å utføre en detaljert samtaleanalyse. På bakgrunn av dette ble følgende valg tatt i forkant av transkriberingen.

For det første fjernet jeg visse fyllord og uttrykk, som «på en måte» og «likksom», samt «øh», «eh», «hm», hvis det var mange av disse i samme setning. Dette gjorde jeg for å skape fullstendige setninger, men også for å unngå og for dumme informantene. En helt ordrett transkripsjon av muntlig tale, av de aller fleste, vil fremstå som forvirrende og usammenhengende i skriftlig form (Kvale og Brinkmann, 2015).

For det andre lagde jeg en transkripsjonsnøkkel med symboler som jeg vurderte som viktige for å best mulig få frem hva informantene mente, se vedlegg 3. Her ble symboler for visse aspekter knyttet til tonefall, intonasjon og pauser inkludert. For det tredje valgte jeg å oversette alle intervjuene til bokmål. Dette kan ha bidratt til at intendert mening fra informantene som pratet på dialekt ble redusert eller endret, men ble vurdert som viktig for å sikre informantenes anonymitet.

Alle disse valgene førte til at aspekter knyttet til kommunikasjon allerede ved transkribering avvek fra samtalen som faktisk tok sted. Forskerens tolkning av dataen starter dermed allerede her. Allikevel har jeg etter beste evne forsøkt å bevare innholdet i hva som ble sagt. Alle informantene fikk også forespørsel om de ville se gjennom transkriberingen, hvor kun lærerutdanner LU4 ville dette, og kom med noen rettelser i form av oppklaringer av hva han mente med visse utsagn. Dette ble da tatt med i transkripsjonsdokumentet.

2.3 Analyse

Analysen ble gjennomført ved bruk av Tjora sin stegvise-deduktive induktive modell som redegjort for under punkt 2.1.3. Denne delen vil beskrive nærmere hva de ulike stegene går ut på, og hvordan de er blitt fulgt i gjeldende studie.

2.3.1 Koding med empirinære koder

Ifølge Tjora (2021) er en ett-nivås induktiv kodestrategi en forutsetning for SDI-modellen. Som han understreker er det umulig å helt legge vekk teoretiske forkunnskaper og forventninger som ligger til grunn for et prosjekt, men det er ved følgende fremgangsmåte mulig å redusere påvirkningen av disse. Målet er «(1) å ekstrahere essensen i det empiriske materialet, (2) å redusere materialets volum, og sist, men ikke minst (3) å legge til rette for idégenerering på basis av detaljer i empirien» (Tjora, 2021, s. 218). For å oppnå dette tredelte målet er det en viss fast prosedyre som må gjennomføres. I det følgende vil disse stegene bli presentert, samt beskrevet hvordan de er fulgt i dette forskningsarbeidet.

En induktiv empirinær tilnærming krever at man bruker ord eller fraser som allerede finnes i det transkriberte materialet som koder. Tjora (2021) betegner dette som «innfødte begreper», og brukes for å ivareta det spesifikke i informantenes utsagn. Datamaterialet fra transkripsjonen fra det første intervjuet ble kodet etter denne fremgangsmåten. Når jeg begynte på

transkripsjonsdokument nummer to brukte jeg de samme kodene fra transkripsjonsdokument nummer 1, samt skapte originale koder der det var nødvendig. Denne prosessen ble fulgt til alt datamaterialet var blitt kodet. Som Tjora påpeker vil denne måten å kode på føre til svært mange koder, da så og si alle blir enkeltstående og originale koder. Dette opplevde jeg selv.

En opplevd utfordring i kodeprosessen var å legge vekk den sorteringsbaserte kodetenkningen som ofte følge deduktiv og teoretisk ovenfra og ned tilnærming. For å unngå dette hadde jeg på forhånd lest meg opp på metoden, samt studert andre masteroppgaver som hadde brukt denne. Til videre hjelp for å unngå koding som egentlig reflekterte teori brukte jeg kodetesten Tjora (2021) anbefaler til bruk i analysearbeidet. For hver enkelt kode utførte jeg en kodetest for å sjekke om kodene egentlig representerte sortert empiri ut ifra allerede eksisterende temaer fra egen forståelseshorisont, eller om de nådde målet; empirinær koding. Spørsmålene handler om å avdekke om man kunne laget koden før kodingen, og om innholdet presist gjengir empirien.

En fremgangsmåte som her beskrevet fører til to forskjellige representasjoner av empirien (Tjora, 2021), kodesettet og analysedataen. Disse er koblet sammen og utgjør kodestrukturert empiri. Se vedlegg 4 for et eksempel av et utvalg koder og tilhørende analysedata fra gjeldende studie.

2.3.2 Kodegruppering

Foregående steg førte til at jeg satt igjen med 150 empirinære koder. Neste steg gikk ut på å samle koder der innholdet var likt inn i forskjellige kodegrupper. Også dette skjer på en induktiv måte ved at man ser etter innbyrdes empirinær tematisk sammenheng (Tjora, 2021). Under denne delen av analysen gjennomføres det en konstant grupperingstest. For hver kode man går gjennom blir denne enten lagt til en allerede opprettet gruppe, eller blir grunnlaget for en ny gruppe. Formålet er å skape grupper som innbyrdes har likt tema, men som tematisk sett skiller seg fra de andre kodegruppene (Tjora, 2021). Etter dette steget satt jeg igjen med fem relevante og gjennomgående hovedgrupper, der noen hadde nært beslektede temaer og ble strukturert som undergrupper;

Litteraturens nytteverdi

Empati og perspektivberikelse

Identitet

Kritisk literacy og språkrett
Opplevd endring i praksis – lærere
Opplevd endring i praksis – lærerutdannere
Tenkte og opplevde utfordringer med tanke på lesning for FoL
Tung tematikk for nærme elevenes livsverden
Forutsetninger
Engasjement for lesning

Temaene vil videre diskuteres under presentasjon av funnene, og igjen under drøftelsen.

2.3.3 Konsepttest

Stegene i Tjora (2021) sin modell, og som fulgt i denne studien, har ved foregående steg fungert svært induktivt ved et mål om å arbeide så nærme empirien som mulig. Når det gjelder konseptutvikling beholder man et øye på empirien, mens det andre vender til allerede eksisterende teorier og konsepter. Spørsmålene man her stiller er ifølge Tjora (2021); «Hva er det dette handler om? Finnes det en mer generell merkelapp på det (fenomenet eller problemet) vi har strukturert empiri på og dermed empirisk-analytisk innblikk i? Finnes det noen teoretiske bidrag som allerede omtaler fenomenet eller som på en annen måte er relevante» (s.234.) Dette er spørsmålene som utgjør konsepttesten.

Denne delen av analysen tester om konseptene er abstrakte nok, herunder med tanke på sted, tid og mennesker, og om de ved dette skaper generisk verdi. Det er også gjennom konseptene at forskningens funn formidles (Tjora, 2021). Konsepttesten kan bidra til konseptutvikling gjennom abduksjon, som igjen kan føre til modellens siste steg, teoriutvikling. Har man på dette nivået temaer fra empirien som ikke passer eksisterende teori, kan man på en abduktiv måte utforske hvordan man i en mer teoretisk forstand skal forstå empirien, mulig ved endring av teori eller skapelse av en ny teori (Tjora, 2021). Men, konsepttestene kan også sammenfalle med eksisterende teorier, perspektiver og forskning. Resultater av en slik induktiv tilnærming blir sett på som legitime «så lenge de er på et generisk nivå» (Tjora, 2021, s. 251).

Som det vil bli sett under presentasjon av funn (kap. 4) og drøftelsen (kap. 5) åpnet analysen i gjeldende studie opp for både teoristøttede konsepter og konseptutvikling. For det første ble informantenes meninger, særlig når det gjaldt refleksjoner rundt litteraturens nytteverdi, tolket

til å reflektere allerede eksisterende litteraturredidaktiske teorier, empirisk forskning, samt didaktisk teori tilknyttet folkehelse og livsmestring. Den analyserte empirien ga imidlertid også grunnlag for konseptutvikling gjennom funnet som viser en sammenheng mellom FoL og en opplevelse av reorientering når det gjelder litteraturarbeid blant lærerne. På bakgrunn av dette funnet ble en modell som søker å vise sammenhengen utarbeidet, og vil videre bli drøftet under punkt 5.1.

2.3.4 Bruk av NVivo

Empirien ble analysert som beskrevet over ved bruk av programvaren NVivo 12.

Tjora (2021) viser til kritikk rettet mot bruk av digitale hjelpemidler i analyseprosessen, herunder at man kan være for nærme dataen, eller for distansert, samt at programvaren kan ende opp med å ha for stor innflytelse når det gjelder analysen. Samtidig viser han til annen forskning som viser at det kan bidra til større grad av transparens, gyldighet og pålitelighet, effektivisering samt systematisering, særlig i arbeid med stort datagrunnlag.

Jeg er subjektiv i min egen vurdering av bruken, men jeg lener meg til mulighetene som Tjora beskriver etter å selv ha brukt det. Som Tjora (2021) påpeker er det kun et verktøy, og eventuelle styrker eller svakheter vil handle om hvordan man bruker det. Jeg lastet opp transkripsjonene i programmet, og når jeg kodet gikk jeg gjennom setning for setning i hvert dokument. Fremgangsmåten ble dermed lik som om jeg skulle brukt Word eller Excel. Det var imidlertid i stegene etter kodingen jeg virkelig opplevde programmet som en styrke. I og med at jeg brukte ett-nivås induktiv kodestrategi, satt jeg igjen med 150 ulike koder tilknyttet ulike setninger og avsnitt fra empirien. Når disse videre skulle kodegrupperes var det en stor fordel at man ved å trykke på koden, ble ført til transkripsjonsdokumentet i sin helhet, og til plasseringen i dokumentet koden var hentet fra. Dette hjalp meg med å sikre at kodene som skulle systematiseres videre ikke ble tatt ut av kontekst, og at de ikke ble koblet til en kodegruppe på feil tematisk bakgrunn. Denne funksjonen gjorde det også lettere å diskutere funn, da man lett kunne klikke seg tilbake for å lese konteksten for interessante sitater med formål om å sikre rett fremstilling. Denne måten å jobbe med empirien på ga meg større forståelse for datagrunnlaget ved at jeg kunne gå inn i deler, og tilbake til helheten på en dynamisk og oversiktlig måte. Bruk av NVivo 12 hjalp meg ved dette å sikre en hermeneutisk tilnærming til analysen og tolkningen.

2.4 Etiske hensyn og retningslinjer

Alle forskningsprosjekter inneholder en mulig risk i forskjellige grader når det gjelder skade eller utnyttelsesomfang, og underlegges derfor en rekke retningslinjer og regler (Brooks, Riele & Maguire, 2014). Disse kan igjen deles inn i skriftlige formelle regler, og uformelle normer. Den følgende redegjørelsen av hvordan de formelle reglene er ivaretatt i gjeldende studie er basert på de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, juss, humaniora og teologi (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2016) og Personopplysningsloven (2018).

2.4.1 Formelle regler

Prosjektet ble meldt inn og godkjent av NSD før intervjuprosessen startet, se vedlegg 5. I forkant av hvert intervju ble også skriftlig samtykke innhentet, se vedlegg 6, samtidig som at det ble minnet om at informantene når som helst kunne trekke tilbake dette, noe som også var presisert i informasjonsskrivet de fikk i forkant av intervjuet, se vedlegg 7. Når det gjelder databehandling blir en persons stemme vurdert som en personopplysning. Lydopptak ble dermed gjort med mobilappen nettskjema-diktafon. Opptakene blir ved bruk av denne umiddelbart kryptert på telefonen for så å bli sendt til nettskjema, som er et sikkert og mye brukt datainnsamlingsverktøy.

Kravet om konfidensialitet ble videre søkt opprettholdt gjennom hele prosessen. Spørsmålene som ble stilt under intervjuet var utformet på en måte som skulle unngå identifisering av informanten. Under et muntlig intervju kan man likevel ikke sikre seg for at identifiserbar informasjon, enten om deltageren selv eller andre, blir ytret. Dataen ble av denne grunn vurdert som rød, og retningslinjene til behandling og lagring ble fulgt deretter (UiO, 2016). Samtykkeskjemaer med navn, som er en personvernopplysning, ble videre innlåst i skap på UiO.

2.4.2 Uformelle etiske hensyn

I tillegg til å sikre ivaretagelsen av skrevne regler og retningslinjer når det gjelder etikk, burde forskeren ha reflektert personlige etiske perspektiver (Brooks, Riele & Maguire, 2014). Dette er fordi forskeren kan befinne seg i situasjoner hvor svaret ikke finnes gjennom de skriftlige reglene, men hvor etiske hensyn fortsatt må tas. Et eksempel i denne sammenheng er å sikre at forskningen gjøres *med* og ikke *på* informantene. Jeg har ut ifra min induktive og hermeneutiske tilnærming hatt innstillingen om at det er informantene som er ekspertene på feltet jeg utforsker,

noe jeg også poengterte i oppstarten ved hvert intervju. Det som likevel kan være en etisk utfordring når det gjelder en temabasert fremstilling av funnene, som i gjeldende studie, er at informantenes sitater blir løsrevet fra konteksten de ble til i (Thagaard, 2013). Dette kan bidra til en følelse av fremmedgjøring ved at informantene opplever at den forståelsen de har presentert gjennom et langt intervju bare bruddvis reflekteres i det ferdige studiet.

En formell regel er at forskning ikke skal bringe skade på deltagerne. Om informantene ved lesning av den ferdige oppgaven føler seg feil fremstilt, eller i verste fall misbrukt, kan det argumenteres for at informantene utsettes for en form for psykisk påkjenning. Dette har i gjeldende studie blitt søkt unngått ved bruk av SDI modellen for å være så nær empirien som mulig i de første stegene av analysen. Videre har bruk av NVivo gjort det lettere å opparbeide seg et helhetssyn av hvert intervju, samt gjort det lettere å sikre at koder, og senere sitater, ikke ble tatt ut av sammenheng. Denne diskusjonen er videre tett knyttet opp mot validitetsspørsmålet, og vil bli besøkt igjen under punkt 2.5.2.

2.5 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet er tre kjente og velbrukte indikatorer på kvalitet når det gjelder kvantitative studier. Det kvalitative forskningsfeltet har lenge arbeidet med å utvikle egne begreper til bruk om indikatorer på kvalitet. På bakgrunn av metodelitteraturen jeg har brukt, og som holder seg til begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Postholm, 2010; Tjora, 2021; Grønmo, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015), vil imidlertid disse begrepene bli brukt i gjeldende studie. Begrepene har i sammenheng med kvalitative studier imidlertid en litt annerledes betydning, noe som vil bli sett på i det følgende.

2.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet, eller pålitelighet, når det gjelder kvalitativ forskning handler om den interne logikken når man ser på hele studiet fra start til slutt (Tjora, 2021). Innenfor kvantitativ forskning handler reliabilitet i stor grad om å synliggjøre metodiske valg, slik at studiet på et senere tidspunkt kan replikeres av andre for å styrke resultatets troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015). I kvalitative studier er ikke dette en realistisk mulighet sett ut ifra denne metodiske tilnærmingen sin formål. Ifølge Tjora (2021) ville en slik tankegang når det gjelder pålitelighet gå imot hva kvalitative metoder søker å oppnå. Kvalitative metoder har ofte et induktivt utgangspunkt, og da blir kravet om repeterbarhet høyst problematisk. Kvale og

Brinkmann (2015) støtter et slikt syn og beskriver selve datainnsamlingsmetoden ved bruk av kvalitative intervjuer som styrt av en tids- og stedsbestemt kontekst, hvor samtalen og selve intervjuets innhold vil være preget av forforståelsen til både forsker og deltager, noe som kan være vanskelig å replikere.

Kvalitative metoder er imidlertid ikke unntatt et krav om god kvalitet i form av reliabilitet. Postholm (2010) vektlegger i denne sammenheng at forskeren i seg selv er et forskningsinstrument, og at pålitelighet i kvalitative studier i stor grad vil omhandle å synliggjøre forskerens subjektivitet. Herunder vil en redegjørelse av vitenskapelig tilnærming og tidligere erfaringer som kan påvirke forskerens forforståelse være viktig. Videre er transparens i fremgangsmåten svært viktig når det er snakk om pålitelighet til kvalitative studier. Tjora (2021) beskriver dette som i å sikre leseren innblikk i metodiske valg og fremgangsmåter, slik at de selv kan ta stilling til forskningens kvalitet.

Reliabilitet har på bakgrunn av redegjørelsen over i gjeldende studie blitt søkt styrket på flere måter. For det første har studiets vitenskapelige tilnærming og egen forforståelse blitt presentert. Videre har forberedelser i form av utvalg, utvikling av intervjuguide blitt beskrevet, samt hvordan behandling av rådata ble utført. Jeg vil også trekke frem bruk av SDI-modellen som viktig for å sikre denne studien sin reliabilitet. Modellen sin stegvise og systematiske fremgangsmåte har bidratt til å sikre at analysen startet så nærme empirien som mulig, slik at premature slutninger har blitt søkt unngått.

2.5.2 Validitet

Validitet eller gyldighet handler om hvorvidt forskningen som er utført faktisk bidrar til å belyse de spørsmålene som blir stilt, herunder er valg av passende metode svært viktig (Leseth & Tellmann, 2018). I denne sammenheng kan valget av semistrukturert dybdeintervju for gjeldende studie diskuteres.

Å bruke dybdeintervjuer for å forske på en viss gruppe sin praksis kan føre til svakere gyldighet, da svaret ikke kan oppnås foruten om å også observere praksisen. Intervju er dermed ikke nødvendigvis den beste fremgangsmåten når man vil forske på hva som faktisk blir gjort og hvordan dette gjøres (Tjora, 2021). På den andre siden kan intervju være nyttig når det gjelder å finne ut av hvordan arbeidstakere lager mening av arbeidet sitt, og hva de mener er relevante

utfordringer og muligheter (Barley og Kunda, 2001; Tjora, 2021). Gjeldende studie sitt formål er ikke først og fremst å forske på hva lærerne på detaljnivå faktisk gjør i klasserommet. Formålet er å utforske hva sentrale aktører i skole og utdanning mener om sammenhengen mellom FoL og litteraturarbeid, samt om hvordan de opplever temaet som påvirkende når det gjelder hvordan de planlegger og gjennomfører arbeid med litteratur. Informantene viste i denne sammenheng, som vi vil se nærmere under presentasjonen av studiens funn, allikevel ikke bare til tanker og meninger, men også til eksempler og beskrivelser av situasjoner fra klasserommet.

Thagaard (2013) viser i denne sammenheng til metodelitteraturens diskusjon om hvorvidt studier av personers handlinger (observasjon), har prioritet over studier av hva personer forteller (intervju). Det som observeres er en sosial handling, men Thagaard (2013) argumenterer for at det som fortelles i et intervju også er en sosial handling. Dette begrunner hun med at deltagerne gjennom dialog med forsker vil prøve å sette ord på sine erfaringer. Informantene rettferdiggjør med dette sine erfaringer og plasserer sine opplevelser innenfor den kulturelle ramme de forholder seg til. Basert på dette kan det argumenteres for at lærernes fortellinger fra sin hverdag i klasserommet er en form for sosial handling, som ikke krever observasjon for å gyldiggjøre. På den andre siden kunne inkludering av observasjon, i tillegg til intervjuer, gi større metodologisk mangfold og derfor styrket oppgaven. Men, det ble tatt et pragmatisk valg i henhold til tiden som stod til rådighet, og da falt valget på intervju da det ble vurdert at denne metoden i større grad kunne belyse problemstillingen sammenlignet med observasjon.

Videre og tilknyttet kvalitativ forskning er særlig kompetansevaliditet, kommunikativ gyldighet og tolkningsvaliditet relevante aspekter, og vil drøftes i det videre sett opp mot gjeldende studie.

Kompetansevaliditet beskrives av Grønmo som «forskerens kompetanse for innsamling av kvalitative data på det aktuelle forskningsfelt» (2016, s.254). I denne kompetansen ligger hvilke erfaringer, forutsetninger og kvalifikasjoner forskeren har til valgt datainnsamlingsmetode. Dette kan være en svakhet ved gjeldende studie, da det er første gang jeg har forsket med intervju som metode. Det er imidlertid begrenset for hvor mye erfaring man kan ha opparbeidet seg som masterstudent, og jeg har gjort de grepene jeg kan for å øke kompetansevaliditeten, ved å lese meg grundig opp på metoden, samt gjennomføre et pilotintervju.

Kommunikativ gyldighet handler om hvordan man bevisst forholder seg til aktuelle teorier og perspektiver tilhørende feltet man studerer, og til tidligere utført forskning som er gjort innenfor

samme eller beslektede temaer (Grønmo, 2016). Den kommunikative gyldigheten har i gjeldende studie blitt søkt oppnådd ved å sette seg nøye inn i relevant forskning og teori sett ut ifra hva empirien ga grunnlag for, se punkt 1.6 og kapittel 3.

Den største trusselen når det gjelder validitet ved bruk av kvalitative metoder er i mange tilfeller forskeren selv og hennes perspektiv, som kan påvirke et eller flere av stegene i forskningsprosessen (Fraenkel, Wallen & Hyen, 2012). Johnson (1997) beskriver denne formen for validitet som «interpretative validity» (tolkningsvaliditet), som kan være en svakhet om forskeren lar sin egen forforståelse få forrang, og hvis tolkningen i størst grad skjer ut ifra denne. En god tolkningsvaliditet handler om at forskeren, på korrekt og eksakt måte, fremmer deltageres perspektiver, tanker, meninger og erfaringer (Johnson, 1997). Ifølge Repstad (1993) kan forskningsbias i verste fall føre til at studien som utføres forteller mer om forskerens verdier, enn om det empiriske grunnlaget. Det er søkt å unngå denne muligheten ved å øke egen bevissthet rundt denne risikoen, samt ved å innta en hermeneutisk tilnærming. En hermeneutisk tilnærming kan, om brukt riktig, bidra til økt refleksjon hos forskeren når det gjelder hvordan en tolker og forstår i en forskningsprosess (Repstad, 1993).

Videre er en utfordring tilknyttet forskningsbias ifølge Johnson (1997) at man ved kvalitativ forskning kan finne det man vil finne ut ifra empirien. En måte å unngå dette på er å innhente en annen forskers fortolkning av materialet. Videre trekker Johnson (1997) frem at man kan styrke tolkningsvaliditeten ved å møte forskningsprosjektets deltagere på nytt etter at analysen er gjennomført. Gjennom dette andre møte kan man legge frem egne tolkninger, hvor formålet er å utforske om man forstått og fortolket informanten på riktig måte. Ut ifra en hermeneutisk tilnærming hadde særlig den sistnevnte muligheten for å sikre god tolkningsvaliditet vært passende. Grunnet tiden og ressursene tilgjengelig ved gjennomføring av dette studiet var dette imidlertid ikke mulig å gjennomføre. Jeg har allikevel forsøkt å unngå forskningsbias ved valg av metode. Ved bruk av semistrukturerte dybdeintervjuer legger man opp til at det som er viktig for informantene, også er viktig for studien. Videre, og som allerede nevnt legger SDI-modellen opp til en induktiv og empirinær tilnærming til behandling av dataen, som gir empirien mulighet for å fremme hva som er viktig, ikke et teoretisk rammeverk valgt ut av forskeren på forhånd.

2.5.3 Generalisering

Generalisering når det gjelder kvalitative studier handler om noe svært annet enn ved kvantitative studier hvor man statistisk sett kan vurdere sannsynligheten for funn gjennom signifikanstesting. Allikevel kan resultater som springer ut av kvalitativ forskning knyttet opp til bestemte tidspunkter og steder, ifølge Postholm (2010) overføres til andre lignende settinger gjennom naturalistisk generalisering. En slik type generalisering innebærer at leseren kjenner seg selv igjen gjennom studiens beskrivelser av funn, og mulig finner studien som nyttig ut ifra sitt eget standpunkt. Slik kan «en forskningstekst fra et praksisfelt frembringe nye måter å se og tolke praksisfeltet på» (Postholm, 2010, s.130). Ved dette kan lesere av gjeldende studie mulig se seg selv, og finne innholdet nyttig sett opp mot egen praksis eller ved egen forskning på feltet.

Konseptuell generalisering er en annen type generalisering hvor formålet er å fremme funn i form av konsepter, herunder metaforer, begreper, typologier eller modeller (Tjora, 2021). Disse konseptene vil ifølge Tjora (2021) ikke kun være knyttet til studiets empiri, men også tidligere teorier og forskning, og vil derfor sikre relevans utover eget forskningsprosjekt. Som vist til under punkt 2.3.3 ga empirien når det gjaldt funnet som viser sammenhengen mellom FoL og en opplevelse av reorientering når det gjelder litteraturarbeid grunnlag for å utarbeide en tentativ modell, som videre vil bli drøftet under punkt 5.1. I denne sammenheng må det understrekes at modellen er et steg på veien, og at det kreves mer forskning for å eventuelt kunne bruke konseptet som grunnlag for teorigenerering.

Det er som presentert innledningsvis i denne oppgaven et siktemål ved gjeldende studie å få større innsikt i hva sentrale aktører mener om sammenhengen mellom FoL og litteraturarbeid, som muligens kan være et steg på veien for senere aksjonsforskning. Den konseptuelle og naturalistiske generaliseringen som studiet muliggjør for kan bidra til relevant innsikt i denne sammenheng, noe som vil bli videre drøftet i studiets konklusjon. Imidlertid, og som det må fremmes her i sammenheng med generalisering, har dette studiet flere begrensinger. Konseptutviklingen som har blitt gjort gjennom studiet er basert på svært få lærere, og er derfor meget tentativ. Videre mangler den viktigste stemmen i skolen, nemlig eleven selv. Veien videre vil bli ytterligere reflektert rundt under studiets konklusjon.

3. Teori

I det følgende vil dette kapitlet vise til studiens teoretiske rammeverk. Kapitlet ble skrevet etter datainnsamlingen, og etter at analysen ble påbegynt, for å sikre en hermeneutisk og induktiv tilnærming. Følgende teori er dermed teori jeg har tolket å være formålstjenlig for å belyse og drøfte de framvoksende funnene fra gjeldende studie.

3.1 Livsmestring i undervisningen

I gjennomgangen av opplæringens styringsdokumenter under punkt 1.4 ble det vist til hvordan den nye overordnede delen definerer begrepet livsmestring. For en videre utbrodering av hva begrepet inneholder sett opp mot opplæring i skolen kan man se til rapporten *Skills for Health* av Verdens Helseorganisasjon (heretter WHO). WHO definerer *life skills* (livsmestring) på følgende måte; «Life skills are abilities for adaptive and positive behavior that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life» (WHO, 2003, s.3).

WHO viser videre i rapporten til livsferdighetene de vurderer som nødvendige å fokusere på gjennom livsmestringsundervisning (WHO, 2003). Disse livsferdighetene deles inn i tre hovedkategorier 1) kommunikasjon og relasjonskompetanse, 2) handlingskompetanse og kritisk tenkning, og 3) mestringskompetanse og selvstendighet.

Under det det første hovedtemaet *kommunikasjon og relasjonskompetanse* fremmes en rekke underferdigheter herunder kommunikasjonsferdigheter, aktiv lytting, å kunne uttrykke følelser, forhandlings- og konfliktløsningsferdigheter, empatiske ferdigheter, og samarbeidsferdigheter. Under området *handlingskompetanse og kritiske tenkning* blir ferdigheter som å kunne innhente informasjon fremmet, samt å kunne forutse konsekvenser av nåtidige handlinger for seg selv og andre. Videre blir kritisk analytiske ferdigheter belyst, ved fokus på å kunne vurdere jevnaldrende og medias påvirkning, herunder å være bevisst over hvordan holdninger, verdier og sosiale normer kan påvirke. Under området *mestringskompetanse og selvstendighet* blir viktigheten av å bygge selvtillit, fremme selvbevissthet og selvregulering understreket som viktige faktorer. Videre blir følelsesregulering og ferdigheter for å kunne håndtere stress understreket som viktig i denne sammenheng.

3.1.1 Livsmestring *for, om og gjennom*

WHO (2003) viser videre til relevante studier som fastslår at opplæring innenfor livsmestring har størst effekt når den har fokus på og fremmer kunnskaper *om*, ferdigheter og holdninger *for* og opplæring *gjennom* livsmestring. Ved siden av å lære om folkehelse og livsmestring må elevene også erfare dette gjennom å bli utfordret og oppleve mestring i trygge læringsmiljø, samt erfare trygge mellommenneskelige relasjoner (Viig, Resaland og Tjomsland, 2021). WHO vektlegger videre at aktive, deltagende læringsaktiviteter er den mest effektive metoden for å kunne oppnå denne trifektaen av opplæring *om, for* og *gjennom* livsmestring (2003).

3.1.2 Sentrale didaktiske områder tilknyttet livsmestring

Anne Sælebakke (2018) reflekterer i sin bok *livsmestring i skolen* rundt hva elever i dagens samfunn trenger for å mestre livet. Hun skiller her mellom kunnskap om verden rundt seg, og kompetansen som trengs for å håndtere virkeligheten som i nåtid oppleves av elevene, på individnivå, mellom mennesker og på samfunnsplan (Sælebakke, 2018). Hun argumenterer i denne sammenheng for hvordan grunnleggende kompetanse i å være et menneske, som empatiske ferdigheter og relasjonskompetanse burde være grunnleggende målsettinger for livsmestringstemaet. Basert på dette trekker hun frem flere sentrale temaer hun mener er passende for livsmestringsopplæring, herunder pausens betydning, oppmerksomhetstrening og nettvett, emosjonell kompetanse, mentalisering, samt empati og samhörighet. Temaene er ifølge Sælebakke (2018) helsefremmende og kan knyttes til elevenes sosiale og emosjonelle utvikling. Disse temaene er i tillegg til å være viktige komponenter av livsmestring som overordnet tema i skolen, også temaer som empirisk og teoretisk kan knyttes til litteraturens nytteverdi.

3.2 Literacy

Literacy er et svært aktuelt begrep i sammenheng med opplæring og utdanning (Blikstad-Balas, 2016). Ifølge Penne (2010) forstod man tidligere begrepet som tekstkyndighet. I dag har begrepet en mer kompleks betydning, som den mye brukte definisjonen til Unesco reflekterer:

«Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve his or her goals,

develop his or her knowledge and potential, and participate fully in community and wider society» (Unesco, 2005, s. 21).

Ved lesning av Unesco sin definisjon kan man forstå literacy en vid kompetanse som inneholder et individuelt og et samfunnsmessig perspektiv. På den ene siden er literacy en forutsetning for læring og individuell utvikling hos den enkelte. Samtidig og fra den andre siden er literacykompetanse nødvendig for å kunne ta del i samfunnet. Ifølge Skaftun (2009) har ikke det norske språket et begrep som rommer dette omfattende innholdet. Derfor vil *literacy* som begrep bli brukt videre i gjeldende studie.

Det finnes to hovedtilnærminger til literacy der den ene har et kognitivt utgangspunkt, og den andre er sosiokulturelt forankret (Blikstad-Balas, 2016). Ved siden av de to hovedtilnærmingene finnes det flere innganger til literacy; herunder *tidlig literacy*, *fagspesifikk literacy*, *kritisk literacy*, *new literacy* og *media literacy* (Blikstad-Balas, 2016). Videre vil følgende redegjørelse avgrenses til å omhandle underkategorien til sosial literacy; literacy som tilgangskompetanse, samt kritisk literacy og fagspesifikk literacy da disse er relevante i lys av studiens funn.

3.2.1 Literacy som tilgangskompetanse

Ifølge Blikstad-Balas (2016) har tekster makt til å utøve inkludering og ekskludering. Tekster kan ekskludere ved at leseren avkoder innholdet, uten nødvendigvis å forstå hva meningen med teksten er. En forutsetning for å forstå meningen er at leseren også har innsikt i, samt forstår den kulturelle og sosiale konteksten teksten springer ut ifra (Blikstad-Balas, 2016). De forskjellige kontekstene har igjen ulike diskurser, og disse diskursene reflekterer egne språklige og tekstlige regler (Skaftun, 2009). Tilgangskompetanse er dermed ifølge Skaftun (2009) noe mer enn tilgang til teksten, ved reell tilgangskompetanse får man også tilgang til fellesskapene tekstene springer ut fra.

Blikstad-Balas (2016) ser literacy som tilgangskompetanse tett opp til et politisk aspekt, da en vid literacykompetanse er nødvendig for å kunne være en demokratisk medborger. Hun beskriver i denne sammenhengen kognitive ferdigheter som å kunne prate, skrive og lese som en grunnleggende forutsetning. For å kunne delta demokratisk må en imidlertid også ha

kjennskap til forskjellige kulturelle, sosiale og politiske arenaer, samt kunne tilpasse språket sitt til disse (Blikstad-Balas, 2016).

3.2.2 Kritisk literacy

Tett opp mot, og som utfyller literacy som tilgangskompetanse har man kritisk literacy. Språk og tekst kan som sett over være et middel for å praktisere makt, men er også som Blikstad-Balas (2016) understreker et virkemiddel for både å skape, samt vedlikeholde ulike bilder og oppfattelser av verden. Dette utyper hun videre ved å påpeke hvordan tekst og språk er sosialt konstruert, og derfor vil gjenspeile et tilknyttet verdi- og holdningsgrunnlag. Å inneha kritisk literacy vil ifølge Skaftun (2009) innebære å være klar over at språk, diskurser og tekst er en del av samfunnets maktstrukturer. Ifølge Blikstad-Balas (2016) kan man ved å være bevisst over dette lettere ha en spørrende, utforskende og kritisk tilnærming til tekst. Herunder inkluderer dette en vurdering av tekstens sannhet basert på formålet, underliggende ideologier og avsender.

3.2.3 Fagspesifikk literacy

Fagspesifikk literacy er spesielt knyttet til en utdanningskontekst, og handler ifølge Blikstad Balas (2016) om hvordan ulike diskurser knytter seg til ulike fagfelt og vitenskapsdisipliner. På samme måte har grunnskolens ulike skolefag særegne tekstpraksiser. Opplæring innenfor hvert skolefag må med dette innebære mer enn fokus på den fagspesifikke kunnskapen, da ulike fag også inneholder ulikheter i sine medierende språk og grunnleggende perspektiver. Ifølge Kjelen (2017) er norsk- og språkfagene sitt særlige literacyansvar å fremme elevenes litterære kompetanse.

Litterær kompetanse

Litteraturviteren Culler (2002) er skaperen av begrepet litterær kompetanse. Litterær kompetanse blir ifølge han beskrevet som kompetansen som trengs for å kunne skape mening av litteraturens særegne diskurs (Culler, 2002). Dette oppnås gjennom å internalisere litteraturens regler og konvensjoner. Culler (2002) forankret begrepet litterær kompetanse rent teoretisk, men det har også blitt utforsket empirisk i studiet «Literary competence as a product of school culture» av Torell, Bonsdorff og Gontjarova (2002) og senere i studiet «portretter av tre lesere» av Kjelen (2015). Begge disse studiene operasjonaliserer den litterære kompetansen gjennom tre delkompetanser; (1) konstitusjonell kompetanse, (2) performanskompetanse og (3)

transferkompetanse. Fodstad (2013) har i sin beskrivelse av Torell mfl. sin studie oversatt begrepene til norsk ved; konstitusjonell kompetanse, utføringskompetanse og overføringskompetanse. De samme begrepene vil bli brukt videre i gjeldende studie.

Konstitusjonell kompetanse inneholde mennesker sine innfødte kognitive evner til å skape narrativer (Torell mfl., 2002). De to neste kompetansene er i motsetning til denne skapt gjennom opplæring og i sosiale kontekster, og vil derfor mer utførlig bli redegjort for i det følgende.

Overføringskompetanse

Overføringskompetanse handler om leserens evne til å knytte innhold fra den litterære teksten om mot sine egne livserfaringer (Torell mfl., 2002). Torell mfl. (2002) beskriver denne kompetansen som nærmest identisk til Gadamer sin teori om hermeneutisk meningskapelse, hvor individet gjennom lesning kobler tekstens innhold opp mot egne livserfaringer, for å skape utvidet mening av teksten og mulig eget liv. Overføringskompetanse som begrep er videre sentralt i transaksjonsteorier, som setter leseren og leserens oppfattelse av en tekst over teksten selv eller forfatterens mening. Gjennom å lese med overføringskompetanse blir teksten opplevd gjennom leserens personlige liv og erfaringsverden, og det er på bakgrunn av disse prosessene at mening skapes (Torell mfl., 2002). Denne kompetansen er viktig fordi den intensifiserer opplevelsen av litterære tekster, og skaper nærhet og innlevelse. I et pedagogisk perspektiv er dette også viktig da forskning viser at det skaper elevengasjement (Torell mfl., 2002).

Utføringskompetanse og fiktiv leseforståelse

Utføringskompetanse inneholder ferdigheter som lar en analysere og uttale seg om litterære tekster (Torell mfl., 2002). Ifølge Kjelen (2015) er dette den kompetansen som skolen i størst grad kan påvirke ved å arbeide med litterære begreper og tolknings- og analytiske strategier, samt ved gjennomføring litteratursamtaler.

En forutsetning for å oppnå litterær kompetanse, og som er tett knyttet opp mot utføringskompetanse, er at man har en fiktiv leseforståelse (Steffensen, 2000). I sin beskrivelse av begrepet fiktiv leseforståelse trekker Penne (2013) på samme måte som Blikstad-Balas (2016) frem tekstens lunefulle veier; Mening blir intensjonelt uttrykt gjennom skriftlige tegn, men skriftlige tegn fra en side i et litterært verk er ikke mening i seg selv. Sakprosa og litteratur

er to forskjellige hovedsjangre, som krever at man må ha ulike tilnærminger til lesning av tekster tilknyttet disse to kategoriene for å kunne forstå innholdet (Steffensen, 2000). Sammenlignet med sakprosa åpner litteraturen opp for et fiktivt rom som forutsetter tolkning og analyse for forståelse (Steffensen, 2000).

Et aspekt ved den fiktive leseforståelsen er videre tilstedeværelsen av en metabevissthet hos leseren som gjør at hun kjenner igjen de særegne trekkene som tilhører fiksjonelle tekster, og at forforståelsen aktiveres deretter (Penne, 2010). Ifølge Steffensen (2000) vil dette innebære å sette forfatterens motiv i parentes når man leser. Hennig (2017) beskriver dette videre ved at man når man leser litteratur, må inngå en form for imaginær kontrakt med forfatteren om at teksten skal forstås som fiksjonell. Denne formen for metabevissthet er ifølge han en forutsetning for å kunne tolke litteraturen, på litteraturens egne premisser. Det motsatte av å lese med en fiktiv forståelse vil være å lese litteratur på en faktisk måte, der meningen kun skapes fra leserens faktiske virkelighet og ståsted i eget liv (Penne, 2010).

Målet ved lesning av litteratur er ifølge Steffensen (2000) å se historien som noe mer enn en narrativ oppbygning. Ved å utvikle historiens tomme rom, og ved å plukke opp samt forstå litterære virkemidler, kan teksten ifølge han få utvidet betydning for leseren. Hennig (2017) argumenterer på bakgrunn av dette at lærere må sikre at elevene opparbeider seg analytiske verktøy, slik at denne flertydigheten kan oppdages og oppleves.

Selv om utføringskompetanse på sin side er viktig for forståelse av litteratur, er overføringskompetanse en viktig del for å oppnå en helhetlig form for litterær kompetanse, og er et viktig utgangspunkt for forståelse (Kjelen, 2015). Torell mfl. (2002) viser i denne sammenheng til Bakhtin og understreker at den estetiske handlingen først begynner når vi kommer tilbake til oss selv. Lesning av litteratur må dermed ikke bli en ren teknisk og analytisk øvelse, arbeidet burde søke å ha en balanse mellom å fremme elvenes utførings- og overføringskompetanse hvis litterær kompetanse skal oppnås.

3.3 Teoretiske perspektiver på lesning av litteratur og empati/mentalisering

3.3.1 Nussbaum og den narrative forestillingsevnen

Den amerikanske filosofen Marta C. Nussbaum argumenterer gjennom sine teorier for hvordan lesning av litteratur kan bidra til økt empati gjennom det hun beskriver som den narrative forestillingsevnen. Lesning av litteratur kan forme vår forståelse av mennesker rundt oss, ved å fremstille levevilkår ulike våre egne gjennom det narrative (Nussbaum, 1997). Litteraturen gir ifølge henne en unik mulighet for innlevelse; «Narrative art has the power to make us see the lives of the different with more than a casual tourist's interest – with involvement and sympathetic understanding» (Nussbaum, 1997, s. 88).

Sentralt for den narrative forestillingsevnen er fantasi og undring (Nussbaum, 1997). Allerede som barn kan historier bidra til å fremme grunnleggende moralske evner. Historier har en indre verden, der fiktive personer til dels har et skjult mystisk indre, og til dels et mer åpent indre mulig likt leserens. Ved å undre seg over, og leve seg inn i slike historier lærer barn å tenke seg til tanker og følelser til en skjult og indre form (Nussbaum, 1997). Videre forklarer Nussbaum (1997) at denne undringen som foregår gjennom litteraturen kan påvirke hvordan man betrakter mennesker i den virkelige verden på. Mennesker i den virkelige verden har også et indre som er mystisk og skjult, og som tilsvarende gjennom lesning har man begrenset tilgang til dette indre. Ved å utforske undring gjennom historier kan dette hjelpe barn med å forstå andre mennesker som dype, og at de har kvalitative forskjeller fra seg selv og skjulte sider (Nussbaum, 1997).

Når barna blir eldre beskriver Nussbaum (1997) denne prosessen som mer kompleks. Litteraturen som leses inneholder mer komplekse moralske og sosiale scenarier. Gjennom slike historier kan de unge lære å kjenne igjen viktige følelser og sinnstilstander, både i seg selv og i andre. Eksempler som hun trekker frem i denne sammenheng er både vanlige fremtredende følelser som frykt, lykke og nød, men også mer komplekse trekk som mot, rettferdighet, selvbeherskelse og utholdenhet.

Nussbaum knytter den beskrevne nytteverdien av lesning opp mot viktige demokratiske ferdigheter og holdninger. Ifølge henne kreves det mer av en verdensborger enn kun ren kunnskap om historie og sosiale forhold (Nussbaum, 1997). I en verden der vi har forskjellige

kulturer, kjønn, klasser og etnisitet trenger verdensborgeren en sympatisk forestillingsevne. Denne evnen vil gjøre det mulig for oss å forstå menneskene rundt oss på en bedre måte, ved at man kan få bedre forståelse for motiver og valg til mennesker som er annerledes enn oss selv. Å forestille seg andre sine opplevelser samt kunne ta andre sine perspektiver skaper gode medborgere som er et grunnlag for demokratiet. Ved å opparbeide seg en narrativ forestillingsevne som beskrevet over, mener Nussbaum (1997) at en kan lære å basere valg og handlinger ikke bare ut ifra sine egne interesser, men også for å støtte andres behov og interesser.

3.3.2 Zunshine og metarepresentasjoner

Nussbaum sin teori som presentert over går ut på at lesning av litteratur kan skape medfølelse, og en forståelse av at andre er ulike seg selv og at de derfor har andre behov. Dette kan tolkes til å implisitt reflektere mentaliseringsbegrepet som redegjort for under punkt 1.5.2. En teoretiker som mer uttrykkelig har gjort denne koblingen er den kognitive litteraturteoretikeren Lisa Zunshine (2006). Ifølge henne kan lesing av litteratur være en kognitiv treningsøkt gjennom dens mulighet til å stimulere mentaliseringsevnen. Hun argumenterer for at litteratur både kan utfordre og utvikle kognitive evner ved å mentalt putte seg selv i andres sko. Zunshine knytter videre mentalisering gjennom lesning til metaforståelse. Mentaliseringseven går ut på å forestille seg å være en annen, men samtidig være klar over at dette er sin egen forestilling (Zunshine, 2006).

Zunshine (2006) argumenterer videre for litteraturens mulighet til å oppøve mentaliseringsevne gjennom dens unike mulighet til å skape metarepresentasjoner hos leseren. Metarepresentasjoner er kort fortalt menneskers unike evne til å kildespore representasjoner og informasjon. For å videre forklare innholdet i begrepet er det nødvendig å se til skillet mellom semantiske og episodiske minner. Semantiske minner er generell kunnskap som deles med flere, for eksempel betydning av ord, og fakta om verden (Zunshine, 2006). Zunshine viser til eksempler som at epler kan spises og at fotosyntese skjer i planter. Dette er med andre ord erkjente sannheter hvor konteksten rundt hvordan man lærte dette, eller hvem man lærte det fra ikke har betydning for utsagnets sannhetsgehalt.

Metarepresentasjoner kommer inn i bildet når man snakket om episodisk hukommelse. Episodiske minner blir knyttet og lagret sammen med kilden eller aktøren denne nye

informasjonen kommer fra (Zunshine, 2006). Et eksempel kan være at man har en venn som heter Mona som har fortalt at man kan spise stein. Dette vil da lagres som at «Mona fortalte meg at man kan spise stein», kilden blir lagret med informasjonen. Ved å skape metarepresentasjoner utfører mennesker en slags kildeføring. Informasjonen blir lagret og vurdert sammen med kilden og konteksten, som igjen vil påvirke hvilke slutninger man trekker og hvordan informasjonen brukes. Man holder ved dette informasjonen/representasjonen åpent til vurdering (Zunshine, 2006). Kapasiteten vår til metarepresentasjon er helt nødvendig for; «planning, interpreting communication, employing the information communication brings, evaluating other's claims, mind-reading, pretense, detecting and perpetrating deception, using inference to triangulate information about the past or hidden causal relations, and much else that make the human mind so distinctive» (Zunshine, 2006, s. 52). Metarepresentasjoner er med dette en forutsetning for mentalisering (Zunshine, 2006).

Zunshine (2006) beskriver hvordan mentalisering i møte med litteratur blir engasjert ved leseren vet hvor forskjellige fiktive karakterer kan være når det kommer til behov, motiver og følelser. Dette gir leserne rom for å lete etter beskrivelser og hint i teksten som vil hjelpe oss å finne ut av karakterenes mentale tilstand for så å kunne forutsi oppførsel og handling. Metarepresentasjoner hjelper oss videre å kategorisere denne strømmen av informasjon rundt handling og karakterer. Gjennom lesningen, og i et forsøk på å forstå, vil lesere tillegge forskjellig grad av sannhetsverdi tilknyttet karakterer og fortellers utsagn (Zunshine, 2006). Det er en kilde bak hver representasjon man plukker opp fra et litterært verk som får oss til å gjenopprette, tolke på nytt og veie sannhetetsaspekter knyttet til hva karakterene tenker, vil ha eller føler. På denne måten både krever og utvikler litteraturen vår evne til å skape metarepresentasjoner, som er en viktig del av vår mentalisering (Zunshine, 2006).

3.4 Teoretiske perspektiver på lesning av litteratur og identitet

Identitetsutvikling har av litteraturredaktikere og litteraturvitere lenge blitt brukt som argumentet for hvorfor det er viktig at barn og unge leser litteratur. Bertil Gunnemo argumenterte allerede i 1967 for at lesing av litteratur kan fremme leserens forståelse av seg selv og andre: «På denne måten kan skjønnlitteraturen gi kunnskap om en selv, fordi leseren ofte ubevisst identifiserer seg med en eller annen person i boken eller kjenner sine egne problemer igjen i dikterens tanker» (s. 36).

Koblingen mellom litteratur og identitet blir også i mer moderne litteraturdidaktikk fremmet som viktig. Åsmund Hennig (2017) setter lesning av litteratur inn i sosiale og kulturelle perspektiver. Han understreker at sosial samhandling med mennesker, herunder familie og jevnaldrende, er aller viktigst når det gjelder veien inn i kulturen. Han argumenterer imidlertid for at litteraturen kommer på andre plass: «i litteraturen opplever vi menneskelig natur og menneskelige erfaringer og relasjoner i ulike former og gjennom sterke bilder. Vi får blant annet klare inntrykk av hva et samfunn fordømmer, og hva det aksepterer» (Hennig, 2017, s. 39). Dette argumenterer han for at vil påvirke unge lesere som er under identitetsutvikling, både når det gjelder den individuelle siden og den kulturelle fellesskapsiden.

Penne (2001) viser videre i sin bok *norsk som et identitetsfag*, til ulike teorier som hun bruker til å begrunne sammenhengen mellom lesning av litteratur og identitetsutvikling. Herunder viser hun blant annet til Anthony Giddens sin teori om moderne identitetsutvikling; Før var menneske mindre fristilt fordi veien gjennom familie, sted og klasse var mer eller mindre satt ut ifra samfunnets forventninger. Det moderne selvet har derimot svært mange valg når det kommer til hvem man skal være, og hva man vil gjøre i livet, noe Giddens (1996, i Penne, 2001) kaller det refleksive prosjekt. Penne spør videre hva utfordringene blir for dette frisatte individet som skal skape seg selv, og som kan velge hvem hun skal være. Hun viser videre til hvordan selvet i større grad enn før må skapes refleksivt gjennom språket, der valg må begrunnes og tolkes nettopp gjennom språk. For å oppnå dette argumenterer hun for at evnen til å se seg selv utenfra, sette seg inn i andres perspektiver og å kunne vurdere handlinger i lys av en helhet som viktigere enn noen gang. I denne sammenheng understreker hun den narrative tenkemåte og den narrative identitet som en forutsetning. Hun trekker her frem fortellingene som en måte å skape et bilde av oss selv og vår plass i verden, og hvordan fortellinger modellerer identiteter og handlingsmønstre (Penne, 2001).

3.5 Shared reading

Shared Reading er en litteraturbasert metode utviklet av en gruppe litteraturvitere ved *The Reader Organization*. Metoden er ifølge utviklerne basert på høytlesning og refleksjon og går ut på at en gruppe mennesker, samt en sertifisert leseleder, møtes for enten å lese en novelle eller dikt (The Reader Organization, u.å.a). Leselederen leser høyt, og stopper underveis med passende spørsmål til gruppen for å åpne for samtale om hva som er blitt lest. Leselederen er blitt trent til å oppmuntre gruppen til å dele hvordan teksten påvirker personlig, ved å oppmuntre

til å dele minner, tanker og følelser som teksten bringer frem i lytterne. Det er derimot ikke nødvendig å dele, en grunntanke bak metoden er at det skal være mulig å kun lytte. Som en del av visjonen til organisasjonen kan man lese at tanken bak og formålet med metodikken er som følgende:

We believe that literature's unique power has the potential to connect individuals, help us feel better and to rebuild lost social bonds.

We are building a Reading Revolution, bringing people together and books to life in order to make warmer, healthier, stronger communities (The Reader Organization, u.å.b, avsn. 3 og 4).

I denne sammenheng fremmer de troen på litteratur som et verktøy både for å hjelpe mennesker og overleve, men også leve godt. En tekst kan og vil tolkes ulikt, men ved å lese samme tekst sammen, og ved felles samtale rundt denne, er tanken bak metoden å oppnå et felles språk som kan bidra til at man øker forståelsen for seg selv og andre (The Reader Organization, u.å.a). Shared Reading har blitt tilbudt på en rekke offentlige institusjoner som psykiatriske døgnavdelinger, fengsler, gamlehjem og sykehus (Skjerdingsstad & Tangerås, 2019). Som et offentlig tilbud har det også blitt satt opp lesegrupper på biblioteker, skoler og universiteter.

I Danmark har metodikken blitt adaptert til det de kaller «guidet fælleslæsning» utført i regi av Læseforeningen. Organisasjonen ble stiftet i 2010 og knytter litteratur og sosialt utviklingsarbeid sammen for å fremme mental sunnhet. Formålet er ifølge dem å:

Bringe litteraturen ud, hvor den gør gavn, og skabe stærke læsende fællesskaber for mennesker i alle livssituationer og på tværs af sociale lag. Vi har særligt fokus på at inddrage mennesker i udsatte livssituationer, og vi arbejder på tværs af samfundets sektorer for at etablere læsegrupper alle mulige steder, hvor mennesker kan mødes og kommer (Læseforeningen, u.å, avsn. 1).

I Norge er Shared Reading forankret i folkebiblioteket (Ekland, 2018). Selv om muligheten for å delta i lesegrupper har vært tilgjengelig i Norge i lengre tid ble kursing for å bli leseleder gjennom norske aktører først en mulighet høsten 2018 (Ekland, 2018).

3.5.1 Forskning på effekten av Shared Reading

Som vist over er det en økende interesse for hvordan lesning av litteratur gjennom Shared Reading kan bidra til bedre livskvalitet. Det har i denne sammenheng blitt utført empirisk forskning på området. I det følgende vil det blir utført en kort gjennomgang av relevante studier.

Billington, Dowrick, Hamer, Robinson og Williams (2011) undersøkte i sin studie hvilken effekt Shared Reading kan ha på mennesker diagnostisert med depresjon. Deltagerne deltok jevnlig i lesegrupper gjennom et år, og resultatene viste en statistisk signifikant forbedring når det gjaldt mål på deres mentale helse. Herunder deres sosiale, mentale og emosjonelle velvære. Designet inkluderte imidlertid ikke en kontrollgruppe å måle denne effekten opp mot (Billington mfl., 2011). Studiet kan kun dermed underbygge en korrelasjonell sammenheng mellom Shared Reading og bedre mental helse.

Studiet belyste også tre forutsetninger for eventuell effekt; (1) litteraturen, (2) gruppelederen og (3) gruppen (Billington mfl., 2011). For det første må litteraturen være en variert blanding av seriøs litteratur bestående av både fiksjon og dikt. Seriøs litteratur blir beskrevet som klassisk litteratur som adresserer menneskelige utfordringer og temaer som setter søkelys på sosial og moralsk oppførsel (Dowrick mfl., 2012). Begrepet blir også brukt for å avgrense mot «flyktig» litteratur som tegneserier og magasiner, samt vise sjangre innen populærlitteratur. Når det gjaldt leseleder sin rolle fant Billington mfl. (2011) at dette spilte inn både med tanke på valg av litteratur, hvordan teksten ble lest opp, og sist, men ikke minst hvordan leselederen formet og guidet samtalen rundt litteraturen. Kommunikative ferdigheter og sosial bevissthet hos leselederen ble videre sett på som avgjørende. Den neste forutsetningen ble funnet å være støtte fra gruppen, og en opplevd følelse av fellesskap innad i gruppen. I tillegg til at det sosiale fellesskapet i gruppen var en forutsetning viste studien at selve metoden, gjennom lesingen, deling av personlige ideer, følelser og meninger bidro til å skape et trygt og godt sosialt fellesskap. Metoden og det sosiale utfallet var dermed gjensidig påvirkende.

Nyere forskning underbygger funnet til Billington mfl. (2011). Prosjektet «Tid til læsning» utforsket implementering av lesegrupper som mentalt helsefremmende under kommunal regi i Danmark (Læseforeningen, 2020). Deltagere som fikk tilbud om å delta hadde svekket mental helse, herunder personer som slet med stress, angst, depresjon eller kroniske smerter. Til sammen ble 68 deltagere delt i mindre grupper og deltok i lesegrupper i et tidsspenn over 10

uker. Et av formålene ved prosjektet var å dokumentere eventuelle mentale helsefremmende effekter, både kvalitativt og kvantitativt.

Evalueringsrapporten «tid til læsning» viser til psykometriske effektmålinger av lesegruppedeltagelsen (Læseforeningen, 2020). Det ble gjennomført totalt fire målinger i løpet av prosjektet; før oppstart, etter lesegruppene var ferdige, samt to oppfølgingsmål etter 3 og 6 måneder. Deltagernes mentale helse ble målt på tre områder; humør (depressive symptomer), bekymringstendens (angstsymptomer) og funksjonsnivå (herunder bevegelighet, personlig pleie og vanlige aktiviteter) (Læseforeningen, 2020). Resultatet viste en statistisk signifikant forbedring på alle områder ved avslutningen av prosjektet. Oppfølgingstesten etter tre måneder viser en vedvarende effekt. Det som videre er interessant, er at oppfølgingsmålingen utført etter seks måneder viser en signifikant forbedring igjen sett i forhold til målingen gjort etter 3 måneder. Ifølge Læseforeningen (2020) tyder resultatene på at deltagelse i lesegrupper ved Shared Reading både på kort og lang sikt kan bidra til bedring i humør, bekymringstendens og funksjonsnivå.

Som et supplement til det kvantitative studiet ble det utført etnografiske studier under prosjektet. På bakgrunn av deltagende observasjon og kvalitative intervjuer var det særlig tre temaer deltagerne opplevde som særlig betydningsfulle: (1) det sosiale aspektet ved lesegruppen, (2) opplevelse av glede og refleksjon gjennom litteratur og (3) mening i hverdagen (Læseforeningen, 2020). For det første fremmet deltagerne det sosiale aspektet ved lesegruppen, som ble oppfattet som trygt og intimt uten å være privat. Deltagerne belyste at de kunne dele og reflektere over store spørsmål utspringende fra litteraturen, men som ga rom for egne erfaringer og opplevelser som bidro til en følelse av kjennskap til hverandre selv om de «bare» snakket om teksten. For det andre fremmet deltagerne en opplevelse av få glede gjennom litteratur og muligheten for å reflektere. Deltagerne så nytten av å reflektere over hvordan eget liv kunne relateres til litteraturen, men også hvordan andre med en annen bakgrunn forstod og opplevde samme tekst. Det tredje temaet deltagerne fremmet var økt opplevelse av mening i hverdagen. Deltagerne som var med i dette prosjektet var av ulike grunner mye i eget hjem, herunder grunnet sykemelding, førtidspensjonering eller grunnet sykdom som angst, stress eller depresjon. Shared reading ble for mange av deltagerne noe de så frem til, og ble ansett som meningsfullt og energigivende.

De kvalitative funnene fra prosjektet har en tematisk sammenheng med hva Gray mfl. (2016) fant i sin studie, herunder at deltagere i lesegrupper opplevde litteraturen som et «intermediary object». I studiet til Gray mfl. (2016) opplevde deltagerne at lesing av Dickens tillot en utforskning av vanskelige erfaringer gjennom det fiksjonelle. Ved at diskusjonen tok utgangspunkt i litteraturen førte dette til en trygg avstand mellom det tematiske og deltagerens egne mentale helse, der egne følelser kunne projiseres over på fiksjonelle karakterer og situasjoner.

4. Funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene fra studien. De empirinære kodegruppene som ble til gjennom analysen som presentert under punkt 2.3.2 vil danne grunnlaget for fremstillingen. Beskrivelser av empirien og direkte sitater vil her knyttes opp mot tidligere presentert forskning og teoretiske perspektiver, som ut ifra empirien er tolket til å kunne belyse konseptene på et generisk nivå.

Jeg har valgt å referere til informantene ved bruk av koder for å sikre transparens. I det følgende vil en kort presentasjon av informantene med tilhørende kode bli gitt.

LU1 er en kvinnelig lærerutdanner som jobber på et universitet

L2 er en kvinnelig norsklærer som jobber på en ungdomsskole i Oslo

L3 er en mannlig norsklærer som jobber på en ungdomsskole i Lørenskog

LU4 er en mannlig lærerutdanner som jobber på et universitet

L5 er en kvinnelig engelsklærer som jobber på en ungdomsskole i Oslo

L6 er en kvinnelig norsklærer som jobber på en ungdomsskole i Oslo

4.1 Nytteverdi av litteratur

4.1.1 Empati, perspektivberikelse og mentalisering

På spørsmål om hvordan lesning kan være nyttig for elever på ungdomsskolen, samt hva lesning og litteraturarbeid kan bidra med i en FoL-sammenheng, trakk samtlige av lærerne frem empati som en intuitiv grunn for hvorfor man burde lese litteratur, som eksemplifisert ved L6 sine refleksjoner;

Jeg tenker jo at det er en uvurderlig kilde til å bli eksponert for ting. Og se andres liv på et vis. For ungdom generelt.. I litteraturen ligger det så utrolig mye god trening i empati. Jeg tror at de som leser mye tidlig, utvikler en empatisk følelse da.

Lærerutdannerne er derimot mer skeptisk til en empatibegrunnelse for lesning på ungdomsskolen. LU1 understreker at det ikke er årsak-virkning mellom det du leser og det du gjør, eller vice versa. Hun trekker videre frem nazister fra andre verdenskrig som eksempel; «Jeg tar jo det eksemplet som vi har fra nazismen, at de torturistene elsket bokkunst, de var helt eksperter på litteratur og musikk. De var ikke noe gode mennesker for det. Livsmestring, ja,

man kan jo si at de mestret livet.» Som Engelstad (*i* Nussbaum, 2016) understreker finnes det svært mange eksempler på at ondskap og kulturell/litterær dannelse ikke er gjensidig utelukkende; «Fremtredende nazister ledet utryddelsesleirer med den ene hånden og leste Goethe med den andre; lukket det ene øret for lyden av fangers rop i smerte og fortvilelse og nøt Bach og Beethoven gjennom det andre» (s.11). LU1 avfeier ikke muligheten lesning kan ha for å fremme empati senere i intervjuet, men understreker at dette ikke er den eneste muligheten;

Jeg tenker at man kan utvikle empati, men man kan også utvikle hat, man kan utvikle kjedsommelighet, mange forskjellige ((følelser)). Om man skal ha følelsesretninger så må man ta med seg flere. Ut ifra holocausteksemplet. Lesning er ikke virkeligheten

Funnet når det gjelder de sprikende oppfattelsene om lesning for å utvikle empati reflekterer empiriske studier gjort på feltet. Forskning viser som presentert under punkt 1.6.1 tvetydige resultater. På den ene siden viser korrelasjonelle studier en sammenheng mellom livslang eksponering for fiksjon og økt empati (Mumper & Gerrig, 2017). På den andre siden har få kausale sammenhenger blitt funnet, og langtidseffekten av disse er uklare (Bel & Velkamp, 2013; Pino & Mazza, 2016).

Når det gjelder mentalisering er det ingen av informantene som bruker begrepet eksplisitt når de reflekterer rundt lesning av litteratur og litteraturarbeid. Imidlertid tolkes dette til å komme implisitt frem blant både lærere og lærerutdannere. For det første kommer det frem implisitt frem ved at samtlige trekker frem perspektivberikelse, som eksemplifisert gjennom L5 sine refleksjoner;

Noe som er like viktig er muligheten til å kunne leve seg inn i en verden med ulike perspektiver enn sine egne. Bare erfare. Bare erfare, det høres kanskje litt klisje ut, men man får et rikere liv av å lese, fordi man kan oppleve så mye gjennom historier. Det bruker av og til som inngang når vi skal lese bøker sånn; «nå skal vi faktisk ut å reise fordi vi skal inn i en annen historie å oppleve noe».

Å kunne se andre perspektiver blir av Mar (2018) beskrevet som en form å engasjere seg i mentalisering på, gjennom «inferring the mental states of others by viewing the world through their eyes» (s. 457). Videre kan det tolkes at mentalisering kommer implisitt frem gjennom LU4 sine tanker om lesning av litteratur som en mulighet til å oppøve et tolkningspråk som kan gi

økt forståelse i det virkelige liv. På spørsmål om hvordan litteratur kan være nyttig for elever på ungdomsskolen er han på samme måte som LU1 i tvil når det gjelder lesning og utvikling av empati. Derimot vektlegger han litteraturens mulighet til å kunne trene på et tolkningspråk som kan hjelpe en å orientere seg i verden;

Tolkning betyr egentlig å forstå mennesket i den konteksten det mennesket lever i. Og for å kunne språkliggjøre det, så kan man ikke bare si at hun gjorde det fordi hun er en idiot, eller fordi hun er en engel, du er nødt til å forstå at valgene og handlingene til karakteren er et resultat av den konteksten som det mennesket befinner seg i, og det er humanisme på en måte. Og det er en form for empati. Men den kan språkliggjøres. Vi tror jo at det kognitive, språk og tenkning hører sammen. Og, når du språkliggjør noe som man ikke før kunne, så kan man tenke noe annet og. Og det språket kan man igjen bruke på seg selv. Det er et refleksivt språk som du kan snakke om karakterene om, så kan man trekke det tilbake til deg selv. Og forstå deg selv og din verden på samme som du har gjort med de fiktive karakterene. Menneskets valg og skjebne i mest mulig kontekst.

LU4 sine refleksjoner kan tolkes til å implisitt berøre mentaliseringsbegrepets selvrefleksive side, og begrepets mellommenneskelige komponent (Skårderud og Sommerfeldt, 2008). Han fremmer også litteraturen sin evne til å skape økt forståelse for fiksjonelle og virkelige situasjoner gjennom å oppøve tolkningskompetanse. Dette reflekterer en forståelse som ligner Zunshine (2006) sin begrunnelse for hvorfor man burde lese litteratur. Gjennom litteraturens mange kilder og representasjoner bruker leseren mentalisering aktivt i en søkende prosess etter mening og forståelse. Man skaper metarepresentasjoner, sporer kilder, holder en forståelse for den muligens endres ved ny kunnskap. På bakgrunn av dette argumenter Zunshine (2006) for at lesning kan være en kognitiv treningsøkt der leseren både øver på, og utvikler sin mentaliseringsevne.

Refleksjonene rundt lesning som mulighet for å fremme perspektivberikelse, empati og mentaliseringsevne for elever på ungdomsskolen kan sees i sammenheng med ferdigheter som teoretikere beskriver som viktig i et livsmestringsperspektiv. Som vist til under teoriens punkt 3.1.2 fremmer Sælebakke (2018) empati og mentaliseringsevne som nødvendige ferdigheter å fokusere på når man arbeider med folkehelse og livsmestringstemaet som en del av opplæringen. Dette baserer hun på bred internasjonal forskning som viser til betydningen av

sosial og emosjonell læring i skolen som grunnlag for god sosioemosjonell utvikling, samt betydningen dette har for å skape resiliens og motstandskraft. Empatiske ferdigheter blir videre belyst av WHO (2003) som viktige fokusområder når det gjelder livsmestring i skolen.

Videre, og som er interessant sett i lys av teori på feltet, er at lærernes refleksjoner rundt lesning og empati implisitt kan knyttes opp mot det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Som nevnt under punkt 3.3.1 beskriver Nussbaum (1997) empati og demokratisk medborgerskap som nært beslektede fenomener. Å være en medborger forutsetter mer enn kunnskap om forskjellige mennesker og kulturer, man må også inneha evnen til å putte seg selv i andre sin situasjon. Å utvikle medfølelse og empati er derfor en essensiell del av å utvikle seg til å bli en demokratisk medborger (Nussbaum, 1997).

Denne koblingen gjøres også eksplisitt og intuitivt av flere lærere uten at det ble lagt føringer for at dette skulle skje. L5 trekker frem et eksempel der de i klassen har jobbet tematisk med black lives matter og rasisme. I denne sammenheng leste de «The Hate u Give», noe hun knytter opp til både folkehelse og livsmestring, samt demokrati og medborgerskap-temaet;

Da leste vi «The Hate U Give» for å kunne se på det. Og det går rett på empati og interkulturell forståelse, forstå andre perspektiver, som jeg tror var veldig nyttig der. For jeg tror nok de, det går nok også veldig på demokrati og medborgerskap, men også folkehelse og livsmestring, det der med at.. Vi har et superhomogent miljø på skolen. 90-95% er hvite høy middelklasseelver som har det ganske fint, men som også finner livet utfordrende. Og kanskje den der med å bli møtt med «det er hvite mennesker som har skylda» føles litt sånn, tror nok noen steiler mere der, men hvis man da leser et skjønnlitterært verk, setter seg inn i andres opplevelser, så ser man kanskje at «åja, det er jo ikke det det handler om, det er ikke vi som blir angrepet, men det er disse menneskene som vi må bygge opp under», for eksempel. Prøve å forstå andre perspektiver.

Slik jeg tolker det, berører læreren sine refleksjoner her kjernen i Nussbaum (1997) sin teori vedrørende den demokratiske medborger som beskrevet over. Sitatet viser også en oppfattelse om at en fiksjonell lesning kan redusere en forsvarsmekanisme hos individer når det er snakk om temaer man ut ifra eget ståsted ikke har grunnlag til å forstå. Dette kan sees i sammenheng med muligheten fiktiv lesning gir til å sette eget personlig ståsted til side helt i starten av

lesningen, for å søke og forstå handlingen og karakterene på historiens premisser (Penne, 2010). En slik lesning kan ifølge Nicolaysen (2005) åpne opp for en «medverden» som kan bidra til perspektivberikelse gjennom sekundære opplevelser. Denne medverdenen kan muliggjøre en endring i hvordan man oppfatter den ekte verden som er preget av eksisterende maktforhold, forventninger og normer (Nicolaysen, 2005).

4.1.2 Identitet

Temaet identitet blir av samtlige lærere trukket fram for hvordan lesning av litteratur kan bidra til å fremme FoL- teamet. L3 og L5 gir i denne sammenheng eksempler fra undervisning der de bevisst har arbeidet med temaet gjennom lesning av litteratur.

L3 forklarer hvordan de på hans skole har valgt å jobbe med folkehelse og livsmestring ved å ha overordnede temaer som de skal jobbe med gjennomgående på hvert trinn. På 8 trinn er temaet identitet, hvor de utforsker spørsmålet «hvem er jeg». I norskfaget uttrykker han at lesing av litteratur er måten de jobber med FoL-temaet på, og forklarer et opplegg de har gjennomført. Han beskriver at de jobbet med en novelle som handlet om en gutt som var et klassisk netttroll og som skrev fæle ting på nett, men var en helt annen person når han ikke satt foran dataen sin;

Vi analyserte denne novellen og så etter virkemidler og alle de klassiske tingene man gjør når man leser en novelle, men så prøver man å løfte det litt opp, hvorfor hadde vi dette temaet her? Jo det handler om identitet, det handler om denne gutten her som er en person når han er med mor og far, så er han en helt annen person i den digitale verden. Og hvordan kan elevene kjenne seg igjen i det? Er vi alle litt sånn? Presenterer vi alle oss litt annerledes på sosiale medier? Så har man det gående, så skaper man en diskusjon i klasserommet, dette er en novelle med sterke virkemidler og tydelig budskap, men er det noe av dette vi kan trekke inn i egne liv (L3).

L5 trekker frem hvordan de har arbeidet med temaet identitet gjennom lesning av boken «Perks of being a Wallflower». Hun beskriver hvordan boken tematisk tar opp utfordrende opplevelser og livssituasjoner som muligens er relaterbare til elevene, enten ved at de selv har opplevd lignende eller at de kjenner noen som har det. Fordelen og den største gaven ved litteratur i denne konteksten beskriver hun som at;

Vi kan bruke situasjoner og opplevelser som de selv har, men så kan man på en måte trekke det ut så handler det om dette ((historien)), så er det lettere å kanskje diskutere det fordi når vi da snakker om hva tror dere hovedpersonen tenkte her, eller hva tror dere det er rett å gjøre her, så må de på en måte relatere det til seg selv. Det blir en aktiv måte for elevene å bearbeide og jobbe med seg selv og utfordringer når vi først snakker om livsmestring. Man kan snakke om egen identitet og spørsmål man har uten at det blir det nære og personlige.

Informantenes refleksjoner berører litteraturredaktikerens teorier rundt økt selvforståelse, og økt forståelse av egne handlinger og valg gjennom lesning. Moderne identitetsutvikling handler i større grad om refleksivitet, bunnet i større valgfrihet når det gjelder hva og hvem man skal bli (Anthony Giddens, 1996, i Penne, 2001). I sammenheng med dette argumenterer Penne for hvordan selvet i større grad nå enn før må skapes refleksivt gjennom språk, og at lesning av litteratur kan bidra til å fremme dette. I Læreplanens beskrivelse av folkehelse og livsmestring blir utviklingen av et positivt selv bilde og en trygg identitet særlig fremmet som formålet med temaet. I tilknytning til norskfaget blir også lesning av skjønnlitteratur beskrevet som en eksplisitt måte å arbeide med temaet på; «denne type lesing kan både bekrefte og utfordre elevenes selv bilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s.1).

4.1.3 Kritisk literacy og språkmakt

De neste temaene som var fremtredende i informantenes refleksjoner rundt litteraturens nytteverdi i et FoL- perspektiv var kritisk literacy og språkmakt, to temaer som må omtales sammen. LU4 beskriver hvordan hans oppfattelse av literacytradisjonen i norsk i stor grad handler om språkmakt.

Tekster forsøker å påvirke deg. Og det som vi som norsklærere skal gi, altså med tanke på livsmestring, det er å få en retorisk motstand, slik at vi kan øve motmakt mot alt som kommer utenfra [...] Språkmakt. Det er helt vesentlig for å nå målene dine, for at du ikke skal gå på tap. I en verden som er institusjonalisert og tekstlig. Hvis ikke du kan manøvrere deg i det, så går man på en måte på tap

LU1 beskriver videre hvordan enhver leser må trenes til å stille spørsmål til teksten, for å kritisk kunne vurdere dens troverdighet. Lærerutdannerne sine refleksjoner kan sees i sammenheng

med litteraturens makt. Litteraturen kan ha stor påvirkningsmakt ved at lesning av litteratur kan bidra til at en endrer hvordan man tenker om fenomener i den virkelige verden (Nicolaysen, 2005). Denne påvirkningen forutsetter på sin side, som LU4 påpeker, at leseren har en metaspråklig bevissthet om tekstens mulige påvirkningskraft. Dette er beslektet med Scholes (1998) sitt begrep *textual power* (språkmakt), som går ut at man på den ene siden må lese teksten fra innsiden, for så å vurdere den kritisk fra utsiden. Lesning av litteratur kan på bakgrunn av dette være med på å fremme kritisk literacy hos leseren. En forutsetning i denne sammenheng er at leseren har en fiktiv leseforståelse. Når man leser fiksjon må man stille inn forforståelse sin på en annen måte for å skape mening, slik at man kjenner igjen fiksjon, eller fiksjon i det faktiske (Penne, 2010).

L3 sine refleksjoner kan videre tolkes til å implisitt være inne på språkmakt og den fiktive leseforståelsen når han forklarer hvordan han mener analyseferdigheter er viktig, herunder for å kunne kjenne igjen virkemidler, men også for å kunne reflektere over sammenhengen mellom bruk av virkemidler og igangsettelse av følelser eller overbevisning. Han knytter dette videre til ferdigheten som trengs for å kunne navigere informasjonsflyten unge møter i dag, der fakta og fiksjon ofte glir over i hverandre:

Nå som vi snakker om konflikten i Ukraina, jeg kan ikke ta for gitt at de får nyhetene sine gjennom NRK og aftenposten. Men de har fått det gjennom tik tok og instagram, og snapchat-stories. Det er jo også tekster som de skal klare å gjennomskue virkemidler som er brukt her. Enten om det er en kjemperørende sang i bakgrunnen, eller teksten som legges oppå filmen, det er også en lesekompetanse som jeg er litt opptatt av at de skal trenes opp i, at de ikke bare skal sluke alt på sosiale medier. De leser veldig mye der, så også trene opp kritisk sans, men også å gjenkjenne at jeg er utsatt for virkemidler her, også i et blogginnlegg.

Å inneha en kritisk tilnærming til tekst blir av WHO (2003) fremmet som en viktig livsmestringsferdighet. Herunder belyser rapporten kritisk tenkning og kritisk analyse som nødvendig for å være bevisst over hvordan holdninger, verdier og sosiale normer kan påvirke, gjennom for eksempel medier. Fiktiv leseforståelse og kritisk literacy kan også knyttes opp mot et demokratisk perspektiv, da dette vil kunne gi tilgang til meningsinnhold i tekstene gjennom forståelse, men også språkmakt.

4.2 Opplevd endring i praksis - lærere

Ut ifra samtale om sammenheng mellom litteraturarbeid og FoL beskriver lærerne at de oppfatter temaet som bevisstgjørende eller åpnende med tanke på litteraturarbeid i klasserommet.

L5 og L6 beskriver en forståelse av at litteraturarbeid for å fremme folkehelse og livsmestring allerede har vært en del av opplæringen før implementeringen av LK20, men at dette nå foregår mer bevisst. L5 trekker blant annet frem identitet og relasjoner som områder i engelskfaget de ofte er inne på når det ikke er snakk om det språklige tekniske. Hun beskriver videre engelskfaget som et fag som allerede handler om å fremme et dannelsingsaspekt og interkulturell kompetanse, men at hun nå har fått en knagg å henge det på. Når hun beskriver implementeringen av FoL sier hun; «så skulle det være så stort og tenke nytt, så er det jo egentlig det vi allerede gjør, men vi må tydeliggjøre det for oss selv og for elevene. Bevisstgjøre de også sikkert da» (L5).

L2 og L3 reflekterer rundt hvordan den nye læreplanen og temaet folkehelse og livsmestring har vært åpnende og endrende for egen praksis. L2 beskriver hvordan innføringen av FoL tilrettelegger for en mulig endring i den didaktiske tilnærmingen til litteraturarbeid. Hun beskriver tilnærmingen til litteratur på hennes skole som sterkt analytisk preget. I denne sammenheng understreker hun at de gjør mer enn å analysere verk, men at fokus på sjanger og litterære virkemidler blir vektlagt sterkt i undervisningen. Etter folkehelse og livsmestring kom inn som ny overordnet del har hun imidlertid merket et skifte blant kollegaene sine der flere vil balansere dette med et større fokus på en erfaringsbasert tilnærming;

Også tror jeg de ((elevene)) opplever, i alle fall noe av den litteraturen vi holder på (litt latter) med gjennom klassesettet, som veldig lite relevant. Men, fordi vi syns det er en lærebok i virkemidler så bruker vi disse bøkene og gjør det år etter år etter år, og jeg kjenner at jeg er litt klar for å gjøre opprør mot det, sammen med flere andre på min skole (latter). nå må vi legge vekk det klassesettet der, så må vi finne, vi må ta med elevene på råd, hva har de lyst til å lese, hva opplever de som relevant og hvordan kan vi jobbe med det.

Hun beskriver også at hun har et håp om at FoL skal være åpnende for denne endringen, men understreker at det handler om balanse; «Stikkordet er jo at det ene ikke utelukker det andre. Det er ikke sånn at vi skal slutte med det ((analyse)), men jeg tror ikke det blir så interessant for våre elever før de har opplevd at det er relevant å lese og at det kan gi dem noe».

L3 viser også hvordan han tolker innholdet i ny læreplan til å i større grad lese og arbeide med litteratur som ligger nærmere elevenes livsverden,

En ting som jeg har tolket ut ifra den nye læreplanen i norsk er at arbeid med litteratur skal i større grad enn den forrige læreplanen i større grad skal gjenspeile elevenes virkelighet, altså det de erfarer, det skal ligne deres liv. Og det tolker jeg som et argument, et sterkere argument, for å prioritere ungdomslitteratur over klassikere på ungdomstrinnet.

4.3 Opplevd endring i egen praksis - lærerutdannere

Lærerutdannere på spørsmål om hvordan implementeringen av folkehelse og livsmestring har endret innholdet i deres egen praksis trekker frem interessante erfaringer og tanker.

Begge lærerutdannere trekker frem hvordan de opplever at lærerstudenter og lærere i etterutdanning er svært opptatt av FoL-temaet, og særlig litteraturens rolle i det. LU1 trekker frem hvordan mange som tar master i norskfaget ønsker å skrive om denne sammenhengen, samt hvordan lærere på etterutdanningskurs er veldig interessert i å lære om hvordan litteratur kan brukes i en FoL-sammenheng. LU1 beskriver videre at hun har et inntrykk av at FoL har vært åpnende for disse lærerne sin undervisning. Begge lærerutdannere på spørsmål om hvordan de har endret praksis etter implementering av FoL poengterer imidlertid at de opplever å i større grad måtte fokusere på det norskfaglige. Dette er begrunnet med bekymringer som vist i det følgende av LU4:

Du kan si at folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema, det rir litteraturtemaet og oss som en mare nå. Og grunnen til at jeg sier det, er at det blir oppfattet av lærerstudenter som at de nesten skal gå over i en terapeutrolle istedenfor å være norsklærer. Og det arter seg sånn at studentene tror at de skal ta opp vanskelige emner, som ofte handler om utenforskap, billedbøker, så skal de snakke med barna om hvor

vanskelig det er å være menneske på en måte.. Altså en form for terapeutisk samtale. Og de tenker seg en emosjonelt intim relasjon med elevene sine, der de tenker seg at elevene gjerne vil snakke om vanskelige ting med læreren sin. Og det ser vi i semesteroppgaver og sånn, de velger problemstillinger som går rett på en tematisk analyse som ligger tett opp til psykologifeltet. Og, da er det vår oppgave å ta de tilbake til norskfaget. Og det norskfaglige, vi tror at det norskfaglige har betydning for folkehelse og livsmestring.

Til slutt i sitatet over ser man at LU4 trekker frem det norskfaglige, og at det norskfaglige i seg selv kan ha betydning for folkehelse og livsmestring. Det norskfaglige kan i denne konteksten tolkes til å bety de aspektene LU4 mener de iboende mulighetene til litteratur er, og som er vist til under punkt 4.1, herunder blant annet utvikling av et refleksivt språk, tolkningskompetanse og språkmakt. I sammenheng med refleksjoner rundt disse aspektene understreker han «Og da er man egentlig tilbake til det helt basic norskfaglige. Om det tverrfaglige emnet står i læreplanen eller ikke.. Egentlig så har det alltid vært et mål med litteraturundervisningen».

Det virker som at lærerutdannerne tolker FoL slik det er operasjonalisert i ny overordnet del til å kunne redusere disse allerede tilstedeværende mulighetene som ligger i litteraturarbeid. LU1 referer eksplisitt til Madsen (2020) sin oppfattelse av FoL og beskriver at hun frykter at temaet kan bidra til nærsynte individualiserte krav til mestring, noe som står i motsetning til folkehelse som bærer et kollektivt preg. Hun understreker derimot at temaet kan være positivt for faget, om det søkes oppnådd på fagene sine premisser og «ikke blir en erstatning, en sånn vag individuell psykologiserende erstatning for de kollektive fagtradisjonene vi har, men et sideblikk på det». Hun beskriver videre at de norskfaglige premissene som i denne sammenheng er relevant;

Hvordan utforsker vi, undersøker vi tekster sammen, hvordan skriver vi tekster sammen, hvordan blir vi flinkere til å uttrykke oss, hvordan skal vi klare å lytte til en annens oppfatning, hvordan får vi fagbegrep for å forstå at nå gjør denne teksten det med meg, nå gjør den det med meg, så er jo dette i seg selv en mestring, og det er en livsmestring, og det er og, kan være med å bidra til et kollektivt fellesskap.

LU4 trekker videre frem hvordan han frykter at temaet kan føre til at man i litteraturundervisning kjører mer på empati og innlevelse, og at metatenkningen og fokus på språkmakt reduseres. Empati og innlevelse kan tolkes til å berøre den erfaringsbaserte tilnærming som søker overføringskompetanse hos elevene, og metatenkning samt språkmakt kan kobles til en mer analytisk tilnærming. LU4 påpeker imidlertid at han mener begge tilnærminger er nødvendige. Dette kan tolkes dithen at bekymringen ligger i at FoL skal føre til at opplevelseslesning for empati og innlevelse skal gå på bekostning av de andre ferdighetene og aspektene; «Det har på en måte ikke endret praksisen min mer enn at jeg minner om disse tingene. Ikke stopp med å være norsklærer, vær forsiktig med å bli terapeut» (LU4).

4.4 Lærernes tenkte og opplevde utfordringer med tanke på lesning for FoL

4.4.1 Tung tematikk for nærme elevenes livsverden.

På spørsmål om lærerne har opplevd utfordringer ved å bruke litteratur til og arbeide med FoL beskriver L3 problematikken som ligger å finne en balanse mellom temaer som fenger og som de kan kjenne seg igjen i, men som han beskriver selv; «noen ganger kanskje kommer litt for nært virkeligheten, og som ikke vi har kontroll over lenger når de går ut av klasserommet». Videre reflekterer han rundt litterære verk de har lest og arbeidet med i klassen som handler om flerkulturelle temaer, herunder om å vokse opp med to kulturer, splittelse mellom norsk og utenlandsk identitet, samt problematikk rundt arrangert ekteskap:

Noen elever kan se på dette og være sånn «ja, dette er en fortelling om noen som opplever det». Men så kan andre elever oppleve sånn dette kan være noe jeg er redd for, dette kan jeg ha hørt om har skjedd med noen jeg kjenner, eller har jeg noen bekymringer for at dette ligner min skjebne.

Han viser samtidig til andre mulige nærme og utfordrende temaer:

Vi har lest en novelle om ei som tar abort for eksempel, det er også sånne temaer som kan, en ting er om du som lærer vet sånne ting om elevene dine, men det er også mange ting som man ikke vet. Spiseforstyrrelser, selvskading, selvmordstanker, skam generelt, som kan ligge litt i bakhodet når man velger temaer. Hvordan bearbeider ungdommene

dette når jeg ikke lenger står og underviser om det, men de tar det med seg hjem ikke sant. Eller snakker om det med venner.

L2 har ikke opplevd utfordringer i denne sammenheng, men kan se for seg situasjoner hvor man åpner opp for rom hvor man ikke har kontroll hvis man skal snakke mye om følelser rundt litteratur. Hun understreker videre at om hun og de andre norsklærerne skal endre tilnærming til å fokusere mer på erfaringsbasert lesning, ville hun hatt kursing i hvordan dette best kan gjøres, og hatt flere verktøy for å sikre at flest elever får nytte av det. L5 trekker videre frem en mulighet som kan ligge i å snakke om utfordrende temaer. Hun beskriver det som en arena hvor lærerne kan observere hvordan elevene reagerer, og kanskje fange opp elever som sliter. Hun beskriver videre at lesing og arbeid med litteratur som omhandler tunge temaer skaper situasjoner hvor hun er redd for å si noe feil. Likevel understreker hun videre at; «Det er litt vanskelig å ta tak i, men er det viktigste når man snakker om et sånn tema, og at vi tør å ta tak i de vanskelige temaene» (L5).

Lærerne sine refleksjoner rundt opplevde og tenkte utfordringer ved bruk av litteratur for å fremme FoL reflekterer med dette funnet til Lauritzen mfl. (2021) som viser at lærere til tider finner det utfordrende å skape en balanse mellom nærhet og distanse til litteraturen.

4.4.2 Forutsetninger

I sammenheng med utfordringen som ligger i å finne balansen mellom nærhet og distanse reflekterer lærerne rundt forutsetninger som de vurderer som viktige i denne konteksten. For det første vektlegger alle lærerne det å kjenne elevgruppen som viktig, og betydningen av en god relasjon mellom lærer og elever. L2 beskriver blant annet at de har lest om temaer som kjærlighetssorg, selvmordstanker, å miste noen nære, samt være ny i Norge og hva dette kan innebære, men at det ved lesning av slike temaer; «[...] krever jo trygghet i klasserommet. At man kjenner gruppen før man går løs på de heftigste temaene. Krever litt modenhet hos de også, men de utvikler seg jo masse på de tre årene (ler litt)».

Videre beskriver flere av lærerne at de for å møte denne utfordringen forbereder elevgruppen. L6 beskriver viktigheten av å i fullklasse sette ting i perspektiv, og gjerne et historisk perspektiv, samtidig som at læreren selv må ha en god forståelse av teksten for å kunne forutse mulige reaksjoner. Et par av lærerne har også hatt en individuell tilnærming om de tror at et litterært tema kan påvirke enkeltelever. L3 forklarer i denne sammenheng at før eller etter

lesning som for eksempel tematiserer kultur, mental helse, spiseforstyrrelser og kroppspress, har tatt elever til siden for en prat en-til en; «Så det jeg faktisk har gjort, enten i forkant eller etterkant, er jo å snakke med elever. Jeg har gjort det for det meste i etterkant, at jeg har spurt hvordan de opplevde den timen». På oppfølgingsspørsmål om han følte om lærerutdanningen har forberedt han på å stå i slike situasjoner svarte han;

Nei, i liten grad. Og ... det kan være mange grunner til det. Utdannelsen jeg tok var jo bygd opp sånn at jeg tok noen fag her og pedagogikk, så ut i verden. Og når man hadde pedagogikk og didaktikk, så lærte man jo litt hvordan undervise i norsk, og hvordan undervise i KRLE. Men det, jeg opplevde at det var lite fokus på for eksempel psykisk helse. Jeg fikk et sjokk over hvor mye av min lærerjobb som handler om psykisk helse hos ungdom. Både på liten skala og stor skala (L3)

Alle lærerne er imidlertid også inne på litteraturens sin særegne måte å skape distanse på, som en buffer for utfordringene som presentert over, som eksemplifiseres gjennom L2 sine refleksjoner:

Vi har jo lest noen heftige bøker, ungdomsbøker. Med mange drøye temaer for så vidt. Det å kunne lese om det, da blir det ufarliggjort på en eller annen måte, er jo en distanse der. Samtidig så kan noen velge å være veldig åpne og personlige når vi snakker om disse bøkene og det blir en fin diskusjon med utgangspunkt i fiksjon på en måte. Så jeg tenker at det griper rett inn i det tverrfaglige temaet der og særlig livsmestring.

Lærernes refleksjoner når det gjelder litteraturens distanse til virkeligheten reflekterer Nussbaum (2016) sin teori om den skjønnsomme leser. Den skjønnsomme leser engasjerer seg med teksten på en sympatisk måte og kan identifisere seg med karakterene hen leser om, men skiller dette fra egen personlig trygghet og lykke (Nussbaum, 2016). Lærerne sine refleksjoner berører også forskningsfunn som er gjort i sammenheng med Shared Reading. Kvalitative undersøkelser viser at lesedeltagerne opplevde litteraturen som et «intermediary object» som tillot en utforskning av egne erfaringer gjennom det fiksjonelle, og dermed med en trygg avstand mellom seg selv og de muligens nære temaene litteraturen omhandlet (Læseforeningen, 2020; Gray mfl., 2016).

4.5 Engasjement

Engasjement for lesning var videre et fremtredende tema under intervjuene. Disse refleksjonene sier kun noe om hvordan lærerne oppfatter elevene sin motivasjon og lyst til å lese, men er fortsatt av interesse.

Både L2 og L3 beskriver at de opplever de fleste elevene som motvillig til lesning, med unntak av elevene som leser fra før, som virker positive til litteraturarbeid: «Fordi elevene i dag, de ser jo film for eksempel og de forbruker film og tv-serier kjempemasse, og sosiale medier, for opplevelsens skyld, så blir lesing en byrde nesten, det blir slitsomt og det er tidkrevende, og det er «jeg sovner av det», man har liksom hørt alt det der da» (L3). Videre beskriver L2 at; «Jeg ser det jo selv at elevene dør litt hver gang det er snakk om lesing».

Denne oppfattelsen reflekterer de siste PISA-undersøkelsene. Deskriptive analyser av den siste undersøkelsen viser at norske elever rapporterer et svært lavt leseengasjement. Sammenlignet med de resterende OECD-landene (37 land), havner norske elever her på en nest-siste plass, kun etterfulgt av Nederland (Roe, 2020). På spørsmål om hva elevene mener om lesning har utsagnene «jeg leser bare for å få den informasjonen jeg trenger» og «jeg leser bare hvis jeg må» gått fra 45% fra år 2000 til 60% ved siste gjennomføring (Roe, 2020).

5. Drøftelse

Fremvisningen av funnene i kapitlet over viser at empirien i stor grad sammenfaller med eksisterende teorier, perspektiver og forskning. Det er derimot to hovedfunn som ikke passer med kartet, og vil her drøftes ved en abduktiv tilnærming. Det første funnet er hvordan lærere finner FoL-temaet bevisstgjørende eller åpne for egen undervisning når det gjelder litteraturarbeid. Det andre funnet er lærerutdannernes bekymringer for hvordan FoL-temaet kan påvirke hvordan litteraturarbeid gjennomføres på ungdomsskolen.

Innledningsvis i dette kapitlet vil det presenteres en modell som viser hvordan FoL inviterer til nytenkning når det gjelder litteraturdydidaktikk for lærere, samt hva de tenker lesning og arbeid med litteratur kan tilby når det gjelder FoL. Dette vil så sees i lys av empirisk forskning på feltet. Videre vil jeg i en teoretisk forstand utforske hvordan lærernes bekymringer kan tolkes. Avslutningsvis vil jeg ta utgangspunkt i funnet som viser at FoL har vært åpne for lærerne når det gjelder hvordan litteraturarbeid kan gjennomføres, for så å drøfte om Shared Reading som metode i denne sammenheng kunne vært en mulighet. Diskusjonen vil bygges på muligheter og utfordringer ved litteraturarbeid i et FoL-perspektiv som fremmet av informantene i gjeldende studie, samt annen relevant teori og forskning.

5.1 FoL og litteraturarbeid - gjensidig påvirkende?

Basert på problemstillingen er et av studiets viktigste funn at lærerinformantene oppfatter folkehelse og livsmestringstemaet som bevisstgjørende eller åpne med tanke på litteraturarbeid i klasserommet. Som vist til under punkt 4.2 mener to av fire lærere at innholdet i FoL-temaet allerede berøres og fremmes gjennom lesning og arbeid med litteratur, men at implementeringen av FoL som et overordnet tema har gjort de mer bevisste på dette og at målene nå søkes å bli nådd mer systematisk. For de to resterende lærerne blir temaet oppfattet som åpne i enda større grad. L3 mener det legitimerer bruk av litteratur nærmere elevenes livsverden, og L2 mener det legitimerer et skifte fra sterkt vektleggelse av form, struktur og analyse, mot en balanse mellom dette og en erfaringsbasert tilnærming.

Videre viser funnene som vist til under punkt 4.1 at lærerne implisitt og eksplisitt tilknytter lesning av litteratur og litteraturarbeid til ferdigheter og temaer som av teoretikere blir sett på som viktig i et livsmestringsperspektiv. Temaene empati, perspektivberikelse, mentalisering,

identitet, samt språkmakt og kritisk literacy var her særlig fremtredende. Basert på disse funnene kan følgende modell visualisere sammenhengen mellom FoL og litteraturarbeid;



Modellen viser hvordan økt fokus på folkehelse og livsmestring inviterer til nytenkning når det gjelder litteraturdydidaktikken, samt hva lærerne tenker lesning og arbeid med litteratur kan tilby når det gjelder folkehelse og livsmestring. FoL og litteraturarbeid kan med dette sees på som dynamiske og gjensidig påvirkende fenomener.

Det som videre er interessant er å se funnene som presentert under punkt 4.1 i lys av modellens spørsmål. Når det gjelder hva litteraturarbeid kan bidra med for å fremme FoL beskrev lærerne empati, perspektivberikelse, mentalisering, identitet, samt kritisk literacy og språkmakt. Av alle disse temaene var det aspekter tilknyttet identitet, og muligheter for å lese om temaer nærmere og mer interessante for elevene, som ble fremmet som årsak for hvorfor FoL ble oppfattet som åpnende av lærerne som mente dette.

Dette kan tolkes til å reflektere den empiriske utviklingen på feltet. Det er fortsatt et stort fokus på utforskningen av sammenheng mellom lesning av litteratur og empati/mentalisering (Mar, 2018). Det er imidlertid en økende interesse på feltet for å utforske hvordan lesning av litteratur kan føre til endring i selvoppfattelse og økt innsikt i seg selv (Sikora mfl., 2011).

5.2 Lærerutdannelsens bekymringer vs. lærerne sin oppfattelse av litteraturarbeid og FoL

Lærerutdannelsens bekymringer, og særlig LU4 som vist til under punkt 4.3, kan ved første lesning og uten videre kontekst leses som konservative tanker, hvor «fagets premisser» holder igjen nytenkning og reorienteringen som lærerne sikter til er en mulighet ved innføringen av FoL - temaet. På den andre siden, og i en norskfaglig kontekst, sett opp mot tidligere forskning på feltet, kan dette også tolkes som legitime bekymringer og en viktig belysning av en mulig fremtidig utfordring for språkfagene når det gjelder lesning og arbeid med litteratur.

Eldre klasseromsforskning viser at begrenset tid gikk til lesing og arbeid med litteratur, og at litteraturen ofte ble brukt som et middel for å lære om noe annet, herunder begivenheter og fenomener, istedenfor å være et mål i seg selv (Penne, 2013). Videre har litteraturarbeidet i norsk skole blitt kritisert for å prioritere en erfaringsbasert tilnærming, hvor fokus på analyse og tolkning får mindre plass (Kjelen, 2015; Kjelen, 2017; Rødnes, 2014). Derimot viser nyere klasseromsforskning en motsatt trend. Gabrielsen mfl. (2019) har utforsket litteraturens rolle i norskfaget gjennom analysering av 178 filmete økter, som inkluderte litteraturundervisning, fordelt over 47 klasser på 8.trinn. Funnene viste at fokuset lå på sjangeropplæring og analyse. Videre viste studien at litteraturundervisningen sjeldent inneholdt diskusjon rundt litteraturen med mål om å utvikle elevenes forståelse av de litterære tekstene som ble lest. Litteraturundervisningen som observert fremmet dermed sjeldent litteratur som estetisk eller verdifullt i seg selv (Garbrielsen mfl., 2019). Basert på kritikken her nevnt har teoretikere på feltet gjentatte ganger belyst behovet for et nytt legitimeringsgrunnlag for litteraturarbeid i skolen (Skaftun, 2009; Kjelen, 2017; Rødnes, 2014). Ut ifra denne konteksten kan bekymringene til lærerutdannerne anses for å være legitime. *Om* FoL tolkes slikt de er bekymret for at det kan tolkes, kan iboende muligheter ved lesning og arbeid med litteratur ytterligere reduseres.

I gjeldende studie mente lærerinformantene, uansett i hvilken grad de anså FoL som åpnende, at det må være en balanse mellom en analytisk og en erfaringsbasert tilnærming. De viser også til hvordan de mener det er viktig at det skjer i læringskontekster det er naturlig, og på fagets premisser. Det må derfor understrekes at bekymringene til lærerutdannerne ikke tolkes til å reflektere meningene og oppfattelsen til lærerne i denne studien.

Ut ifra funnene og drøftelsen så langt kan man trekke ut at FoL-temaet bringer med seg tanker om en mulig reorientering vedrørende litteraturarbeid, med både et positivt og et negativt fortegn. Et spørsmål videre blir da hvordan man kan utnytte interessen for sammenhengen mellom FoL og litteratur på en måte som ivaretar lesning av litteratur og litteraturarbeidets iboende muligheter. Dette vil videre drøftes under punkt 5.4. Først må noe som kan argumenteres for å være lærere og elevers største utfordring når det gjelder litteraturarbeid drøftes, og det er engasjement rundt lesning.

5.3 Økt engasjement til lesning - en forutsetning for FoL gjennom litteratur?

Som sett knytter kritikken når det gjelder litteraturarbeid i norsk skole seg ofte til hvorvidt undervisningen i for stor grad er erfaringsbasert eller, på den andre enden av skalaen, for analytisk preget. Uansett hvilken vei kritikken går kan det argumenteres for at diskusjonen mister sitt formål om man ikke også inkluderer utfordringen som ligger i å øke elevenes engasjement, lyst og motivasjon til lesning. For det første støttes dette argumentet av analyser gjort på bakgrunn av PISA-undersøkelsen. Roe (2020) viser til hvordan lesning, og særlig lesning av skjønnlitteratur, korrelerer høyest med leseskår. Videre viser hun til hvordan elever som oppga at de leste og var engasjerte for lesning hadde større utholdenhet og konsentrasjonsevne. Det kan derfor argumenteres for at engasjerte lesere mulig opplever større faglig mestring på skolen, samtidig som at det er større mulighet for at de mestrer videre utdanning og senere yrkesliv. Å fremme elevenes lese-engasjement vil dermed være tett knyttet til livsmestringstemaet, men er også demokratisk anliggende med tanke på å sikre elevene lik tilgang og muligheter i fremtidig samfunnsdeltagelse.

For det andre kan det reises spørsmål om lyst og motivasjon til å lese kan være en forutsetning for at den intenderte nytteverdien av litteratur, som fremmes av informantene under punkt 4.1, skal kunne bli oppnådd. Hvis man ser til de rent teoretiske perspektivene til Nussbaum (1997) og Zunshine (2006) er en naturlig logisk slutning å trekke at mulighetene som tilknyttes lesning av litteratur ikke vil oppnås om elevene er negativt innstilt til lesning på skolen, og hvis de kun leser når de må. Teoriene som her nevnt lener seg på transaksjonsteori. Selv om transaksjonsteorier kan være ulike i sitt innhold forklarer Tyson (2006) at de deler to oppfatninger; for det første at leserens rolle ikke kan fjernes med tanke på å skape forståelse av

litteratur, og for det andre at lesere ikke passivt konsumerer mening presentert til dem gjennom teksten, de lager meningen de finner aktivt. Basert på dette kan det argumenteres for et behov for aktiv engasjering med teksten, og at leseren må være motivert for å finne mening. Denne slutningen støttes av empirisk forskning gjort på feltet, som vil bli diskutert i det følgende.

Forskningsfeltet når det gjelder sammenhengen mellom lesning av litteratur og økt empati/mentaliserings er som tidligere nevnt uavklart. Det som imidlertid kan argumenteres for, basert på mange studier som støtter samme funn, er at livslang eksponering for litteratur har en positiv sammenheng med grad av målt empati og mentalisering (Mumper & Gerrig, 2017). Videre har eksperimenter funnet en kausal sammenheng mellom lesning av fiksjonelle tekster og økt mentaliseringsevne, men med en forutsetning av at leseren føler seg transportert inn i historien ved en særlig evne til innlevelse (Bal & Veltkamp, 2013). Den ekspressive lesningen som ifølge Kuiken mfl. (2004) sine studier kan fremme selvmodifiserende følelser avhenger også blant annet av å føle seg oppslukt av teksten. Å føle seg transportert, samt å være oppslukt er en form for tekstengasjement som det kan argumenteres for at ikke vil skje om leseren ikke vil eller ønsker å lese.

På bakgrunn av utfordringen som her er blitt fremsatt, samt studiens funn og modellen over som viser FoL som en mulig kilde til reorientering når det gjelder litteraturarbeid, vil det videre drøftes rundt muligheter og utfordringer ved å implementere Shared Reading som en metode tilpasset klasserommet.

5.4 Shared Reading i skolen?

5.4.1 Shared Reading versus litterære samtaler

Shared Reading er som presentert under punkt 3.5 en metodikk basert på høytlesning og samtale rundt tekst i fellesskap. Sentrale aspekter ved modellen er at det anvendes kvalitetslitteratur, og at formidleren leser høyt og stopper underveis, hvor deltagerne blir invitert til å reflektere personlig om de litterære tekstene i åpne og utforskende samtaler (Tangerås, 2015). Shared Reading deler med dette likheter med en allerede eksisterende didaktisk tilnærming til litteraturarbeid i skolen, litterære samtaler. Når det gjelder litterære samtaler finnes det flere ulike måter å gjennomføre dette på. En generell definisjon med tilhørende «oppskrift» er vanskelig å gi, da utførelsen vil variere ut ifra elevforutsetninger, og valgt tekst (Moe, 2014). Det som imidlertid kan fastslås er at metoden har en sosialkonstruktivistisk tilnærming der

forståelse og tolkning av litteratur skjer i fellesskap, noe som også er utgangspunktet for Shared Reading. En viktig forskjell er imidlertid *når* og *hvordan* lesningen skjer. Litterære samtaler kan på sin side fint gjennomføres i fellesskap etter individuell lesning av samme litterære tekst, samt også etter å allerede ha arbeidet med teksten ved for eksempel skriving av individuelle leselogger (Moe, 2014, Penne; 2001). Shared Reading har i motsetning større fokus på leserens umiddelbare møte og opplevelse med tekstene, ofte en novelle og et dikt, og kan gjennomføres i sin helhet i løpet av en til to timer. I dette ligger det at deltagerne første møte med teksten er når formidleren leser den høyt, som også bidrar til å skille metodene. I Shared Reading er høytlesning en grunnpilar ved metoden. Metoden krever heller ikke muntlig deltagelse av gruppen, noe som vil bli diskutert videre under punkt 5.4.3.

5.4.2 Shared Reading for engasjement?

Lærerne i denne studien har som vist over en oppfattelse av at elevene har et lavt engasjement for litteraturarbeid på skolen, en oppfattelse som støttes av de siste PISA-undersøkelsene (Roe, 2020). Her kan høytlesningsaspektet som er så sentralt for Shared Reading være interessant å se nærmere på. Til tross for mulighetene tilknyttet høytlesning er metoden først og fremst assosiert med opplæring i barnehage og barneskolen, rettfærdiggjort på bakgrunn av tanken om at ungdommer er bedre lesere og at de derfor ikke trenger å høre andre lese høyt (Nambi, 2019). Derimot har det blitt utført noen studier som utforsker hvilken effekt høytlesning kan ha på ungdomsskoleelever (Arial & Albright, 2005). Disse studiene viser at høytlesning av lærer fremmer motivasjon og engasjement for lesning, samt positive holdninger til lesning. Dette er interessant sett opp mot Shared Reading, da høytlesning her spiller en stor rolle.

5.4.3 Shared Reading for FoL?

ifølge Tangerås (2015) er Shared Reading en praksis som forsterker det terapeutiske potensiale som allerede er til stede mellom det litterære verket og leseren, gjennom affektiv nærlesning. Imidlertid understreker skaperne bak metoden og forskere på feltet at metoden må skilles fra terapi (Gray mfl., 2016). Dette understrekes ved at formidlerens kompetanse først og fremst er innen litteraturformidling, ikke innen psykologi (Tangerås, 2015). Hovedmålet ved metoden er å skape et fellesskap der litteraturen kan oppleves (Skjerdingsstad & Tangerås, 2019). Gjennom denne opplevelsen som skapes ved interaksjon mellom gruppemedlemmer, leseleder og tekst kan man likevel oppleve terapeutiske effekter, herunder økt opplevelse av mening, mestring,

selvverd, samt muligheten til å sette ord på vanskelige temaer foruten å bli for privat og selveksponerende (Gray mfl., 2016).

Selv om formidler er kurset til å engasjere, samt oppfordre deltagerne til å bidra i samtale rundt teksten, er et av metodens grunnleggende prinsipp at det også skal være lov å bare lytte til teksten og andres refleksjoner. Tanken er at dette i seg selv har positive effekter. Det å bli lest for høyt stimulerer til konsentrasjon og ro, og å høre på andre snakke kan skape en følelse av å dele en estetisk opplevelse (Tangerås, 2015). En slik tilnærming til FoL kan bidra til en allerede oppdaget utfordring når det gjelder temaets inntøkt i skolen. Ifølge Holtermann & Vedvik (2020), har elever gjennom «Timen Livet», et undervisningsopplegg i livsmestring fra Forandringsfabrikken, følt seg presset til å dele ting med klassen, noe som har fått foreldre til å reagere.

Videre kan premisset om formidling av litteratur som hovedmål, der terapeutiske effekter blir sett på som en bonus, være en mulighet ved metoden sett i lys av gjeldende studie sine funn. For det første kan det motvirke bekymringene lærerutdannerne i gjeldende studie har om gjennomføring av FoL med en individuell psykologisk tilnærming der lærer går inn i terapeutrolle. Denne bekymringen knyttet til FoL støttes av flere, blant annet Madsen (2020). Viktigere kan kursing i Shared Reading muligens gi lærerne noen verktøy når det gjelder å stå i situasjoner der nære, og mulige utfordrende temaer, tilknyttet elevenes livsverden dukker opp. Denne opplevde utfordringen er et sentralt funn i gjeldende studie, og reflekteres i andre studier på området (Lauritzen, 2021). Opplæring i å være leseleder gjennom Shared Reading kan mulig skape en større trygghet i å bruke noe informantene allerede beskriver i gjeldende studie; litteraturen som *intermediary object*. Litteraturen kan ved dette tillate en trygg avstand og en «buffer» mellom utforskning av egne erfaringer gjennom det fiksjonelle (Læseforeningen, 2020; Gray mfl., 2016). Videre lærer leseledere teknikker for hvordan man skal navigere samtalen tilbake til teksten om man opplever en følelse av at situasjonen kommer ut av kontroll.

5.4.4 Shared Reading for å øke elevenes litterære kompetanse?

I et faglig perspektiv kan det stilles spørsmål om Shared Reading mulig kan være en autentisk måte å øke elevenes litterære lesekompetanse på. For det første har metoden et stort fokus på deltagerens opplevelse i møte med litterære verk. Leselederen blir trent til å oppmuntre gruppen til å dele hvordan teksten påvirker personlig, ved å skape rom til å dele minner, tanker og følelser som teksten bringer frem i lytterne. Denne type tilnærming til tekst kan knyttes til en

erfaringsbasert tilnærming, som særlig L2 mener FoL åpner opp for når det gjelder litteraturarbeid. Ved en slik type tilnærming søker man å fremme overføringskompetanse hos elevene som handler om å knytte innholdet opp mot egne livserfaringer som ledd i søken etter forståelse og mening (Torell mfl., 2002). Denne kompetansen er viktig fordi den intensifiserer opplevelsen av litterære tekster, og den skaper nærhet og innlevelse. I et pedagogisk perspektiv er dette også viktig da forskning viser at det skaper elevengasjement (Torell mfl., 2002).

På den andre siden understreker Torell (mfl., 2002) at denne kompetansen sin styrke, som nettopp er eliminasjon av litteraturens distanse til virkeligheten, også er dens største svakhet. Lesning ut ifra hovedsakelig overføringskompetanse kan føre til overføringsblokkering der leserens egne erfaringer er dominerende i tolkningen, og at teksten selv havner i skyggen. Forskningen som ligger til grunn for begrepet *overføringskompetanse* baserer seg imidlertid på individuell lesning og forståelse (Torell mfl., 2002). Innvendingen som blir fremsatt her er dermed ikke reell i forhold til Shared Reading. Et sentralt poeng med metoden er at man hele tiden oppdager andre sine perspektiver og at dette både beriker leseopplevelsen, og bidrar til at egen forståelse utvikles (Læseforeningen, 2020).

Det kan videre argumenteres for at Shared Reading kan bidra til å fremme elevene sin utføringskompetanse, som kan knyttes opp til en analytisk og samtalebasert tilnærming til tekst. Selv om opplevelsen står i sentrum for metodikken, er ikke opplevelsen bare tilknyttet innholdet, men også til tekstens form, der fokuset ikke rettes kun til leseopplevelsens kvaliteter, men også litteraturens kvaliteter (Tangerås, 2015). Med dette kan metoden åpne opp for, i en autentisk setting, å fremme et metaspråk og en metabevisthet ved å reflektere rundt, og diskutere analytiske virkemidler som metaforer og symbolikk. Men, i en kontekst der fokuset ligger på hva disse grepene gjør med vår forståelse og vår opplevelse av teksten. Videre er en del av utføringskompetansen å lære seg og snakke om litteratur, noe som Shared Reading kan bidra med ved metodens fokus på samtale rundt litteratur.

En bekymring blant lærerutdannerne i denne studien, og som støttes av andre på feltet (Tjomsland mfl., 2021) er at FoL temaet skal gå på bekostning av opplæring i fag. På bakgrunn av muligheten Shared Reading gir til å fremme elevenes litterære lesekompetanse kunne metoden bidratt til å arbeide med FoL, gjennom litteratur, på en måte som bevarer fagligheten.

5.4.5 Demokrati *for* og *gjennom* Shared Reading?

En utfordring når det gjelder litteraturarbeid er ifølge Penne (2010) at litterær lesekompetanse utvikler seg gjennom kulturlov og ikke naturlov. Penne (2010) viser i denne sammenheng til James Paul Gee sine diskursbegrep når hun argumenter for hvorfor praktikere må bli bedre på å møte elevene der de er i sin litterære lesekompetanse-utvikling. Elever starter på skolen med ulike grader av leseforståelse grunnet ulike erfaringer med litteratur hjemmefra - de har ulike primærdiskurser. Noen vil dermed ha en primærdiskurs som i større grad legger til rette for å opparbeide seg en sekundærdiskurs, i denne konteksten språk og verktøy til å forstå og kunne prate om litteratur, mens andre vil mangle dette grunnlaget. Sett i lys av hvor viktig litterær lesekompetanse er for å mestre skolen, samt for å videre kunne ta del i og navigere seg i samfunnets brede tekstkultur (Penne, 2013), kan det argumenteres for at dette er en demokratisk utfordring.

I denne sammenheng har Shared Reading blitt argumentert for å være demokratiserende ved å hjelpe mennesker inn i litteraturen. Et formål med metoden er at alle, uansett forutsetninger, skal få tilgang til og utbytte av god litteratur (The Reader Organization, 2013). Ved å delta i lesegrupper har mennesker som før ikke har ønsket å lese, eller hatt tilgang til litteratur, opplevd hvor givende det kan være, også ved lesning av komplekse skjønnlitterære verk (Davis, 2009). Det nevnte eksemplet gjelder voksne deltagere, men man finner imidlertid gjenklang i argumentet om man ser til forskning fra klasserom, som viser at høytlesning øker elevenes tilgang til tekster som ble sett på som for utfordrende å lese på egenhånd. Som en del av en stor undersøkelse med 1700 ungdomsskoleelever ble det funnet at elevene så på høytlesning som «scaffolds to understanding because the teacher helps to make the text more comprehensible or more interesting to them» (Ivey & Broaddus, 2001, s. 367). Ved å lese høyt for elevene, og utføre felles samtale rundt tekstens innhold og form, kan det argumenteres for at man lettere kan tilrettelegge for at alle elever skal få tilgang til litteratur, samt få utviklet sin litterære lesekompetanse.

5.4.6 Mulige utfordringer i å skulle tilpasse Shared Reading til klasserommet

Ut ifra forskning gjort på Shared Reading er trygghet i gruppen og en følelse av felleskap en forutsetning (Billington mfl., 2011). Dette kan i enhver gruppesammensetning av ulike individer være en utfordring, også i klasserommet på ungdomsskolen. I tillegg til at trygghet er en forutsetning for helsefremmende effekter, viser imidlertid forskning at Shared Reading i seg

selv kan være med å skape et fellesskap og trygghet (Billington mfl., 2011). Shared Reading praktiseres imidlertid vanligvis i mindre grupper på opptil 10 personer, og forskningen som her nevnt baserer seg på dette. I en skolesetting kan man imidlertid se til forskning gjort på litterære samtaler i klasserommet som reflekterer funnene til Billington mfl. (2011). Asplund (2010) utforsket hvordan elever sammen, gjennom litterære samtaler, skapte mening og forståelse av tekster. Et av funnene fra dette prosjektet var at elevene holdt seg til samme tolkning og forståelse som majoriteten, i frykt for å skille seg ut. Et annet funn var derimot at dette endret seg ved jevnlig bruk av litterære samtaler, over et tidsspenn på et år. Tolkingsfellesskapet ble over tid mer åpent for individuelle tolkninger og forståelser.

På bakgrunn av dette kan det argumenteres for at samtale rundt litteratur, som er en grunnpilar i Shared Reading, også kan fremme demokratiske ferdigheter. Gjennom metoden kan de dialogiske prosessene som her følger med muligens bidra til å skape Iversen (2014) sin forståelse av et *uenighetsfellesskap*, der man drøfter og reflekter sammen, men hvor det er plass til egne meninger, og at disse respekteres. Skaftun (2009) underbygger en slik tankegang ved å argumentere for at samtale om litteratur kan forberede elevene til fremtidig deltakelse i demokratiet, samt bidra til myndiggjøring i elevenes nåtid.

Billington mfl., (2011) fant videre i sine studier at en sterkt påvirkende faktor, ved siden av strengt nødvendige forutsetninger, var at miljøet var stimulerende, og at det ikke var pressende eller bedømmende; «not like school» (s.7), som en av deltagerne beskrev det som. Det er i dette funnet og utsagnet den største utfordringen for denne teoretiske drøftelsen rundt Shared Reading sin mulige plass i skolen ligger. Etter implementeringen av LK06 har den norske skolen blitt målstyrt i større grad. Dette har ført til økende grad av nasjonale prøver som måler og sammenligner skoler når det gjelder elevenes læringsutbytte, som igjen har ført til en økt vurderingskultur (Stevalie, 2021). Spørsmålet blir da hvordan en metodikk som i sin særegne form krever fravær av bedømmelse og vurdering, skal passe inn i det malte bildet.

I denne sammenheng er en stor undersøkelse utført med 2346 elever fra ungdomsskolen interessant. Studien viser hvordan opplevd prestasjonspress i skolen overgår opplevd kroppspress, som når det gjelder press og ungdom til nå har fått mest oppmerksomhet i gjennomførte undersøkelser (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Studiens resultater viste videre en positiv korrelasjon mellom opplevd prestasjonspress på skolen og elevenes selvrapportering om sin mentale helse målt ved spørsmål for å kartlegge nedstemthet, selvværd og utmattelse. Mulig

kan man, basert på denne studien, snu rundt på utfordringen som presentert over og se det fra en annen side. Kanskje Shared Reading, selv om metoden ikke legger til rette for summative vurderingssituasjoner, kan skape et nødvendig rom der elevene kan oppleve en pause fra presset de opplever på skolen. Metoden i seg selv omtales i denne sammenheng ofte som et litterært pusterom (Deichman, u.å).

5.4.7 Oppsummering

Oppsummerende viser denne delen av drøftelsen at inkludering av Shared Reading metodikken kan være en måte å møte muligheten til reorientering som FoL-temaet gir når det gjelder litteraturarbeid. Metoden kan videre være en mulig vei for å fremme engasjement til lesning gjennom gode og meningsfulle opplevelser i møte med litteratur, litterær lesekompetanse, samt ferdigheter tilknyttet FoL og demokrati og medborgerskap. Utfordringene som i denne sammenheng er blitt drøftet, herunder en forutsetning om et trygt fellesskap og skolens økte målstyring, kan argumenteres som grunner i seg selv for bruk av metoden.

6. Avsluttende refleksjoner

Funnene fra eksisterende empirisk forskning som viser til en mulig sammenheng mellom lesning av litteratur og økt empati/mentaliserings som presentert under punkt 1.6.1 har ført til at Oatley (2016) argumenterer for at lesning av fiksjon kan bidra til en økt forståelse av seg selv og andre. Han bruker de empiriske funnene til å underbygge påstanden om at fiksjonslesning kan fungere som en simulering av den sosiale verden. Forskningen som går på lesning og empati/mentaliserings kan på mange måter forstås som litteraturens nytteverdi i et perspektiv *utover*, og som utforsker hvordan litteratur kan bidra til at man har det bra med andre. Gode mentaliseringsevner kan føre til meningsfulle relasjoner til andre da tolking og forståelse av egen og andres atferd er en forutsetning for at man korrigerer seg selv ut fra individuelle og andre sine behov (Lund, 2012). Dette vil igjen kunne bidra til å tilrettelegge for prososiale forhold til andre som er en beskyttende faktor når det gjelder sunn psykososial utvikling (Befring & Uthus, 2019).

Som oppgaven allerede har vært inne på, beveger nå forskningsfeltet seg *innover* for å undersøke hva lesning kan gjøre med ens egen selvforståelse (Kuiken mfl., 2004; Sikora mfl., 2011), og bidrar dermed til å utfylle feltet sett gjennom forebyggende psykososiale briller. For å ha det bra med andre, må man også ha det bra med seg selv. I frykten for økt individualisering av samfunnet må ikke dette gå i glemmeboken.

Videre, og som har kommet frem gjennom funnene i gjeldende studie, kan ikke lesning av litteratur og litterær lesekompetanse sees vekk fra en demokratisk diskusjon. Å inneha litterær kompetanse kan argumenteres for å være enda viktigere nå i det moderne samfunnet vi lever i, sammenlignet med før (Penne, 2010). Grensen mellom det faktive og det fiktive er gjennom falske nyheter, annonsering på sosiale medier og reality på tv blitt mer uklare. Enkeltindivider, unge og voksne, trenger i dag redskaper til å kunne stille inn sin leseforståelse fiktivt og faktisk, og til tider må disse brukes sammenfallende. Dette er nødvendige ferdigheter for å fremme demokratiske medborgere som samfunnet ønsker, men er også viktig for å sikre individets tilgang til samfunnets brede tekstkultur.

Dette malte bildet taler for at viktige ferdigheter og forståelser tilfaller de som liker å lese, samt mestrer å lese litteratur, noe oppgaven har søkt å sette søkelys på. En utfordring i denne konteksten er kritikken litteraturarbeid i norske klasserom har møtt de siste årene, samt norske

elevers lave lese-engasjement. Imidlertid, og som gjeldende studie viser til, kan FoL være bevisstgjørende og åpnende for lærere når det gjelder litteraturarbeid og muligens bidra til reorienteringen som kreves for å imøtekomme denne utfordringen.

Det kan videre stilles spørsmål om FoL-temaets inntøkt kan være bevisstgjørende og åpnende for forskningen utført på dette feltet. Når det gjelder litteraturarbeid har forskning fra norske klasserom i stor grad utforsket hvordan det gjennomføres (Gabrielsen mfl., 2019), og hvorvidt lærerne har en analytisk/erfaringsbasert tilnærming til undervisningen (Rødnes, 2014). Videre, og når det gjelder utforskningen av hvordan elever skaper forståelse av lesning, har ofte den individuelle lesningen og forståelsen stått i sentrum (Penne, 2010; Kjelen, 2015). Basert på dette kan det påpekes at utfordringene når det gjelder litteraturarbeid til dags dato er godt kartlagt. Spørsmålet videre er hvordan forskning kan bidra til å utforske hvordan disse utfordringene kan imøtekommes. Samlesning og dens muligheter er i denne sammenhengen underrepresentert på forskningsfeltet. Muligens kan innføringen av FoL bidra til at man i større grad utforsker mulighetene som ligger i lesning utført i fellesskap, herunder hvordan forståelse av tekst kan skapes i møte med innholdet, men også i møte med andres forståelse.

7. Konklusjon og veien videre

Denne studien har gått kvalitativt til verks, og ved bruk av semistrukturerte dybdeintervjuer søkt å utforske følgende problemstilling;

Hva mener lærere og lærerutdannere om litteraturens rolle i FoL-temaet, og hvilken betydning har temaet for deres oppfattelse av hvordan litteraturarbeid kan gjennomføres?

Studiens funn viser at informantene mener at litteraturens rolle i et FoL-perspektiv særlig er knyttet til temaene empati, perspektivberikelse, mentalisering, identitet, samt kritisk literacy og språkmakt, temaer som underbygges av eksisterende forskning og teori. Imidlertid viser studien at lærerutdannerne er mer skeptisk enn lærerne til bruk av litteraturarbeid for å fremme FoL-temaet, grunnet en bekymring om at temaet skal redusere litteraturarbeids iboende og allerede eksisterende mulighet til å fremme ferdigheter ved særlig livsmestring. Videre er et hovedfunn, og i kontrast med lærerutdannelsens bekymringer, at lærerne i forskjellige grader fant implementeringen av FoL-temaet som bevisstgjørende eller åpnende når det gjelder litteraturarbeid i klasserommet. I denne sammenheng var det særlig temaet identitet som ga grunnlag for denne oppfattelsen.

Avslutningsvis ble det drøftet om Shared Reading, som en metode tilpasset klasserommet, kan være en måte å møte mulighetene lærerne opplever når det gjelder lesning av litteratur for å fremme FoL, men samtidig bidra til å motvirke utfordringene de opplever, samt lærerutdannelsens bekymringer. Dette er imidlertid enn så lenge en tentativ og teoretisk diskusjon, basert på gjeldende studie sine funn og annen relevant teori.

Når det gjelder videre forskning hadde det vært svært interessant å utføre aksjonsforskning hvor Shared Reading hadde blitt prøvd ut i klasserom på ungdomsskolen. Tidligere studier har vist at lærere ser en sammenheng mellom FoL og litteraturarbeid (Martinsen, 2019; Lauritzen, 2021; Voie-Gunleifstøl, 2021). Gjeldende studie underbygger dette, men har også funnet at lærere opplever FoL-temaet som bevisstgjørende eller åpnende for hvordan litteraturarbeid skal gjennomføres. Som en forlengelse av gjeldende studie kunne lærere som opplever det samme blitt invitert til å gjennomgå kursing og veiledning i Shared Reading. Dette kunne så blitt prøvd ut i klasserom, hvor man i første omgang kunne hatt en kvalitativ tilnærming til å utforske

muligheter og utfordringer ved bruk av metoden i klasserommet. Metodene for å samle inn empiri kunne her vært observasjon og intervju. Formålet kunne vært å få innsikt i hvordan lærere opplever bruk av metoden. Videre vil et svært viktig formål i denne sammenheng handle om å inkludere stemmen til skolens viktigste aktør, eleven selv. Her kunne gruppeintervjuer og dybdeintervjuer blitt brukt for å søke innsikt i hvordan elevene opplever Shared Reading, og gjerne i et FoL perspektiv. Videre hadde det vært svært interessant å utforske hvordan elevene opplever metoden sett opp mot motivasjon og engasjement for lesning, sammenlignet med individuell lesning og tradisjonelt litteraturarbeid.

Litteratur

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: Vitenskapsfilosofi och Kvalitativ metod*. Studentlitteratur
- Arial, M. & Albright, K. (2005). A survey of teachers' read-aloud practices in middle schools, *Literacy Research and Instruction*, 45(2), 69-89. <https://doi.org/10.1080/19388070609558443>
- Asplund, S. (2010). *Läsning som identitetsskapande handling. Gemenskapande og utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal* [Doktoravhandling]. Karlstads universitet.
- Bal, P. M. and Veltkamp, M. (2013). How does fiction reading influence empathy? An experimental investigation on the role of emotional transportation. *PLoS ONE*, 8(1), 1-12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0055341>
- Bakken, A. (2018). Ungdata. Nasjonale resultater 2018, NOVA Rapport 8/18. NOVA
- Bakken, A. (2021). Ungdata 2021. Nasjonale resultater, NOVA Rapport 8/21. NOVA
- Barley, S.R. og Kunda, G. 2001. Bringing Work Back In, *Organization science*, 12(1), 76-95. <http://dx.doi.org/10.1287/orsc.12.1.76.10122>
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, E., K. Næss. & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6.utg.) s. 168 - 195
- Befring, E., & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge: Utfordringer og muligheter. I E. Befring, E., K. Næss. & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6.utg.) s. 500-519
- Blaikie, N. (2010). *Designing Social Research* (2.utg.). Polity Press
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlag.
- Billington, J., Dowrick, C., Hamer, A., Robinson, J., & Williams, C. (2011). *An investigation into the therapeutic benefits of reading in relation to depression and wellbeing*. Liverpool Health Inequalities Research Institute, University of Liverpool. Hentet fra https://www.academia.edu/5171586/An_investigation_into_the_therapeutic_benefits_of_reading_in_relation_to_depression_and_well_being
- Brooks, R., Riele, T, & Maguire, M. (2014). *Ethics and Education Research*. SAGE Publications <https://doi.org/10.4135/9781473909762.n2>
- Culler, J. (2002). *Structuralist Poetics*. Routledge.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6.utg.). Gyldendal Akademisk
- Davis, J. (2009). Enjoying and enduring: groups reading aloud for wellbeing. *The art of medicine* 373(9665), 714-715. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(09\)60426-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(09)60426-8)
- De Nasjonale forskningsetiske komiteer. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Deichman. (u.å). *Litterært pusterom*. Henter 28.05.22 fra https://deichman.no/event/litter%C3%A6rt-pusterom_fa520216-a389-4526-9e2d-1a28b89d22f2
- Dowrick, C., Billington, J., Robinson, J., Hamer, A., & Williams, C. (2012). Get into Reading as an intervention for common mental health problems: Exploring catalysts for change. *Journal of Medical Humanities*, 38, 15-20. <http://dx.doi.org/10.1136/medhum.2011-010083>
- Ekland, P. (2021, 30. august). *Høytlesning for alle*. Hentet 15.04.21 fra <https://www.bibliotekeneshus.no/hoytlesning-for-alle/>

- Fodstad, L. A. (2013). Litteratur uten form? I D. Skjelbred, & A. Veum, *Literacy i læringskontekster* (s. 53-65). Cappelen Damm Akademisk.
- Folkehelseloven. (2011). Lov om folkehelsearbeid (LOV-2011-06-24-29). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29>
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2005). *How to design and evaluate research in education* (6.utg.). McGraw-Hill.
- Føllesdal, D. & Walløe, L. (2002). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget
- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M., & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1-educational studies in language and literature*, (19), 1-32. doi:10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13
- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax forlag
- Gray, E., Kemle, G., Davis, P., & Billington, J. (2016). Making sense of mental health difficulties through live reading: An interpretative phenomenological analysis of the experience of being in a Reader Group. *Arts and Health*, 8(3).
- Gunnemo, B. (1967). Hva gir litteraturen? I B. Gunnemo, *Ungdom og litteratur: litteraturforståelse*. Lutherstiftelsen.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: innføring i litteraturredidaktikk* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Hesse-Biber, S. N., & Leavy, P. (2011). *The practice of qualitative research* (2. utg.). Sage Publications.
- Hjerpbakk, S., & Kleppe, P. (2020). *Flukten fra læreryrket*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/laereryrket-palma-kleppe-stine-hjerpbakk/flukten-fra-laereryrket/265960>
- Holtermann, S. & Vedvik, K. O. (2020, 21. juli). Foreldre reagerer: – Elever har følt seg presset til å dele ting med klassen. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelsen-livsmestring/foreldre-reagerer--elever-harfolt-seg-preset-til-a-dele-ting-med-klassen/234166>
- Ivey, G. & Broaddus, K. (2001). "Plain Reading": A Survey of What Makes Students Want to Read in Middle School Classrooms. *Reading Research Quarterly* 36(4), 350-377. <https://www.jstor.org/stable/748056>
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskapet. Blikk på demokratisk samhandling* Universitetsforlaget
- Jambak, T. (2021). Kunnskap, dannelse og læreplaner. *Utdanning*, 3, 40–41.
- Johnson, R. B. (1997). Examining the validity structure of qualitative research. *Education*, 118, 282-292.
- Jørgensen, P. H. (2021). *Fordi I novellen var det personen sitt perspektiv: En studie av én norsklærer og et utvalg Vg1-elever sine erfaringer med hvordan novelleundervisning kan fungere som inngang til det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet] <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2781950/no.ntnu%3Ainspera%3A77752186%3A14900619.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kidd, D. C. and Castano, E. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*, 342(6156), 377–380. <https://doi.org/10.1126/science.1239918>
- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse. Portrett av tre lesarar. *Acta Didactica Norge*, 9(1). <http://dx.doi.org/10.5617/adno.1390>

- Kjelen, H. (2017). Litterær kompetanse og litteraturredidaktikk - Norskfagleg literacy? I B. F. Grimstad & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (s. 66-78). Oslo: Samlaget.
- Kuiken, D., Miall, D. S., & Sikora, S. (2002). A feeling for fiction: becoming what we behold. *Poetics*, 30(4), 221-241 [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(02\)00011-6](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(02)00011-6)
- Kuiken, D., Miall, D. S., & Sikora, S. (2004). Forms of Self-Implication in Literary Reading *Poetics Today*, 25(2), 171-203 <http://dx.doi.org/10.1215/03335372-25-2-171>
- Kuiken, D., Phillips, L., A., Gregus, M., Miall, D. S., Verbitsky, M., & Tonkonogy, A. (2004). Locating Self-Modifying Feelings Within Literary Reading. *Discourse Processes* 38(2), 267-286. http://dx.doi.org/10.1207/s15326950dp3802_6
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypelse - Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk
- Lauritzen, L.-M., Antonsen, Y. & Nesby, L. H. (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*, 15(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7848>
- Lauritzen, L. M. (2021). *Det skal helst gå godt: Skjønnlitteraturens bidrag til undervisningen om folkehelse og livsmestring i norskfaget på videregående skole*. [Doktorgradsavhandling, Norges arktiske universitet] <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/22698/thesis.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. A (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (3. utg.). Cappelen Damm
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Læseforeningen. (2020). *Tid til læsning: Evalueringsrapport*. Læseforeningen. Hentet fra https://static1.squarespace.com/static/5e4fbfebc578a12e81397784/t/5fa9321ab75bcf39d68f7b9b/1604923950494/TidTilL%C3%A6sning_rapport_FINALtil_web_light_enkeItsider.pdf
- Læseforeningen. (u.å). *Organisation*. Hentet 11.04.21 fra <https://www.laeseeforeningen.dk/organisation>
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen*. Spartacus forlag
- Mar, R. A. (2018) Evaluating whether stories can promote social cognition: Introducing the Social Processes and Content Entrained by Narrative (SPaCEN) framework, *Discourse Processes*, 55(5-6), 454-479. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2018.1448209>
- Mar, R. A., Oatley, K., Hirsh, J., dela Paz, J. and Peterson, J. B. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality*, 40(5), 694–712. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.08.002>
- Mar, R. A., Oatley, K. and Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, 34(4), 407-428 <https://doi.org/10.1515/COMM.2009.025>
- Mar, R. A., Tackett, J. L. & Moore, C. (2010). Exposure to media and theory-of-mind

- development in preschoolers. *Cognitive development*, 25(1), 69-78.
<https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2009.11.002>
- Martinsen, J. Ø. (2019). «Kære, lad os ikke komme ind på følelser og sligt noget»: En studie av skjønnlitteraturens rolle i det tverrfaglige teamet folkehelse og livsmestring.. [Masteroppgave, Høgskolen i Innlandet]. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2637090/Martinsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moe, M. (2014). Litteraturundervisning. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur – ei innføring* (s. 191-203). Oslo: Cappelen Damm
- Mumper, M. L., & Gerrig, R. J. (2017). Leisure reading and social cognition: a meta-analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 11, 109-120.
<https://doi.org/10.1037/aca0000089>
- Nambi, R. (2019). Secondary School Students' Experiences with Reading Aloud in Uganda: A case study. *Journal of Language Teaching and Research* 10(2), 224-231.
<http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1002.02>
- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking. I B. K. Nicolaysen, L. Aase, L. J. Larsen, S. Høisæter, J. K. Smidt, T. Steinfeldt, E. Vinje, D. Skarstein & J. Smidt (Red.), *Kultur møte i tekstar : litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 9-31). Det Norske Samlaget.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanse*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity – a classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C., Engelstad, I. & Øye, A. (2016). *Litteraturens etikk: følelser og forestillingsevne*. Pax forlag.
- Oatley, K. (2016). Fiction: Simulation of social worlds. *Trends in Cognitive Science*, 20(8), 618–628. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.06.002>
- Oyserman, D. (2001). Self-concept and identity. In A. Tesser & N. Schwarz, *The Blackwell Handbook of Social Psychology* (s. 499-517). Malden, MA: Blackwell.
- Oyserman, D., Elmore, K. & Smith, G. (2012). Self, Self-Concept, and Identity. I Leary, M. R & Tangney, J. P (Red.). *Handbook of Self and Identity*. (2.utg.). (s.69-104.) The Guilford Press.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. utg.). Sage Publications.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Universitetsforlaget
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet: didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 42-54). Cappelen Damm Akademisk.
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger*. (LOV-2018-12 20-116. hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38/*#*
- Pino, M. C. & Mazza, M. (2016) The Use of “Literary Fiction” to Promote Mentalizing Ability. *PLoS ONE* 11(8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0160254>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitative studier: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudie*. Universitetsforlaget
- Preston, S., & de Waal, B. M (2002). Empathy: Its Ultimate and Proximate Bases. *Behavioral and Brain Sciences* 25(1), <http://dx.doi.org/10.1017/S0140525X02000018>
- Repstad, P. (1993). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S Frønes & F. Jensen. *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 107-134). Universitetsforlaget.

- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet; skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta didactica Norge* 8(1), 17-17.
<https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Samur, D., Tops, M., & Koole, S. L. (2018). Does a single session of reading literary fiction prime enhanced mentalising performance? Four replication experiments of Kidd and Castano (2013). *Cognition and Emotion*, 32(1), 130-144.
<https://doi.org/10.1080/02699931.2017.1279591>
- Scholes, R. (1998). *The rise and fall of English*. Yale University Press.
- Sikora, S., Kuiken, D., & Miall, S. D. (2011). Expressive Reading: A Phenomenological Study of Readers' Experience of Coleridge's *The Rime of the Ancient Mariner*. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5(3), 258-268.
<http://dx.doi.org/10.1037/a0021999>
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Prestasjonspresset i skolen: om skolens målstruktur og elevenes mentale helse. I M. Uthus (Red.). *Elevenes psykiske helse i skolen*. (s. 47-69).
- Skjerdingsstad, K. I., & Tangerås, T. M. (2019). Shared reading as an affordance-nest for developing kinesthetic engagement with poetry: A case study. *Cogent Arts & Humanities*, 6(1), 1688631. <https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1688631>
- Skårderud, F. & Duesund L. (2014). Mentalisering og uro. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(3), 152–164
- Skårderud, F. & Sommerfeldt, B. (2008). Mentalisering: et nytt teoretisk og terapeutisk begrep. *Tidsskrift for den norske legeforening*, 128(9), 1066-1069
- Stavalié, H. (2021). «A-skole» eller «B-skole»? Målstyring og lærerprofesjonalitet i Osloskolen. *Acta Didactica Norden*, 15(2). <https://doi.org/10.5617/adno.9165>
- Steffensen, B. (2000). *Når barn læser fiktion: grundlaget for den ny litteraturpedagogik* (2. utg.). Akademisk Forlag.
- Steup, M. & Neta, R. (2020). Epistemology. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. I Zalta, E. N. (Red.). <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/epistemology/>
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen*. Gyldendal
- Tangerås, T. M. (2015). Hvordan lesing kan forandre liv. I T. Vold & H. Ridderström (Red.). *Litteratur- og kulturformidling*. (s.75-98) Pax.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (4.utg.). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- The Reader Organization (2013). *Annual report 2012-2013*. The Reader Organization
- The Reader Organization. (u.å.a). *Shared Reading*. Hentet 14.04.21 fra <https://www.thereader.org.uk/what-we-do/shared-reading/>
- The Reader Organization. (u.å.b). *About us*. Hentet 14.04.21 fra <https://www.thereader.org.uk/about-us/>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg.). Gyldendal Akademisk
- Tjomslund, H. E., Samnøy, S. & Norman, E. (2021). Folkehelse og livsmestring. I M. B. Postholm., P. Haug., R. Krumsvik & E. Munthe (Red.), *Elev i skolen 5-10: Mangfold og mestring* (s. 285-303). Cappelen Damm Akademisk.
- Torell, Ö., Bonsdorff, M. & Gontjarova, O. (2002). *Hur gör man en litteraturläsare. Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Härnösand: Mitthögskolan.
- Tyson, L. (2006). *Critical Theory Today* (2.utg.). Routledge
- UiO. (2016). *Lagringsguiden*. Hentet 14.12.21 fra <https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/lis/tillegg/lagringsguide.html>

- Ulum, Ö. G. (2016). Epistemology in Qualitative Educational Research: A Review of Published Articles. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama. Journal of Education and Humanities: Theory and Practice*, 7(13), 19-28.
- Unesco. (2005). *Aspects of literacy assessment. Topics and issues from the UNESCO Expert meeting*. UNESCO. Hentet fra <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140125>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Tverrfaglige temaer* (ENG01-04). Udir. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/eng01-04/om-faget/tverrfaglige-temaer?TilknyttedeKompetansemaal=true&anchorId=TT1&lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Tverrfaglige temaer* (NOR01-06). Udir. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=nob>
- Valverde, J., Sovet, L. & Lubart, T. (2017). Self-Construction and Creative “Life Design”. I M. Karwowski & J. C Kaufman, (Red.). *The Creative Self* (s. 99-115). Academic press
- Vignemont, F. D. & Singer, T. (2006). The empathic brain: how, when and why? *Trends in cognitive Sciences* 10(10), 435-441. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.08.008>
- Viig, N. G., Resaland, G. K. & Tjomsland, H. E. (2021) Folkehelse og livsmestring: i fag, på Tvers av fag og som helhetlig tilnærming i skolen. I H. E. Tjomsland, N. G. Viig, & G. K. Resaland (Red.), *Folkehelse og livsmestring I skolen* (s.19-33). Vigmostad & Bjørke.
- Voie-Gunleifstøl, J. (2021). *Teacher`s Beliefs about Literature as a Way of Talking about Mental Health Topics in the English Classroom: A mixed-methods study*. [Masteroppgave, Universitetet i Bergen] <https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/11250/2760721/ENG350.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- WHO (2003). *Skills for health - skills-based health education including life skills – an important component of a child-friendly/health-promoting school*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42818>
- Zacarés, J. J. Z. & Iborra, A. (2015). Self and Identity Development during Adolescence across cultures. I J. D. Wright (Red.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2.utg.). (s. 432-438). Elsevier.
- Zunshine, L. (2006). *Why we read fiction: theory of mind and the novel*. Ohio State University Press.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide til lærere

| | |
|---|--|
| Innledning og begrepsavklaringer | <ul style="list-style-type: none">- Takke informanten for at de ville være en del av prosjektet- Repetere innholdet fra informasjonsskrivet de allerede har fått. Ved dette formålet ved studiet, hvordan anonymitet skal sikres, samt rettigheter om hvordan informanten kan få innsyn i innsamlet data eller trekke seg fra forskningsprosjektet.- Har du noen spørsmål til meg nå angående datalagring av personopplysninger, prosjektet etc.?- Samtykke-erklæring- Begrepsavklaring: Med begrepet litteratur menes skjønnlitteratur, fiksjonsbaserte tekster; Romaner, noveller, eventyr, dikt osv. |
| Forhold til litteratur | Hva er ditt forhold til litteratur? |
| Lesning av litteratur og muligheter | Hvordan opplever du at lesning og arbeid med litteratur er nyttig for elevene dine? |
| Folkehelse og livsmestring | Nå har jo det nye overordnede temaet folkehelse og livsmestring kommet inn i læreplanen. Hva legger du i dette tverrfaglige temaet? |
| Litteratur for Folkehelse og livsmestring | <p>Kan lesning/arbeid med litteratur brukes som et middel for å arbeide med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring? Hvis ja, hvorfor?</p> <p>Har du selv brukt litteratur til dette? Kan du i så fall fortelle litt om hvordan det gikk?</p> <p>Hva opplever du som utfordrende ved å bruke litteratur til dette formålet?</p> |
| Tilnærming | Vil du si at tilnærmingen din til litteraturarbeid er mer erfaringsbasert, analytisk eller begge deler? |
| Avslutning | Er det noe annet du vil legge til, eller er det andre temaer du mener burde vært tatt opp i denne konteksten som vi ikke har vært innom? |

Vedlegg 2: Intervjuguide til lærerutdannere

| | |
|---|--|
| Innledning og begrepsavklaringer | <ul style="list-style-type: none"> - Takke informanten for at de ville være en del av prosjektet - Repetere innholdet fra informasjonsskrivet de allerede har fått. Ved dette formålet ved studiet, hvordan anonymitet skal sikres, samt rettigheter om hvordan informanten kan få innsyn i innsamlet data eller trekke seg fra forskningsprosjektet. - Har du noen spørsmål til meg nå angående datalagring av personopplysninger, prosjektet etc.? - Samtykke-erklæring - Begrepsavklaring: Med begrepet litteratur menes skjønnlitteratur, fiksjonsbaserte tekster; Romaner, noveller, eventyr, dikt osv. |
| Eget forhold til litteratur | Hva er ditt forhold til litteratur? |
| Lesning av litteratur og muligheter | Hvordan kan det å lese/arbeide med litteratur være nyttig for elever på ungdomsskolen? |
| Folkehelse og livsmestring | Nå har jo det nye overordnede temaet folkehelse og livsmestring kommet inn i læreplanen. Hva legger du i dette tverrfaglige temaet? |
| Folkehelse og livsmestring sett opp mot egen undervisning | Har innføringen FoL ført til endringer i praksis i måten studentene dine får undervisning om litteratur og litteraturdidaktikk? Fokus i undervisning? |
| Avslutning | Er det noe annet du vil legge til, eller er det andre temaer du mener burde vært tatt opp i denne konteksten? |

Vedlegg 3: Transkripsjonsnøkkel

| Symbol | Betydning |
|-----------------|--|
| .. | Liten nøling |
| ... | Pause på over tre sekunder |
| <u>Eksempel</u> | Understreket ord betyr betoning/trykk av ord |
| ? | Spørrende intonasjon |
| ((Eksempel)) | Dobbel parentes betyr mine egne kommentarer |
| (latter) | Enkel parentes betyr latter |
| «eksempel» | Anførselstegn blir brukt når de siterer noe de selv pleier å si/har sagt, eller andre pleier å si/har sagt |

| | |
|-------|---|
| [...] | Klammeparantes med tre prikker betyr utelatelse av del av sitat |
|-------|---|

Vedlegg 4: Eksempel på empirinær koding

| Koding | Analysedata fra intervju |
|--|---|
| Jeg vokste opp i et hjem med veldig få bøker | mitt forhold til litteratur har utviklet seg veldig fra ungdomstid til nå som jeg er lærer. Jeg vokste opp i et hjem med veldig få bøker.. ikke hatt noe tradisjon med å bli lest for eller høre på lydbok, eller lese bøker, snakke om bøker. Men.. samtidig så var jeg skoleflink. Så jeg har alltid tenkt at skjønnlitteratur har vært vanskelig |
| jeg tror det viktigste er at man kjenner elevene sine godt | jeg tror det viktigste er at man kjenner elevene sine godt. Jeg ville vært mer tilbakeholde å snakke om sånne typer temaer i en klasse hvor jeg ikke føler at jeg vet hvor jeg har elevene. Nå har jeg hatt disse elevene lenge, jeg føler jeg kjenner de godt, og jeg føler at jeg har en god relasjon til de fleste elevene. |
| Ja, det kan jo åpne opp for rom hvor man ikke har kontroll | Ja, det kan jo åpne opp for rom hvor man ikke har helt kontroll, at det kan skje ting hvis man skal snakke mye om følelser rundt litteratur. Det kan jo helt sikkert det, at det kan skje situasjoner der det blir mye for noen, jeg vet ikke. |
| Kan man stole på denne teksten? | Også er det jo det vi har vært innom på, å trene leseren til å lese, dette begrepet kritisk literacy. Trene leseren til å kunne stille spørsmål til teksten. Kan man stole på denne teksten, hva forteller teksten? Den forteller meg noe om galskap, den forteller ikke at den gale er sånn og sånn. Og kunne vurdere kritisk troverdighet til teksten i kontekst, at den er mangetydig. |
| Vi velger ikke nødvendigvis bøker basert på tema | Også er det jo ikke sånn at vi nødvendigvis velger bøker basert på tema, men at det kanskje heller er litt dynamisk ved at hvis det dukker opp, enten om det er en film eller man leser om det, så tar man det der og da. |
| Vi er glade i å lese, det ligger en skjevhet der | Det er jo ofte sånn at norsklærere er veldig glade i å lese. Naturligvis. Så man har kanskje en fordel del. Nettopp gjennom at vi i oss selv er så glad i å lese så glemmer vi |

| | |
|--|--|
| | kanskje hvor lite glad mange er i å lese da, at det ligger en skjevhet der. Som kan være vanskelig. Men, å finne noe felles som kan fenge, å være litt opptatt av og finne leseeksempler som kan treffe elevene der de er. |
|--|--|

Vedlegg 5: Godkjennelse fra NSD

Referansenummer

948150

Prosjektittel

Litteraturens nytteverdi i et forebyggende psykososialt perspektiv – en kvalitativ studie med intervju av sentrale aktører innen skole og utdanning

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk

Felles behandlingsansvarlige institusjoner

- Høyskolen Kristiania – Ernst G. Mortensens Stiftelse / School of Arts, Design, and Media / Westerdals institutt for kommunikasjon og design

Prosjektperiode

04.01.2022 - 01.06.2022

Dato

15.02.2022

Type

Standard

Kommentar

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 med vedlegg 15.02.2022. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

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

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

Vi minner om at hvis en registrert 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. Høgskolen Kristiania er felles behandlingsansvarlig institusjon. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til felles behandlingsansvar, jf. personvernforordningen art. 26.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver

Vedlegg 6: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Litteraturens nytteverdi i et forebyggende psykososialt perspektiv – et kvalitativt studie med intervju av sentrale aktører innen skole og utdanning*», 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 7: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

Litteraturens nytteverdi i et forebyggende psykososialt perspektiv – et kvalitativt studie med intervju av sentrale aktører innen skole og utdanning

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om, og hvordan, sentrale aktører innen skole og utdanning vurderer litteraturarbeid som en mulig fremgangsmåte for å fremme elevens sosiale og emosjonelle kompetanse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Psykiske plager og lidelser blir vurdert som noen av de største helseproblemene blant barn og unge i Norge i dag. Skolen blir i denne konteksten sett på som en viktig arena for å forebygge for psykososiale vansker, der fokus på å fremme barn og unges sosiale og emosjonelle kompetanse kan bidra som beskyttende faktorer. Formålet med dette prosjektet er å undersøke, samt sette søkelys på hvordan kontinuerlig og hverdagslig arbeid med fag, herunder litteraturarbeid, kan fremme ferdigheter som blir sett på som forebyggende for god psykisk helse. I denne sammenheng er synspunktene til sentrale aktører innen skole og utdanning av særlig interesse, herunder lærere og lærerutdannere.

Problemstillingen for prosjektet lyder som følger;

«I hvilken grad vurderer sentrale aktører innen skole og utdanning litteraturarbeid som et middel for å fremme folkehelse og livsmestring på ungdomsskolen?»

Prosjektet settes i gang i sammenheng med utførelsen av en mastergrad i spesialpedagogikk ved UiO, og vil resultere i en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Prosjektansvarlig er Gunnar Bjørnebekk, Professor ved Institutt for spesialpedagogikk. Veileder er Thor Magnus Tangerås, Førsteamanuensis ved Høyskolen Kristiania

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget for dette prosjektet er strategisk. Personer som vil bli bedt om å delta vil være sentrale aktører innen skole og utdanning, herunder lærere på ungdomsskolen og lærerutdannere på høyskole eller universitet.

Kriterier for å kunne være del av prosjektet som lærer er at informantene tidligere eller nåværende er ansatt på ungdomsskolen, samt at informantene har undervisningskompetanse i enten engelsk eller norsk, og erfaring fra undervisning i et eller begge fag. Videre er det et kriterium at informanten mener lesning og arbeid med litteratur er viktig som en del av opplæringen i faget.

Kriterier for å kunne være en del av prosjektet som lærerutdanner er å være ansatt på enten høyskole eller universitet, der stillingen innebærer å undervise lærerstudenter innen faget norsk eller engelsk. Det er også et kriterium at informanten innen fagfeltet underviser i litteratur og litteraturdidaktikk.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et semistrukturert intervju som vil ta ca. 60 minutter. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet i sin helhet.

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.

- Tilgang til datamaterialet vil bli begrenset til meg, Thea Kanstad Heimdal og veilederen for prosjektet, førsteamanuensis ved Høyskolen Kristiania Thor Magnus Tangerås
- Opptak vil bli gjort med mobilappen nettskjema-diktafon. Opptakene blir umiddelbart kryptert på telefonen, for så å bli sendt til Nettskjema som er et sikkert og mye brukt

datainnsamlingsverktøy. Under transkribering vil innholdet anonymiseres. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Deltakere i prosjektet vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjoner fra prosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.22. Opptakene vil etter dette bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Prosjektansvarlig; Gunnar Bjørnebekk, Professor ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo (gunnar.bjornebekk@isp.uio.no, +47 22858067)
- Veileder Thor Magnus Tangerås, Førsteamanuensis ved Høyskolen i Kristiania (ThorMagnus.Tangeras@kristiania.no, 40247739)
- Student Thea Kanstad Heimdal (Thea.heimdal@gmail.com, 99227479)
- Personvernombud tilknyttet Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo kan kontaktes gjennom følgende mail: personvernkontakt@isp.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) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Gunnar Bjørnebekk
Thor Magnus Tangerås

Eventuelt student

Thea Kanstad Heimdal

