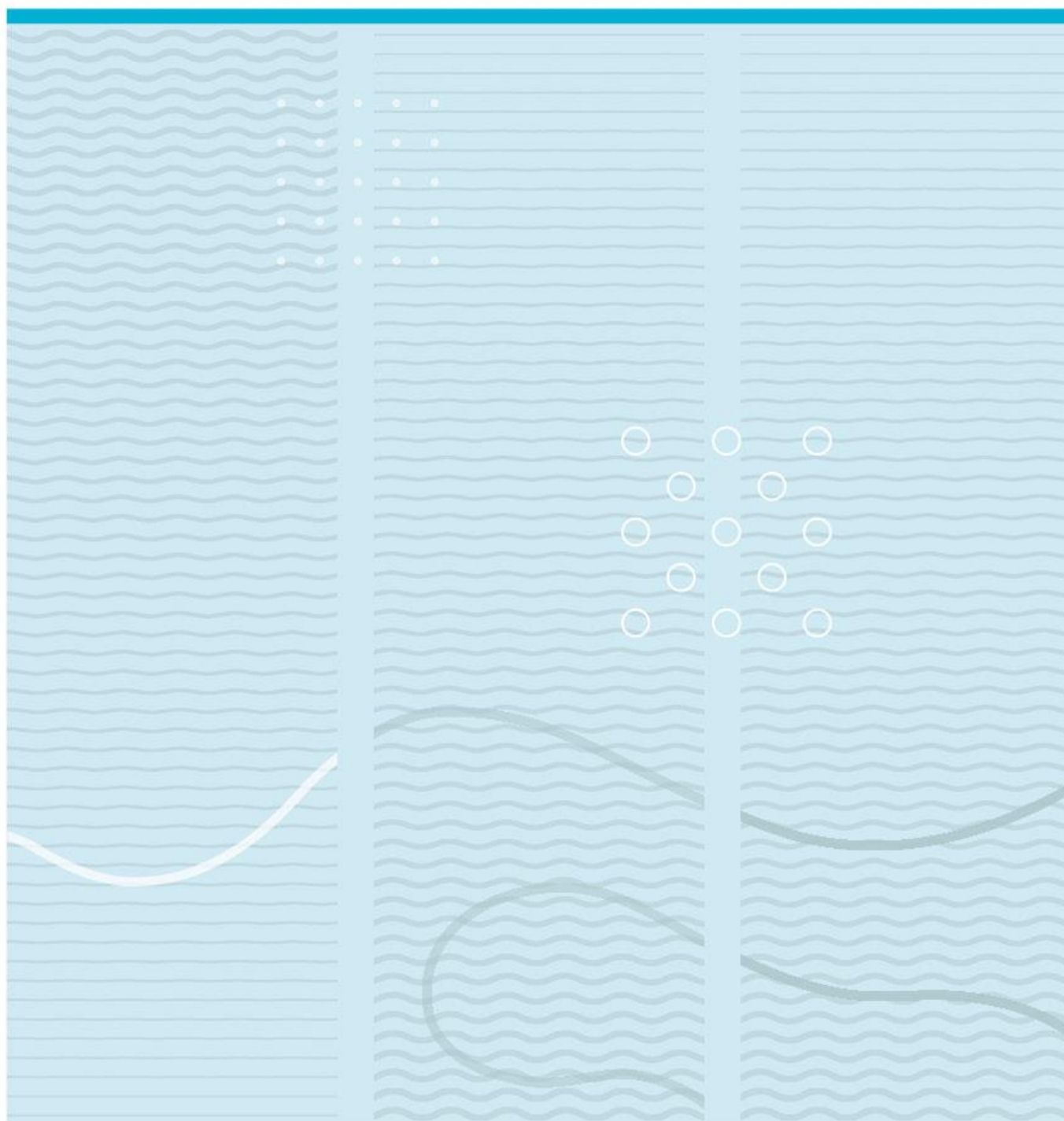


Jacqueline Krogerrecklenfort

## - Vi er jo ikke psykologer ...

En studie om implementeringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskfaget





Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for språk og litteratur  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Jacqueline Krogerrecklenfort

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

Det overordnede temaet for denne masteroppgaven er implementeringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i litteraturundervisningen i norskfaget. Studien undersøker følgende problemstilling: Hvordan tilrettelegger et utvalg ungdomsskolelærere for arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskfagets litteraturundervisning? I tillegg undersøkes forskningsspørsmålet: På hvilke måter kan arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i litteraturundervisning bidra til danning og dybdelæring?

Bakgrunnen for studien baserer seg på samfunnsutviklingen og det økende behovet for kunnskap om og åpenhet rundt de underliggende tematikkene, som folkehelse og livsmestring impliserer. En undersøkelse gjort av Ungdata i 2018 viser at så mange som tre av ti elever på ungdomstrinnet sliter med psykiske helseutfordringer. Med fagfornyelsens fremhevelse av dybdelæringsprosesser og implementeringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i læreplanene, og det underliggende dannelsingsoppdraget, var det nærliggende å undersøke dette i praksis gjennom denne studien. Studien baserer seg på kvalitativ forskningsmetode, der et utvalg på fire norsklærere på ungdomstrinnet deltok på semi-strukturerte intervjuer. Formålet med dette metodevalget var å belyse lærernes erfaringer, opplevelser og refleksjoner i forbindelse med planlegging og gjennomføring av litteraturundervisning i tråd med folkehelse og livsmestring.

Funnene viser at det til tross for fagfornyelsens fokus på utvikling av utholdenhet gjennom lesing av blant annet lengre tekster, fremdeles leses flere korte enn lengre tekster i undervisning. Likevel antyder studien en form for revitalisering av eldre tekster, som leses og arbeides med i henhold til folkehelse og livsmestrings-tematikken, og som kan resultere i en større forståelse og mestring. Lærerne forteller at de i stor grad vektlegger elevenes erfaringer og opplevelser i tilnærming til litteratur, og viktigheten av å være godt forberedt og kjenne elevene sine, når det skal arbeides med sensitive temaer. Samtidig er det en splittet uenighet om hvorvidt det tverrfaglige temaet kan skape dybde i læringen. Studien viser likevel, at dybdelæringsperspektivet kommer tydelig fram, når lærerne forteller om at elevene skal lære å se sammenhenger mellom for eksempel eldre og nyere tekster, samt diskutere tekstenes aktualitet i lys av konteksten de inngår i. I et dannelsingsperspektiv bekrefter studien at litteratur som tar opp sensitive temaer kan bidra til elevenes identitetsutvikling og gi muligheten for å samle viktige livserfaringer. Dermed kan man konkludere med at det til en viss grad tilrettelegges for at elevene utrustes med verdifulle erfaringer og verktøy til å være i stand til å håndtere livets utfordringer.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>5</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>6</b>
1.1 Bakgrunn for studien .....	6
1.2 Tidligere forskning .....	7
1.3 Problemstilling .....	8
1.4 Studiens avgrensning.....	9
1.5 Oppgavens struktur.....	9
<b>2.0 Overordnet del og læreplanen</b> .....	<b>11</b>
2.1 Folkehelse og livsmestring i læreplanen for norskfaget.....	12
2.2 Litteraturens plass i læreplanen.....	13
2.3 Skolens og norskfagets dannelsoppdrag.....	13
2.4 Dybdeløring.....	14
<b>3.0 Teoretisk forankring</b> .....	<b>16</b>
3.1 Studiens litteraturbegrep.....	16
3.2 Leserorienterte litteraturteorier .....	17
3.2.1 Louise Rosenblatt og estetisk tilnærming til litteratur.....	17
3.2.2 Nussbaum og forestillingsevne .....	19
3.2.3 Iser og tomme plasser .....	20
3.3 Kognitiv litteraturteori.....	21
3.3.1 Navigering, utfylling og fordobling .....	22
3.4 Litteraturredaktikk.....	23
3.4.1 Litterære samtaler.....	25
3.5 Danning.....	26
3.6 Dybdeløring og tverrfaglighet .....	27
<b>4.0 Metode</b> .....	<b>30</b>
4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	30
4.1.1 Hermeneutikken .....	31
4.1.2 Fenomenologien .....	31
4.2 Intervju.....	32

4.2.1 Utvalg, informanter og gjennomføring .....	34
4.2.2 Analyse .....	35
4.2.3 Lydopptak og transkribering .....	36
4.3 Forskningsetiske hensyn .....	36
<b>5.0 Presentasjon og drøfting av intervjuresultater .....</b>	<b>38</b>
5.1. Kort om informantene og det tverrfaglige arbeidet på deres skoler.....	38
5.2 Folkehelse og livsmestring i praksis .....	39
5.2.1 Informantenes begrepsforståelse og refleksjoner .....	39
5.2.2 Hvordan arbeides det med folkehelse og livsmestring i undervisning? .....	43
5.2.3 Estetisk tilnærming til litteratur med sensitiv tematikk .....	46
5.2.4 Revitalisering av eldre litteratur? .....	48
5.2.5 Didaktiske og sosiale muligheter og utfordringer .....	50
5.3 Dybdelæringsaspektet i arbeid med litteratur .....	52
5.4 Danningsoppdraget i møte med folkehelse og livsmestring .....	54
5.4.1 Ikke et tydelig skille mellom de tre tverrfaglige temaene?.....	56
<b>6.0 Konklusjon.....</b>	<b>58</b>
6.1 Refleksjoner og videre forskning .....	60
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>61</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>64</b>
Vedlegg 1: Intervju med informant 1 .....	64
Vedlegg 2: Intervju med informant 2 .....	72
Vedlegg 3: Intervju med informant 3 .....	77
Vedlegg 4: Intervju med informant 4.....	81
Vedlegg 5: Intervjuguide.....	86
Vedlegg 6: Informasjonsskriv og samtykkeskjema .....	89
Vedlegg 7: Godkjenning fra NSD.....	92

# Forord

Med denne masteroppgaven avsluttes et femårig kapittel i livet mitt som grunnskolelærerstudent. Slik det er i litteraturen - når et kapittel avsluttes, begynner det et nytt kapittel med forhåpninger og ønsker for fremtiden. De siste årene har vært preget av både opp- og nedturer, glede og latter, men også håpløse tårer og fortvilelse. Studietiden har vært tøff, men viktigst av alt har jeg lært så mye om meg selv, både som kommende lærer og som menneske.

Det er flere som fortjener en takk for all den hjelpen, alle oppmuntringene og de utallige motiverende samtalene i løpet av studietiden og masterskrivingen. Først og fremst ønsker jeg å takke mamma og pappa for at dere bestandig pushet på og bidro til at jeg utviklet meg til å bli den jeg er i dag. Videre ønsker jeg å takke mine kjære studievenninner, dere vet hvem dere er, for at dere gjorde dette kapittelet i livet mitt til et lærerikt, latterfylt og glederikt et. Jeg vet virkelig ikke hva jeg skulle gjort uten dere.

En stor takk til alle praksislærerne mine, som har guidet og veiledet meg gjennom sju praksisperioder. Dere har hjulpet meg til å finne min identitet som lærer.

Sist, men ikke minst ønsker jeg å takke veilederen min Unni Mette Solberg for formidabel veiledning til masteroppgaven. Du har inspirert meg og hjulpet meg så mye gjennom hele prosessen. Ikke minst har du stadig minnet meg på at jeg også må tillate meg selv å ta pauser, nyte solskinnsdagene og leve livet.

Stokke, 01. juni 2022

Jacqueline Krogerrecklenfort

# 1.0 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for studien

I lys av samfunnsutviklingen ble det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring introdusert med fagfornyelsen og implementert i de nye læreplanene i Kunnskapsløftet i 2020 (NOU 2015:8; NOU 2019:3; Kunnskapsdepartementet, 2017). I en undersøkelse gjort av Ungdata i 2018 kommer det fram, at så mange som tre av ti elever på ungdomstrinnet opplever å streve med psykiske helseutfordringer, som stress og bekymringer (Bakken, 2018, s. 81). Denne og andre tidligere undersøkelser kan antyde at dette er et økende problem, og at stadig flere ungdommer sliter med psykiske helseutfordringer. Aldri før har det vært et større behov for økt åpenhet rundt psykisk helse og livsmestring, både i samfunnet generelt og i norsk skole. For norskfaget handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om, at elevene skal utvikle sine skriftlige og muntlige ferdigheter, så vel som leseferdigheter på grunnlag av følelser, tanker og erfaringer. I norskfagets læreplan beskrives dette som viktig for at elevene skal lære håndtering av relasjoner og deltakelse i det sosiale fellesskapet. I arbeid med folkehelse og livsmestring trekkes det fram at lesing av skjønnlitteratur både kan bidra til utvikling av elevenes identitet og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Derfor vil det overordnede temaet for denne masteroppgaven være folkehelse og livsmestring i litteraturundervisning.

Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring handler i stor grad om at skolen skal tilrettelegge for å gi elevene kompetanse til å utvikle god psykisk og fysisk helse, så vel som å ta ansvarlige valg i livet. Det vektlegges særlig at utviklingen av et positivt selvbilde og en trygg identitet er avgjørende for både barn og ungdommer. I tillegg vektlegges betydningen av mestring av eget liv, håndtering av med- og motgang, og «personlige og praktiske utfordringer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Elevene skal altså gjennom arbeid med ulike temaer, deriblant psykisk helse, seksualitet og mediebruk, lære om verdivalg og livet generelt, samt håndtering av tanker, følelser og relasjoner. Med fagfornyelsens økt fokus på dybdelæring fastslås det, at det i forbindelse med norskfaget skal leses både korte og lengre tekster (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Det skal trenes på utholdenhet ved å gå i dybden på temaer og problemstillinger. Lesing av skjønnlitteratur av ulik tekstlengde skal utruste elevene med verktøy, ressurser, erfaringer og opplevelser med en fremtidsrettet overføringsverdi til andre livssituasjoner og livsområder. Dermed skal lesing av skjønnlitteratur og sakprosa fungere som et utgangspunkt eller grunnlag for refleksjon (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).



I forbindelse med folkehelse og livsmestring eksisterer det også et underliggende danningsoppdrag, som gjør seg fremtredende gjennom det tydelige elev- og identitetutviklingsperspektivet. I forbindelse med elevenes personlige utvikling i møte med ulike kunst- og kulturuttrykk som litteratur, anses norskfaget som et sentralt fag i elevenes danningsprosess. Martha Nussbaum (2016) skriver at litteraturlæsning gir elevene mulighet til å bli kjent med andre menneskers liv og hvordan ulike omstendigheter bidrar til å forme livene til de litterære karakterene. Samtidig mener hun at leseren gjennom litteraturmøter med samfunnsaktuelle temaer kan utvikle en viss form for mottakelighet (s. 31), og evne til å vise empati og respekt overfor andre mennesker og deres livssituasjoner. Det å lese litteratur som handler om andre mennesker og deres syn på verden og seg selv, i forbindelse med for eksempel temaene psykisk helse, livsmestring og seksualitet, kan både utvide og justere leserens tidligere oppfatninger (Drangeid, 2014, s. 28). Det gjør at elevene både kan oppleve en form for identitetsbekreftelse, og har mulighet til å utvikle både seg selv og allerede eksisterende kunnskap.

Samfunnet har kommet til et punkt der det er nødvendig å utvikle mer forståelse rundt temaer som folkehelse og livsmestring. I den forbindelse representerer norskundervisningen en trygg arena, der litteratur kan benyttes til å utruste elevene med verdifulle opplevelser og erfaringer, med overføringsverdi til livene deres. Samtidig gir litteraturundervisningen mulighet for at elevene sammen kan tolke og diskutere litterære verk (Roe, 2019, s. 91; Solbu & Hove, 2017, 27—28), samt tilegne seg og utvikle fundamentale kompetanser som danner grunnlaget for deres liv som medborgere.

## 1.2 Tidligere forskning

I en studie ledet av Lise-Mari Lauritzen ved Universitetet i Tromsø, som ble publisert i 2021, var det et team forskere som undersøkte begrepsforståelse, skjønnlitteraturens betydning og didaktikk knyttet til folkehelse og livsmestring. Den konkrete problemstillingen for studien var «Hvilke muligheter og utfordringer ligger i det å undervise i folkehelse og livsmestring i norskfaget på videregående skole?» og selv om datamaterialet ble innhentet fra lærere på videregående-nivå, mener forskerne selv at studien har overføringsverdi til alle skolenivåene. For å besvare studiens problemstilling ble 13 norsklærere intervjuet og resultatene antydte at lesing av skjønnlitteratur kan ha personlig relevans og bidra til å fremme empati. En av lærerne påpekte at lesing av skjønnlitteratur kan berøre personlige temaer uten at elevene nødvendigvis trenger å blottlegge seg selv, men at elevene heller får mulighet til å ta utgangspunkt i et litterært verk. Dermed kan dette være grunnlaget for diskusjon der det bringes inn personlige erfaringer (Lauritzen et. al., 2021, s.

12-13). Samtidig formidler lærerne i denne studien en form for redsel for å ende opp som «hobby-psykologer» i arbeid med folkehelse og livsmestring (ibid, s. 8). Det var særlig en refleksjon av en av lærerne som satte spor i meg, da jeg skulle lese tidligere forskning for å forme min studie. Det var en lærer som trakk frem skjønnlitteraturens funksjon i sammenlikning med sakprosa:

En fagtekst eksisterer her og nå, okei, spiseforstyrrelser, jo det er det og det, og hvis man ikke får satt struktur og kjøtt og bein på det der, så er det bare ei faktaopplysning, men hvis man derimot kan knytte det opp mot en skjønnlitterær tekst der faktiske folk enten opplever eller ser andre oppleve, ja, for eksempel spiseforstyrrelser, så kan det få en litt mer langvarig virkning faktisk.» (Lauritzen et. al., 2021, s. 10)

Gjennom studien berøres også elevenes interaksjon med eldre tekster, såkalt kanonlitteratur, der det ble fremhevet at innholdet i samtidslitteraturen byr i mye større grad på mulighet for gjenkjennelse enn kanonlitteraturen. Samtidig benyttes argumentet at kanonlitteraturen kan by på en form for tidsmessig distanse til elevene. Dette ses i lys av Nussbaum (2016) sitt begrep om den skjønnsomme leseren. Likevel kommer det fram at noen elever anser de eldre tekstene som lite relevant, men at det er de vanskelige temaene som bidrar til engasjement (Lauritzen et.al., 2021, s. 12). Studien konkluderer med at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring gir lærere muligheten til å undervise om vanskelige temaer, men at flere av lærerne mente at det er behov for mer didaktisk kunnskap, særlig i møte med sensitive temaer. Samtidig impliserer studiens konklusjon at det er behov for mer forskning om hvordan undervisning i tilknytning til folkehelse og livsmestring organiseres, og hvilke undervisningsmetoder som brukes (Lauritzen et. al., 2021, s. 15).

### **1.3 Problemstilling**

Læreplanen legger føringer for hva opplæringen skal inneholde, men ikke nødvendigvis hvordan den eksplisitt skal gjennomføres. I praksisperiodene mine har jeg også fått inntrykk av at de tverrfaglige temaene er lite utforsket i praksis. Derfor har jeg valgt å studere hvordan et utvalg ungdomsskolelærere planlegger og gjennomfører litteraturundervisning i tilknytning til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Studiens overordnede problemstilling blir derfor som følgende:

Hvordan tilrettelegger et utvalg ungdomsskolelærere for arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskfagets litteraturundervisning?

Formålet med denne masteroppgaven er i første omgang å belyse læreres refleksjoner og tanker rundt hvordan litteratur kan brukes for å legitimere at elevene tilegner seg den kunnskapen og

kompetansen som folkehelse og livsmestring åpner opp for. Samtidig vil det i den forbindelse være relevant og nærliggende å undersøke hvordan arbeid med det tverrfaglige temaet bidrar til elevers danning og dybdelæring, temaer som på mange måter står i nær forbindelse med hverandre. Gjennom fagfornyelsen har det blitt lagt enda større vekt på skolens dannelsoppdrag, særlig gjennom innføringen av de tverrfaglige temaene, som alle på hver sin måte berører elevenes liv og den verden elevene befinner seg i. I forbindelse med tverrfaglighetsperspektivet vil det også være nærliggende å trekke inn dybdelæringsperspektivet, som nettopp handler om at elevene gradvis skal utvikle kunnskap og kompetanse som vil gjøre dem i stand til å oppdage sammenhenger i og mellom fag og fagområder. Derfor anser jeg det som hensiktsmessig og nødvendig å utforme et underordnet forskningsspørsmål, som undersøker nettopp dette:

På hvilke måter kan arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i litteraturundervisning bidra til danning og dybdelæring?

## **1.4 Studiens avgrensning**

Hovedargumentet for studiens avgrensning er hensynet til den beregnede tiden og omfanget av selve studien. På bakgrunn av dette bestemte jeg meg for å rekruttere og intervjuer kun fire ungdomsskolelærere. Med tanke på studiens omfang, valgte jeg også å begrense utvalget av informanter til å kun gjelde ungdomstrinnet. Det hadde naturligvis vært spennende å se studien bli gjennomført i en større sammenheng med flere informanter, men formålet med denne oppgaven er å gi et bidrag til litteraturdidaktikken framfor generalisering.

Hovedtematikken for denne studien er litteraturdidaktikk, og selv om det hadde vært spennende å se nærmere på litteraturundervisning fra et elevperspektiv, slik studien til Lauritzen et. al. (2021) avslutningsvis foreslår, vil denne studien kun ta utgangspunkt i lærernes perspektiv på planlegging, gjennomføring og refleksjoner. I utgangspunktet valgte jeg å begrense litteraturbegrepet i problemstillingen til å kun gjelde skjønnlitterære tekster, men valgte så å åpne opp for det vide litteraturbegrepet, som inkluderer både skjønnlitteratur og sakprosa.

## **1.5 Oppgavens struktur**

Kapittel 1 består av innledning til denne studien, der jeg presenterer studiens formål og bakgrunn, problemstilling, avgrensning og tidligere forskning. I påfølgende kapittel 2 gjør jeg rede for det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i læreplanen og dens Overordnet del, samt skolens dannelsoppdrag og dybdelæring. I kapittel 3 presenterer jeg en rekke relevante teoretiske

perspektiver på det vide litteraturbegrepet, litteraturdidaktikk, kognitiv litteraturdidaktikk, danning og dybdelæring. I kapittel 4 tar jeg for meg forskningsmetoden jeg har benyttet meg av i prosessen med innhenting av empiri til denne studien. Her går jeg også inn på de forskningsetiske hensynene som har måttet tas i forbindelse med dette prosjektet. I kapittel 5 gir jeg en presentasjon og samtidig en analyse og drøfting av intervjuresultatene som jeg finner er interessant og betydningsfullt for mitt prosjekt. Her presenteres derfor informantenes refleksjoner, opplevelser og tanker i forbindelse med den overordnede problemstillingen og forskningsspørsmålet. Dette drøftes opp mot det teoretiske og fagdidaktiske grunnlaget for studien. I kapittel 6 kommer jeg med min avsluttende konklusjon, som sammenfatter, oppsummerer og konkluderer studien.

## 2.0 Overordnet del og læreplanen

Folkehelse og livsmestring er ett av de tre tverrfaglige temaene som ble introdusert gjennom fagfornyelsen og implementert i Overordnet del av læreplanen i 2020. Selv om de tre tverrfaglige temaene, folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling, har vært en del av skolens dannelsingsoppdrag tidligere også, fremheves disse betydelig mer nå og tanken er at disse skal prege elevenes skolehverdag ved å bli aktualisert i alle fag. Under kapittel 2.5 Tverrfaglige temaer i Overordnet del av læreplanen beskrives det at disse tre temaene «[...] tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Videre skrives det at formålet med et slikt tverrfaglig arbeid er at elevene skal komme fram til løsninger og forstå sammenhenger (ibid). Disse aktuelle og sentrale samfunnsutfordringene kan ikke løses ved hjelp av ett individuelt fag, derfor kreves det at ulike fag bidrar i et samarbeid om å finne løsninger (Bolstad, 2020; Koritzinsky, 2021, s. 32). En opplæring som opererer tverrfaglig bidrar til å danne en tematisk ramme, der elevene tilnærmer seg fagstoffet fra ulike faglige vinkler, og dermed støtter elevene i prosessen med utvikling av en helhetlig forståelse (ibid, s. 33).

Gjennom utredningen som ble gjort i forbindelse med NOU-rapporten *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser* i 2015, ble det tydeliggjort at det i forbindelse med den stadig økende individualiseringen av samfunnet, foreligger et større behov for elevene å lære om ivaretagelse av eget liv, særlig i henhold til fysisk og psykisk helse, men også livsstil, økonomi og forbruk. Slike livsferdigheter eller hverdagskompetanser skal bidra til å gjøre elevene i stand til å gjøre gode beslutninger og etiske avveininger (NOU 2015:8, s. 25, s. 50). I utredelsen fra 2019 *Nye sjanser – bedre læring – Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp* (NOU 2019:3) legges det til grunn at «[...] sosiale og emosjonelle ferdigheter skal læres og utvikles gjennom arbeid med faglige mål i undervisningsfagene», noe som begrunnes med at disse ferdighetene, som er formbare og viktige for senere læring og utvikling, ikke egner seg som vurderingsgrunnlag (s. 204; Meld. St. 28 (2015–2016)). Evnen til å utvikle ulike strategier for mestring av eget liv er på mange måter avhengig av en god psykisk og fysisk helse, og gode utviklede sosiale og emosjonelle ferdigheter.

I skolens formålparagraf §1-1 står det eksplisitt at et av formålene med opplæringen er at elevene skal lære å kunne mestre sine egne liv (Opplæringslova, 1998). Det er altså lovfestet at skolen har en plikt til å tilrettelegge for en opplæring som gjør elevene i stand til å håndtere alt som har med livsmestring å gjøre. I Overordnet del skrives det i forbindelse med de tverrfaglige temaene, at det

skal tas «[...] utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt» og at elevene gjennom «kunnskap og samarbeid» om «utfordringer og dilemmaer» på tvers av fag finner løsninger og lærer å se sammenheng mellom handling og konsekvens (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

Individ- og ikke minst danningsperspektivet kommer tydelig frem gjennom vektlegging av den enkeltes ansvar i forbindelse med å ta gode valg og fremme god psykisk og fysisk helse, og ikke minst utvikling av egen identitet og selvbylde. Samtidig eksisterer det enkelte formuleringer som lager forbindelser mellom de tverrfaglige temaene (Koritzinsky, 2021, s. 36), selv om de berører hvert sitt samfunnsområde. Enkelte deler av for eksempel folkehelse og livsmestring berører til dels demokrati og medborgerskap gjennom fokus på verdivalg og det relasjonelle perspektivet, mens andre deler igjen berører bærekraftig utvikling gjennom fokuset på verdivalg, forbruk og personlig økonomi (ibid, s. 39).

## **2.1 Folkehelse og livsmestring i læreplanen for norskfaget**

Norskfaget beskrives i læreplanen for norskfaget som et sentralt fag for blant annet dannings og identitetsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2019, s 2). For norskfaget betyr implementeringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring at skolen skal tilrettelegge for utvikling av elevenes skriftlige og muntlige ferdigheter, så vel som leseferdigheter. Dette beskrives som grunnleggende for å være i stand til å kunne uttrykke følelser, tanker og erfaringer, noe som ligger til grunn for håndtering av relasjoner og deltakelse i det sosiale fellesskapet. Vedsiden av utviklingen av skriftlige og muntlige ferdigheter, poengteres det at lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan bidra til å elevenes utvikling av egen identitet og livsmestring. (ibid, s. 3). Samtidig som folkehelse og livsmestring har et tydelig individperspektiv, skal elevene på generell basis i norskfaget også bli kjent med andre menneskers tanker og livsbetingelser (ibid, s. 2). Gjennom innsyn i andre menneskers liv og tankesfære vil elevene kunne få litterære opplevelser og lære mye om seg selv og ikke minst andre mennesker. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa som tar opp ulike temaer i tilknytning til folkehelse og livsmestring, for eksempel psykisk og fysisk helse, skal altså kunne bidra til å gi elevene verktøy og ressurser til å kommunisere muntlig og skriftlig om store, aktuelle temaer som berører elevenes liv og hverdag.

## 2.2 Litteraturens plass i læreplanen

Norskfaget er på mange måter et førende fag for lesing av og arbeid med litteratur, og står i en særstilling når det gjelder elevenes leseopplæring. Under fagets relevans og sentrale verdier i LK20 skrives det at elevene skal møte kulturens tekster med blant annet formålet om å gjøres i stand til å tre inn i arbeidslivet og ikke minst det demokratiske samfunnet. I forbindelse med det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap står det, at gjennom lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan elevene bli kjent med andre menneskers liv og utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Dette er blant annet et eksempel på hvordan for eksempel folkehelse og livsmestring berører deler av demokrati og medborgerskap, slik jeg har nevnt tidligere.

Opplæringen tilrettelegges slik at elevene etter tiende trinn blant annet skal kunne «lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler», «sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid», «utforske reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon» og «bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer» (ibid, s. 9). Det presiseres at elevene utvikler norskfaglige kompetanse gjennom utforsking av teksters kontekst og refleksjon over kontekstens påvirkning på tolkning.

## 2.3 Skolens og norskfagets dannelsingsoppdrag

Samtidig som norsk skole har et oppdrag om å utdanne dagens barn og ungdommer, hviler det også et stort ansvar om å tilrettelegge for danning på skuldrene til norske skoleeiere og lærere. Skolens dannelsingsoppdrag beskrives utfyllende i læreplanens Overordnet del, og det presiseres at opplæringen som elevene får, er en vesentlig del av en livslang dannelsingsprosess (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Det kanskje mest fremtredende og relevante utsagnet i forbindelse med denne studien er at «Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet.» (ibid). Samtidig trekkes betydningen av kunst- og kulturuttrykk fram i forbindelse med personlig utvikling, som blant annet «[...] bidrar til å løfte fram nye perspektiver.» (ibid, s. 7).

I norskfaget skal kulturforståelse og kommunikasjon med vekt på språket og dets mangfold bidra til at elevene dannes ved å bli trygge på eget språk og sin språklige og kulturelle identitet. Samtidig legges det vekt på å at elevene gjennom utforsking og kritisk tilnærming til både språk og tekster skal forberedes til å delta i samfunnet. I forbindelse med lesing av skjønnlitteratur og sakprosa

kommer dannelsesperspektivet tydelig fram gjennom refleksjon over «sentrale verdier og moralske spørsmål» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Danning i norskfaget henger tett sammen med utvikling av elevenes grunnleggende ferdigheter. Det ligger et underliggende dannelsesperspektiv i at elevene skal utvikle sine ferdigheter i lesing gjennom å «[...] få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser.», samt «De skal vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre.» (ibid). Et vesentlig aspekt ved utvikling av muntlige ferdigheter, som norskfaget har et særskilt ansvar for, handler om at elevene skal trene på å «[...] lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler.» (ibid, s. 3). Under språklig mangfold skrives det at elevene «[...] skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge.» (ibid). Samtidig hviler det et stort ansvar på læreren å tilrettelegge for at elevene skal utvikle sine digitale ferdigheter i tråd med samfunnets teknologiske og digitale utvikling. I forbindelse med digitale ferdigheter nevnes utvikling av kritisk og etisk bevissthet, samt selvstendighet og digital dømmekraft (ibid, s. 5). En dog betydelig fellesnevner for norskfagets dannelsesoppdrag er språk og evnen til å kommunisere og uttrykke seg, noe som innebærer både lesing, skriving, muntlighet og digitale ferdigheter.

## 2.4 Dybdelæring

Ludvigsenutvalget ser på dybdelæring som en del av kompetanseoppnåelse og vektlegger utvikling av forståelse innenfor og på tvers av fagområder. Dette forutsetter at elevene er aktive deltakere i egen læring, at elevene er i stand til å benytte seg av læringsstrategier og vurderer egen læringsprosess (ibid, s. 10). Ifølge utvalget er dybdelæring en gradvis utvikling med formål om å oppnå «forståelse av begreper, begrepssystemer, metoder og sammenhenger innenfor et fagområde.» og samtidig «forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder» (NOU 2015:8, s. 14). Dybdelæringsbegrepet rommer en bred definisjon og mange aspekter ved en læringsprosess som går i dybden på fag. Dessuten eksisterer det en underliggende forståelse av at en tverrfaglig opplæring skal kunne bidra til å skape dybde i læringen. Begrunnelsen for økt fokus på dybdelæring i fagfornyelsen rettes mot den tidlige læreplanens omfattende innhold, som gjorde det vanskelig for lærere å sette av nok tid til dybdelæringsprosesser i undervisningen (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 7). En avgjørende faktor for god dybdelæring er tilstrekkelig med tid, for å tilrettelegge for fordypning og tilpassede utfordringer, samt at læreren har tid til å veilede og gi gode tilbakemeldinger (ibid, s. 16, 33). Med innføringen av fagfornyelsen er det altså tenkt at lærerne skal forholde seg til en komprimert



læreplan, med færre kompetansemål, som skal resultere i at det er nok tid til å jobbe i dybden. For å tilrettelegge for gode dybdelæringsprosesser, krever det også en viss bredde i henhold til at elevene må få mulighet til å sette læringen inn i større sammenhenger, og derfor anses en balanse mellom bredde og dybde i læringen som hensiktsmessig. Den helhetlige forståelsen vektlegges i stor grad og ses i sammenheng med elevenes motivasjon og forståelse (ibid, s. 33).

I Overordnet del i læreplanen skrives det i forbindelse med dybdelæring at skolen skal tilrettelegge for at elevene skal utvikle «[...] forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Videre vektlegges elevenes «evne til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere» og «[...] varierte aktiviteter [...], samt læring gjennom individuelt arbeid og samarbeid med andre (ibid, s. 7). Dybdelæring henger tett sammen med tilpasset opplæring, fordi lærerne må være i stand til å tilrettelegge for en opplæring som gagnar alle elevene og er tilpasset deres nivå og tempo. Mestring og motivasjon anses også som viktig for å at elevene skal utvikle utholdenhet og bli selvstendige mennesker (ibid, s. 16). Dybdelæring er en kompleks prosess som krever variasjon, presisjon og ikke minst et godt læringsmiljø med fokus på utforsking og elevenes bakgrunnskunnskap.

Et aspekt som har blitt tydeliggjort med implementeringen av den nye læreplanen er at elevene skal utvikle utholdenhet særlig gjennom lesing av lengre tekster (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9—10). Utholdenhet er et begrep som stadig går igjen i utredelsen i forbindelse med NOU 2015:8, og nevnes ved flere anledninger i forbindelse med dybdelæring og som en forutsetning for elevenes evne til å lære. Det er viktig at elevene trener på å stå i en læringsprosess over en lengre periode (s. 27), og da særlig lengre tekster i forbindelse med norskfaget, fordi elevene må tilegne seg ulike strategier som skal hjelpe dem med å komme videre når de møter på utfordringer. Dette beskrives eksplisitt å være en viktig del av prosessen med utvikling av utholdenhet (ibid). Det trekkes blant annet også fram at dersom utholdenhet skal være en generell prioritering i forbindelse med elevenes læring i alle fag, må det også inngå som en del av målene i fagene (ibid, s. 9). Det betyr at det eksplisitt må jobbes med å implementere utholdenhet som et konkret mål i norskundervisningen, for eksempel ved at elevene trener på å være i en lengre tekst over en lengre periode.

## 3.0 Teoretisk forankring

### 3.1 Studiens litteraturbegrep

De fleste har en eller annen form for relasjon til litteraturen og ofte blir man introdusert for den så tidlig som i barndommen. Det begynner med sang- og pekebøker, og etter som årene går leses det eventyrsamlinger, barne- og bildebøker, ungdomsromaner og pensumbøker. På bakgrunn av dette vil de fleste ha en formening om hva litteratur er, men det eksisterer ulike syn på hva som kan regnes som litteratur. Atle Skaftun og Per Arne Michelsen (2017) presenterer i boka *Litteraturredaktikk* ulike syn og definisjoner på litteraturbegrepet. Dersom det tas utgangspunkt i et totalisert litteraturbegrep, vil litteratur omfatte en hvilken som helst tekst (s. 20). Denne definisjonen sier dog ingenting om kvaliteten på litteraturen, men anerkjenner at litterære kvaliteter som form, sammenheng og funksjon er til stede. Dette tilsier dermed at meldinger på telefonen, skjermtekst i sosiale medier og handlelister kan defineres som litteratur på lik linje med romaner og dikt.

På den motsatte enden av skalaen eksisterer det smale litteraturbegrepet, som begrenser seg til fiksjonslitteraturen, altså skjønnlitteraturen. Skjønnlitteraturen kan ses på som eksklusiv i den forstand at den er av høy kvalitet og bærer en kulturell og menneskelig betydning (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 21). Selv om skjønnlitteraturen anses som fiksjon, forholder den seg også ifølge Skaftun & Michelsen til en viss grad til virkeligheten. Dette underbygges blant annet ved å vise til den greske filosofen Aristoteles sin formulering om at skjønnlitteraturen «viser oss verden slik den kunne ha vært» (2018, s. 68). Den skjønnlitterære leseren får dermed presentert alternative virkeligheter, som består av fiktive karakterer, verdener og historier inspirert og hentet fra virkeligheten. Det smale litteraturbegrepet omfatter litteratur som kan kategoriseres inn under en av de tre litterære hovedsjangrene epikk, lyrikk eller dramatik. Eksempler på slike litterære tekster kan henholdsvis være romaner og noveller, dikt og poesi, og skuespill.

Litteraturbegrepet som denne studien forholder seg til er det utvidete litteraturbegrepet, som ikke lenger anser fiksjonskriteriet som «nødvendig eller absolutt» i definisjonen av litteratur (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 25). Derfor anses, i tillegg til skjønnlitteratur, sakprosa, en rekke muntlige og skriftlige tekster og multimodale tekster også som litteratur. Skjønnlitteratur og sakprosa er på ingen måte direkte motpoler av hverandre, men den viktigste faktoren i å skille her er forholdet til virkeligheten. Astrid Roe (2017) skriver i boka *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*, har sakprosa eller fagtekster en høyere informasjonstetthet per side enn for eksempel skjønnlitteratur. Sakprosattekster forholder seg til virkeligheten ved å presentere faktaopplysninger

(s. 55). Videre skriver Roe, at fagtekster legger opp til en bokstavelig tolkning, mens skjønnlitterære tekster må leses «mellom linjene» og tolkes og forstås på et dypere plan (s. 63). Det utvidete litteraturbegrepet representerer mer eller mindre en form for åpenhet og mangfoldighet når det gjelder tekstuniverset, og gjenspeiler blant annet også norskfagets syn på litteratur.

## **3.2 Leserorienterte litteraturteorier**

Leserorientert litteraturteori vektlegger leserens betydning for meningsskapning av en litterær tekst (Claudi, 2013, s. 111). I motsetning til de kontekstuelte orienterte teoriene, som vektlegger konteksten teksten oppstod i, rettes fokuset i de leserorienterte teoriene mot det som skjer når leseren møter teksten med sine forutsetninger, erfaringer og bakgrunnskunnskaper. På grunnlag av dette menes det i de leserorienterte teoriene at hver leser tolker, forstår og angriper tekster ulikt (ibid). Dette resulterer i ulike tolkninger av en og samme tekst, noe som betyr at det ikke eksisterer kun én fastlagt mening, men at tekster åpner opp for flere perspektiver.

### **3.2.1 Louise Rosenblatt og estetisk tilnærming til litteratur**

Teoretikeren Louise Rosenblatt støtter seg på leserorientert litteraturteori ved å vektlegge leserens formål med lesing av litteratur (Rimmereide, 2020, s. 133). Rosenblatt introduserer i *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work* (1994) begrepene *effeent* og estetisk lesing, som henholdsvis handler om å lese for å søke etter noe spesifikt og å lese for å oppleve. Rosenblatt beskriver at kontrasten mellom disse to tilnærmingene primært blir tydelig gjennom hvilket fokus leseren retter oppmerksomheten sin mot. Mens *effeent* lesing vektlegger informasjonen man sitter igjen med etter leseprosessen (Rosenblatt, 1994, s. 23), vektlegger estetisk lesing selve leseprosessen og hvilke følelser, erfaringer og forestillinger som oppstår underveis (s. 24—24). Likevel uttrykker hun en usikkerhet rundt om den estetiske lesingen fullstendig ekskluderer en form for «possible later usefulness or application» (s. 24). Dermed presenterer hun en mulighet for at leseren også etter en estetisk lesning kan ta med seg litterære erfaringer og opplevelser videre. Dessuten beskriver hun tekstens mulighet for å bli lest enten estetisk eller *effeent*, det handler altså om leserens fokus.

I følge Rosenblatt er leseopplevelsen individuell ved at leseren settes i sentrum. For å oppnå forståelse og skape mening av en tekst må leseren aktivt bruke sine tidligere erfaringer og opplevelser (ibid, s. 22). Hun beskriver den estetiske lesingen slik: «in aesthetic reading, the reader's attention is centered directly on what he is living through during his relationship with that

particular text» (s. 25). Dette forholdet eller samspillet mellom leser og tekst kaller hun for transaksjon (s. 29), og betegner at leseren er medskaper av teksten ved å implementere egne erfaringer, forståelser og tolkninger av teksten i prosessen med å skape mening. Tekstens mening blir altså først realisert i møte med leseren. I forbindelse med transaksjonen mellom leser og tekst tydeliggjør hun at et bestemt litterært verk skaper forskjellige nivåer av estetisk erfaring, noe som er avhengig av den enkelte leseres «nature, state of mind, or past experience» (s. 27). Forskjellige lesere av det samme litterære verket vil dermed oppleve å tolke verket ulikt, fordi hver leser er ulik av natur, og er utrustet med forskjellige erfaringer og opplevelser, som bringes inn i lesingen. Transaksjonsprosessen vil dermed være ulik for hver enkelt.

I transaksjonsprosessen mellom leser og tekst, der fokuset er på leserens litterære erfaring og opplevelser, kan det oppstå intense emosjoner i forbindelse med følelser som blir skildret, karakterenes livssituasjoner og hendelser i verket. Rosenblatt nevner i forbindelse med dette at den vesentlige forutsetningen for en samtale om litterære opplevelser ikke kun bør støtte seg på følelsene som oppstår, men også de følelsene som teksten eksplisitt signaliserer (s. 28). Samtidig skriver hun «What is lived through is felt constantly to be linked with the words.» (s. 29), noe som signaliserer at det som oppleves og berører leseren bør være basert på og ha en sammenheng med ordene som er skrevet.

I litteraturundervisning skilles det mellom erfaringsbasert og analytisk tilnærming til litteratur, som i stor grad speiler begrepene til Rosenblatt (1994), estetisk og efferent. Kari Anne Rødnes (2019) skriver at erfaringsbaserte innganger setter leseren i fokus ved at tekstforståelsen dannes på bakgrunn av leserens forutsetninger. Leseren bruker sine egne erfaringer til å forstå det litterære verket, og for å knytte den til sitt eget liv (Rødnes, 2019, s. 2) I undervisning vil læreren i forbindelse med en erfaringsbasert tilnærming trekke fokuset mot elevenes litterære opplevelser, erfaringer og gjenkjennelse i teksten (Roe, 2019, s. 97). Analytiske innganger betegnes som mer tekstorientert enn erfaringsbaserte innganger, og handler om at teksten blir satt i fokus. Ved et slikt fokus vektlegges litterær analyse ved å for eksempel analysere tekstens form, innhold og virkemidler, samt sette den i et litteraturhistorisk perspektiv (ibid). Disse to tilnærmingene står på ingen måte i motsetning til hverandre, men heller i en balansert relasjon til hverandre (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 21) Anne-Stefi Teigland (2020) betegner den erfaringsbaserte tilnærmingen som performativ tilnærming, som er en utvidelse av den analytiske tilnærmingen, der leseren blir utfordret til å oppdage en kobling mellom sin analytiske tilnærming og opplevelsen av det litterære

verket. Samtidig skriver hun at den analytiske tilnærmingen i seg selv ikke forklarer teksten, men heller danner et grunnlag for leserens innlevelse, opplevelse og refleksjon (s. 33).

### 3.2.2 Nussbaum og forestillingsevne

Den amerikanske professoren og filosofen Martha C. Nussbaum (2016) sitt bidrag til leserorientert litteraturteori er hennes teori om den narrative forestillingsevne, som innebærer å utvikle evne til å forestille seg fiktive, litterære verdener og karakterer. Nussbaum (2016) skriver i sin bok *Litteraturens etikk*, at man allerede som barn starter med å utvikle denne forestillingsevnen, blant annet gjennom lek, sanger og fortellinger. Hun beskriver at essensen i denne abstrakte, mentale prosessen er å «tillegge liv, følelser og tanker til en form hvis indre forblir skjult» (Nussbaum, 2016, s. 30). Litteraturen, særlig skjønnlitteraturen, gir leseren mulighet til å betrakte andres liv og hvordan omstendighetene bidrar til å forme livene til de litterære karakterene. Slik jeg skrev innledningsvis i dette kapittelet, blir leseren presentert for alternative virkeligheter gjennom lesing av skjønnlitteratur. Overført til Nussbaum sin narrative forestillingsevne handler det om at leseren gjennom slike litteraturmøter med litterære verdener og karakterer, utvikler evnen til å vise empati og respekt overfor andre mennesker og deres livssituasjoner. Nussbaum (2016) skriver blant annet at den narrative forestillingsevnen danner et grunnlag og forbereder leseren på moralsk samhandling i det virkelige liv.

Gjennom slike litteraturmøter vil leseren bevisst og ubevisst utvikle en form for mottakelighet og lære seg å forstå bakgrunnen for andres behov (s. 31). For at den narrative forestillingsevnen skal ha overførbar verdi til det virkelige liv og samfunnet, må denne utvikles gjennom kontinuerlig trening i form av lesing av tekster, som presenterer komplekse, moralske og samfunnsrelaterte problemstillinger (Nussbaum, 2016, s. 30—31). Nussbaum vektlegger blant annet, at det i undervisning legges opp til lesing av litteratur, som presenterer samfunnsaktuelle tematikker. I forbindelse med dette nevner hun livserfaringene til samfunnsgrupper «som det er høyst påkrevet at vi forstår» (s. 43). Dette innebærer blant annet mennesker som defineres som etniske minoriteter, lesbiske og homofile. I forbindelse med dette ønsker jeg også å trekke frem og legge til mennesker med psykiske helsevansker, fordi det i lang tid var tabu å snakke om nettopp dette.

Nussbaum er opptatt av leserens rolle og dens betydning i møte med litterære verdener og karakterer. Selv om leseren kan oppleve å føle engasjement og medlidenhet overfor de litterære karakterene og deres livssituasjoner, betyr det dog ikke at leseren gir seg fullstendig hen og blir oppslukt av litteraturen i den grad at det går utover leserens eget liv. Derfor står Adam Smith sitt

begrep «the judicious spectator», «den skjønnsomme leseren» på norsk, sentralt i Nussbaum sine fremstillinger. Leseren blir definert som en skjønnsom tilskuer, som er vitne til litterære hendelser uten å være personlig involvert (Nussbaum, 2016, s. 190). Slik opprettholdes en form for distanse til det litterære verket. Leserens upartiskhet ivaretar hans eller hennes personlige trygghet og lykke, og begrenses kun til å ta i bruk sin narrative forestillingsevne. Likevel mener Smith at det er vesentlig å utvikle adekvate følelser, som gjenspeiler hvordan leseren selv kunne agert i en tilsvarende situasjon i sitt virkelige liv (Nussbaum, 2016, s. 191). Overført til klasserommet har Nussbaum sin teori om den narrative forestillingsevnes relevans, fordi det direkte er et mål at elevene gjennom estetisk erfaring og opplevelse og lesing av litteratur, skal gjøres i stand til å utvikle og bruke deres litterære forestillingsevner (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 17).

### 3.2.3 Iser og tomme plasser

Wolfgang Iser satte sitt preg på det leserorienterte litteraturteori-feltet med blant annet sin teori om estetisk respons. Denne teorien tar for seg meningsskapingen mellom teksten og leseren, og hvilke faktorer som er til stede i denne prosessen (Claudi, 2013, s. 116). Iser hentet inspirasjon hos den polske litteraturteoretikeren Roman Ingarden (1965) sitt begrep om ubestemthetssteder. Denne handler om de ubestemte plassene i en litterær tekst, som mangler uttømmende beskrivelser og krever at leseren selv må fylle ut disse, ved å dikte videre og forestille seg ting (s. 261—270). Mens Ingarden begrenser dette til å gjelde beskrivelser av litterære karakterer, handlinger og omgivelsene disse befinner seg i, utvider Iser det til å også gjelde alle former for forbindelse, som teksten lar vær å gi uttømmende beskrivelser om (Iser, 1984). Dette kaller Iser for *Leerstellen* på tysk (*tomme plasser*). Iser er altså opptatt av den meningsskapende prosessen som leseren, i interaksjon med teksten, er en aktiv del av. Han beskriver at forholdet mellom de uttalte elementene, som eksplisitt står nedfelt gjennom skrift, og de ikke-uttalte forbindelsene i en tekst, utgjør interaksjonen mellom leseren og teksten (Iser, 2006, s. 64). Ved noen anledninger gir teksten leseren mulighet til å fylle ut den nedskrevne fortellingen med tolkninger, som er basert på leserens egne erfaringer og opplevelser fra den virkelige verden.

En tekst har ikke en fast uforandret mening, tvert imot vil en tekst alltid kunne leses på nytt og visualiseres og erkjennes av leseren på mange ulike måter. Dette betyr at leseren har den ubegrensede friheten til å fylle ut de tomme plassene i en tekst - om og om igjen. Denne utfyllingen foregår på bakgrunn av leserens personlige situasjon, erfaringer og opplevelser (Claudi, 2013, s. 118). Derfor vil hver leser fylle ut de tomme plassene ulikt og dermed er meningsskapingen unik og

ulik fra leser til leser. Iser påpeker også at tekster som presenterer mange tomme plasser, noe som krever at leseren aktivt deltar i konstruksjonen av dem, blir mere ekte for leseren.

Et annet aspekt ved Isers teori om tomme plasser er begrepet *Der Implizite Leser* (*den implisitte leseren* på norsk), som tilsvarer de leserrollene som teksten ubevisst tilbyr. Iser definerer den implisitte leseren som en tekststruktur som eksisteres og skapes på bakgrunn av de forskjellige perspektivene som blir fremstilt gjennom fortelleren og karakterene i det litterære verket. Leseren blir dermed utfordret til å fylle de tomme plassene i en tekst på bakgrunn av tekstens mange perspektiver, noe som resulterer i en helhetlig litterær forståelse (Claudi, 2013, s. 118).

Ungdomsromaner som har en tydelig implisitt ungdomsleser, kan altså gjøre det litterære verket mer tilgjengelig og relevant for elever på ungdomstrinnet, enn for eksempel for elever tidlig på barnetrinnet. I det store og det hele handler det om hvilke ressurser og forutsetninger som bringes inn i tolkningsprosessen og hvilke perspektiver teksten i seg selv fremstiller.

### 3.3 Kognitiv litteraturteori

Litteraturlesing skal ifølge Magne Drangeid (2014) gi leseren, altså eleven, en estetisk opplevelse, og mulighet til utvikling av kompetanse og bidra til danning (s. 23). Drangeid belyser gjennom boka *Litterær analyse og undervisning* det kognitive aspektet ved lesing av litteratur, som henger tett sammen med leserorientert litteraturteori. Når man leser en tekst aktiveres det en del mentale prosesser, som bevisst eller ubevisst bidrar til å oppnå forståelse av det aktuelle verket. En viktig faktor i forbindelse med dette er leserens personlige minner, som aktiverer leserens sanser i de mentale prosessene. Personlige minner om for eksempel mennesker, steder, opplevelser av hendelser og ulike handlinger man har gjort eller vært vitne til, bidrar til at leseren fyller ut sin egen mentale tekstverden underveis i leseprosessen. Samtidig så kan lesing av litteratur være kilde til ny erfaring, som enten «bygger ut eller justerer oppfatningene våre» (Drangeid, 2014, s. 28). Det betyr at leseren stadig vil samle ny erfaring, som enten bekrefter eller ekspanderer og utvikles allerede fra før eksisterende erfaring. Drangeid skriver at elevenes erfaringer og teorier om verden bør verdsettes i arbeid med litteratur, og at litteraturen i seg selv kan bidra til å utvikle og utvide elevenes forståelseshorisont gjennom å tilegne seg kompetanser om historie og kultur, inkludert å utvikle evnen til å tenke og kommunisere (ibid, s. 29).

En av fordelene med litteraturlesing i skolen er at elevene kan få innblikk i andre og til dels fremmede verdener for dem. En klar og tydelig forutsetning for valg av litteratur er elevenes mulighet for gjenkjennelse, noe som vil lette prosessen med å oppnå forståelse. Samtidig skriver

Drangeid, at leseren kan oppleve noe «annet og underlig» selv ved det kjente (s. 30). Formalisten Viktor Sjklovskij (1991) skrev tidlig på 1900-tallet at kunstens oppgave er å presentere verden og det allerede kjente på en *underliggjørende* måte. Overført til litteraturundervisning vil det si at litteraturen skal underliggjøre det kjente og vante, slik at leseren blir utfordret i sansningen sin. Sjklovskij mener at leseren må møte en form for motstand for å oppdage og tilegne seg ny kunnskap, og det kjente bør gjenoppdages og reflekteres over. Jocelyn Glazier og Jung-A Seo (2005) opererer med begrepene *mirror* og *window*, som i oversettelse til norsk er speil og vindu, som fungerer som metaforer for lese måter. Speil-begrepet brukes i forbindelse med lesing som byr på en form for gjenkjennelse som bekrefter leserens identitet og kultur. I motsetning til speil-begrepet brukes vindu-begrepet i forbindelse med lesing som åpner for nye inntrykk og erfaringer, men også andre menneskers erfaringer (s. 688). Begge perspektivene bør tas i betraktning av læreren ved utvalg av tekster, samt bli realisert og verdsatt i selve undervisningen.

### 3.3.1 Navigering, utfylling og fordobling

Med et kognitivt litteraturdidaktisk blikk på litteraturundervisningen vektlegges elevenes leseprosess, der navigasjon, utfylling og fordobling av litterære verdener spiller en viktig rolle i meningsskapingen og forståelsen (s. 24). Det første analytiske perspektivet, som Drangeid (2014) nevner er *navigering*. Litteraturlesing åpner opp for å trekke leseren ut av sin egen verden og inn i en oppdiktet verden, som formes på bakgrunn av konkrete skildringer i teksten og leserens kunnskap, minner og erfaringer. Disse konkrete skildringene kan være referanser til sted og tid, ulike litterære karakterer og språkets tempus (s. 51). Slik bygger leseren en mental verden rundt tekstens fortelling. Det er gjennom tidligere fysiske erfaringer at leseren er i stand til å navigere seg gjennom det litterære rommet. Denne navigeringa skjer på bakgrunn av ulike bildeskjema, som er mentale inntrykk og realiseringer som i kombinasjon med tekstens synsvinkel, fortellerstemme og tempus gir leseren mulighet for å uttrykke seg om rommets retninger og bevegelser (s. 53—55). Tekstverdenene som bygges i leseprosessen formes i stor grad av tekstens føringer, men ofte stiller teksten bevisst og ubevisst krav til leseren om å fylle inn ulike elementer fra tekstverdenen selv. Det andre analytiske perspektivet *utfylling* handler derfor om hvordan leseren selv fyller ut disse tekstverdenene på bakgrunn av generell kunnskap og personlige erfaringer. Denne utfyllingen aktiveres når leseren kommer med antydning av noe, altså noe som ikke er konkret beskrevet. Dette skjer i samspill med leserens egne begrepsskjemaer, som dannes på bakgrunn av leserens personlige forståelse og tidligere gjentatte erfaringer og opplevelser i tilknytning til et bestemt begrep (s. 66). Disse skjemaene kan både forsterkes og fornyes i tråd med henholdsvis nye eller fremmede erfaringer.



Det siste men kanskje viktigste analytiske perspektivet, *fordobling*, går ut på at leseren forstår det som spesifikt og eksplisitt står i teksten, som noe mer (Drangeid, 2014, s. 77). De konkrete skildringene av for eksempel ting, personer og steder kan altså ha en mer bakomliggende og abstrakt betydning og utgjør ofte verkets tematikk. Litterær fordobling er en mental prosess som på mange måter byr på en annen helhetsforståelse av det litterære verket, enn overflate-lesing potensielt kan gi. Derfor kan man si at litterær fordobling foregår i dybden, altså under overflaten (ibid, s. 78). Det er en prosess som kan skje umiddelbart, men i noen tilfeller er fordoblingen ikke like umiddelbar og tilgjengelig. Fordoblingen resulterer i en forståelse av hva den litterære teksten egentlig handler om. Dette oppstår på bakgrunn av leserens begreps- og bildemetaforer, som fungerer som en direkte utvidelse av bilde- og begrepsskjemaene introdusert over. Begreps- og bildemetaforene brukes i beskrivelsen av noe som framstår som abstrakt og kan bli forstått som en tenkemåte. Drangeid skriver at metaforen kan bli forstått som «språklig uttrykt retorisk virkemiddel, ei utsmykking av språket, gjerne i poetisk retning.» (s. 80). Leserens blir dermed utfordret til å tenke over og utforme en forståelse av noe som blir skrevet bokstavelig, men med en underliggende mening.

### 3.4 Litteraturdidaktikk

Norskundervisningen gir elevene en arena der de i fellesskap kan oppleve, tolke og diskutere litteratur (Roe, 2019, s. 91; Solbu & Hove, 2017; 27—28). Lesing av litteratur og arbeid med forskjellige type tekster av ulike sjangrer utgjør en betydelig del av norskundervisningen. Det viktigste formålet med lesing av litteratur er å tilrettelegge for at elevene skal kunne utvikle sine leseferdigheter, som inkluderer både avkoding, utvikling av ordforråd og oppnå leseforståelse (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 15). Elevene skal ikke bare lese for å bli flinkere til å lese, men også for å oppleve glede, utvikle kunnskap om den komplekse verden vi lever i og for å danne et grunnlag for egne meninger (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 13). Formålet med litteraturundervisningen som en del av norskfaget er bredt og ikke minst kompleks i den forstand at elevene ikke bare skal trene på leseferdighetene sine, men også utvikle og tilegne seg litterær kompetanse. Elevene skal også trene på og utvikle elementær livskompetanse, som danner et grunnlag for livet som medborger.

Per Thomas Andersen (2019) skriver at en av menneskets viktigste egenskaper er å være i stand til å forestille seg en verden som er ulik sin egen, noe den litterære fortellingen i seg selv byr på. Videre skriver han at litteratur besitter noen viktige kvaliteter, som kan være til nytte i møte med nye

utfordringer (s. 12). I boka *Forstå fortellinger* presenterer han fire vesentlige grunner for å lese litteratur, som han kaller for de fire fundamentale f-ene. Disse består av fellesskap, følelser og fantasi, som alle knyttes direkte til den fjerde f-en, nemlig fortellingen. Førstnevnte handler om at litteraturen skal bidra til å danne og utvikle, slik at vi skal være i stand til å leve i et nytt forestilt fellesskap, som innebærer å ta ansvar for jordkloden og fungere som en god medborger (s. 13). Videre betegner Andersen følelser som en grunnleggende ferdighet, som handler om å utvikle evnen til å inngå i forskjellige fellesskap. Dette innebærer å kunne forstå og utvikle empati for andre mennesker og deres livsvilkår.

Andersen refererer blant annet til Nussbaum sin teori om narrative emosjoner, som tilsier at emosjoner er sosialt konstruert og ikke en naturlig eller biologisk del av oss mennesker. Følelser er altså noe vi lærer blant annet gjennom fortellinger og litteraturen gir oss mulighet til å studere og reflektere over disse narrative emosjonene (ibid, s. 15—16; Nussbaum, 2016). Den sistnevnte fundamentale f-en, fantasi, innebærer evnen til å se verden fra et annet perspektiv enn ens eget. Dette kaller han også for imaginasjonsevnen, som beror på at man er i stand til å se på verden fra et annet perspektiv enn sitt eget, for eksempel et historisk perspektiv, samtidig som man også har et fremtidsperspektiv (s. 16—17). Oppsummert handler det om at litteratur kan bidra til å utruste leseren med evner og kunnskap, som er fundamentale for tilværelsen som menneske.

Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring byr på en bred tematikk, som både er relevant og aktuell for dagens ungdom. Slik jeg presenterte i kapittel 2 handler det blant annet om at elevene gjennom arbeid med folkehelse og livsmestring skal lære om å ta gode valg og håndtere tanker, følelser og relasjoner. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal fungere som verktøy og ressurser til å kunne snakke om store, aktuelle temaer. Når jeg skriver «store, aktuelle temaer», henviser jeg til kontroversielle og samfunnsaktuelle temaer, som i overordnet grad angår elevene og er aktuelle i henhold til den utviklings- og dannelsesfasen ungdommen befinner seg i. Skaftun og Michelsen (2017) presenterer blant annet selvmord, mobbing og psykisk helse som relevante temaer, og poengterer at lesing av og arbeid med litteratur kan ha en terapeutisk virkning, men at klasserommet ikke må sammenliknes med et behandlingsrom der læreren anses som terapeut (s. 180). Videre poengteres det at aktualitet og relevans ikke bør være de eneste argumentene ved valg av tekster, men at litteraturen må kunne åpne opp for refleksjon og forståelse. Refleksjonene kan for eksempel baseres på en sammenlikning av den oppdiktete verdenen med verdenen elevene befinner seg i eller så kan elevene utfordres til å diskutere valg som tas i det litterære verket (s. 182). Det å lese litteratur som presenterer tematikk og karakterer som elevene kan identifisere seg selv med og som

tilbyr innsikt i andre menneskers liv og verdener, kan hjelpe elevene til å forstå seg selv og andre bedre, og dermed bli bedre versjoner av seg selv (Ommundsen, 2013, s. 250).

### 3.4.1 Litterære samtaler

Etter å ha lest et litterært verk, kan det være hensiktsmessig å diskutere og sette ord på denne leseopplevelsen. Gjennom dialog i form av litterære samtaler eller litteratursirkler i små grupper vil elevene få mulighet til å reflektere over og tolke teksten med medelever, noe som potensielt kan føre til en større og dypere forståelse av verket (Rimmereide, 2020, s. 143). På denne måten lærer elevene å uttrykke seg og kommunisere om litteratur, samt utvikle forståelse for at andre tolker tekster annerledes. Dette bidrar til å utvikle demokratisk og kritisk tenkning, der formålet er at leseren får innsyn i egne og medelevenes leseopplevelser og leseerfaringer (ibid). Den litterære samtalsens utgangspunkt kan være elevenes personlige tolkninger (Roe, 2017, s. 145). Tanken er at elevene skal tolke og forstå et litterært verk i felleskap.

Litterære samtaler har på mange måter grobunn i det sosiokulturelle læringssynet med Vygotsky (1978) i spissen, som mener at vi lærer og utvikler oss ved bruk av språket som medierende redskap gjennom deltakelse i det sosiale og kulturelle samfunnet. Samtidig kan den litterære samtalen ses i lys av Vygotskys proksimale utviklingszone, der elevene gjennom dialogisk samspill i par eller grupper utvikler forståelse utover sin individuelle forståelse (Wittek, 2014, s. 138—139). Dette skjer på bakgrunn av elevenes ulike tolkninger, erfaringer og opplevelser av teksten. Gjennom den sosiale interaksjonen mellom elevene ved for eksempel gruppearbeid, der språket er meningsbærende, «transformeres sosial samhandling til personlig kunnskap» (ibid, s. 140). I det store og det hele betyr det at elever benytter seg av hverandre og hverandres kunnskap for å internalisere og transformere læring til å bli en del av deres personlige, individuelle kunnskapsrepertoar.

En utfordring med slike litterære samtaler kan være at ikke alle elevene deltar i samtalen (Moe, 2020, s. 236), noe som er en forutsetning for å skape mening og forståelse gjennom sosial interaksjon (Wittek, 2014, s. 144). En grunn til dette kan for eksempel være fordi det kan oppleves som skummelt å dele sine tanker. En annen utfordring kan være at elevene ikke forstår hvordan litterære samtaler foregår eller fordi de ikke har det nødvendige begrepsapparatet til å samtale om litterære opplevelser (Moe, 2020, s. 236). Samtidig skriver Moe (2020) at dersom det innledningsvis fokuseres for mye på analyseteorien og fagspråket, kan det føre til at tolkningsprosessen blir låst fordi fagbegrepene lager en distanse mellom leser og tekst (s. 237—

238). En forutsetning for en velfungerende litterær samtale er at læreren setter sammen gruppene og lager forholdsvis faste rammer rundt selve aktiviteten. Selv om selve samtalen til en viss grad skal flyte fritt, er det viktig at elevene har noe å forholde seg til. Roe (2017) foreslår å gi elevene forskjellige roller som for eksempel gruppeleder, observatør, eller en som oppsummerer (s. 145). For den kanskje viktigste forutsetningen for å lykkes med litterære samtaler, og som er et gjennomgående aspekt ved læring, er nemlig at elevene trener på å gjennomføre slike samtaler. Det er også viktig at læreren fungerer som støtte under prosessen, der hen forklarer, eksemplifiserer og kommenterer. Ikke minst er det en forutsetning at læreren kjenner godt til det litterære verket som det samtales om.

### 3.5 Danning

Et av skolens viktigste oppdrag er dannelsesoppgaven. Skolen skal altså tilrettelegge for elevenes danning gjennom faglig og sosial opplæring. Laila Aase (2005) definerer danning som «en sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt» (s. 37). I overført betydning er danning en prosess, som innebærer at man som menneske er i stand til å fungere i og håndtere fellesskapet man sosialiseres inn i. Danning er på mange måter en individuell prosess, som innebærer at man som individ utvikler seg, vokser som menneske og bygger sin egen identitet, for å kunne delta i alle deler av samfunnet. Per Arne Michelsen (2020) beskriver det dannede mennesket som et resultat av historien, kulturen og omgivelsen det befinner seg i. For Michelsen handler danning om å opparbeide og utvikle sine intellektuelle, kulturelle og kommunikative evner, for å kunne delta i samfunnet (s. 96). Hallvard Kjelen (2013) skriver i sin doktoravhandling at danning handler om verdier, menneskesyn, demokrati og samfunnsklasser, samt syn på samfunnsutvikling og økonomi (s. 13). Samtidig skriver han at danning, som er en direkte oversettelse av det tyske ordet *Bildung*, sier noe om en skapende prosess (s. 14).

I forbindelse med norskfagets litteraturundervisning handler danning om å tilegne seg litterær kunnskap, utvikle leseferdighetene sine og trene på refleksjon og tolkning. Dette er ferdigheter og kompetanser som vil være nyttig i møte med litteratur, men som også har overføringsverdi til mer generelle områder i livet (Michelsen, 2020, s. 96, 105). Danning er et aspekt ved opplæringen som ikke kan måles, men det kreves en kontinuerlig utvikling, som er avhengig av oppmerksomhet og innflytelse for å holde prosessen i live (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 235). Kontinuerlige møter med litterære tekster bidrar til å forme elevene til å bli sosiale og tenkende individer. Ved å leve seg

inn i litterære tekstverdener og de litterære karakterenes liv, som består av utfordrende situasjoner, vanskelige valg og dilemmaer, vil elevene få mulighet til å samle erfaring med overføringsverdi til sine virkelige liv (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 236) Likevel slår Aase (2005) fast at dersom litteraturen skal ha en dannende virkning på elevene, må disse bli utfordret i tenkningen sin (s. 39). Litteraturen som velges må kunne bryte med forventninger og etablerte forestillinger, for at elever skal bli bevisstgjort på tenkningen sin (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 14; Iser, 1972, s. 286—287).

Grunntanken bak det å implementere og aktivt bruke litteratur i undervisning er særlig fordi den yter et danningspotensial (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 13) Nussbaum (2016) hevder at ulike former for kunst, deriblant litteraturen, kan utruste leseren til å vurdere og leve seg inn i de valgene som er naturlig å ta som en samfunnsborger (s. 26). Jeg skrev tidligere at Nussbaum hevder at den narrative forestillingsevnen kan forberede leseren på moralsk samhandling i det virkelige livet (Nussbaum, 2016, s. 31). Dermed blir skjønnlitteratur betraktet som en nødvendighet for å forberede elevene på deltakelse i demokratiet og håndtering av sitt eget liv, noe som er et mål med danningsoppdraget til norsk skole.

### 3.6 Dybdelæring og tverrfaglighet

Et sentralt aspekt ved opplæringen, som med den nye læreplanen har fått en større plass og betydning i norsk skole, er dybdelæring. Når en skal definere dybdelæringsbegrepet, skjer dette ofte i forhold til overflatelæring (Østern et. al., 2019, s. 41). Dybdelæring er dog mye mer enn gjengivelse av fagstoff eller en faglig fordypning (Bolstad, 2020, s. 11). Theo Koritzinsky (2021) skriver i boken *Tverrfaglig dybdelæring: Om og for demokrati og medborgerskap – bærekraftig utvikling – folkehelse og livsmestring* at dybdelæring omhandler elevenes evne til å relatere nye tilegnede begreper, kunnskap og utfordringer til allerede internalisert læring. Det betyr at elevene skal være i stand til å overføre ny læring og kunnskap til allerede eksisterende læring og kunnskap. Sett fra et norskfaglig perspektiv skal altså elevene lære elementære begreper og metoder, som både er grunnleggende for norskfaget, og som samtidig vil ha relevans og overføringsverdi til andre fagområder.

I artikkelen *Dybdelæring i et rufsete farvann* skrevet av Tore Brøyn (2019) i Utdanningsnytt sin nettavis *Bedre skole*, svarer Bjørn Bolstad at dybdelæring dreier seg om å ha kjennskap til fagets byggesteiner for å være i stand til å oppdage sammenhenger innenfor fag og mellom fagområder. I tillegg belyser Bolstad, at dybdelæring er en gradvis utvikling av en vedvarende forståelse av

begreper og metoder. I boken *Dybdelæring og tverrfaglighet* skriver Bolstad (2020) at det ikke er tilstrekkelig å kun belage seg på at elevene har lært noe på skolen, for de må også være i stand til å benytte seg av det de lært (s. 13). Dybdelæring utvikles gjennom kommunikasjon i et læringsfelleskap, der lesing og samtale blir meningsbærende faktorer i kompetansetilegnelsen (s. 15). Dybdelæring forutsetter også at elevene opplever læringen som meningsfull og at læreren tilrettelegger for elevenes utvikling av egne meninger. Slik jeg har nevnt tidligere, bør undervisning bygge videre på bakgrunnskunnskapen og interessene til elevene, for at de skal kunne oppleve motivasjon og mestring. Det er også en forutsetning at elevene utvikler metakognisjon, derfor er det viktig at læreren tilrettelegger for at elevene skal kunne vurdere egen læring (ibid, s. 18).

Dybdelæring er en kompleks prosess, som innebærer et kognitivt, sosialt, affektivt og kroppslig aspekt. Det kroppslige aspektet handler om at elevene aktiviseres og oppmuntres til å bringe frem følelser, som kan bidra til motivasjon og inspirasjon til læring (Østern et. al., 2019, s. 50—51). Sett i sammenheng med undervisning, kan dybdelæring også bli forstått i lys av kognitivistisk og performativ læringsteori. Basert på kognitivistisk læringsteori er dybdelæring fagstoffsentrert, der det i all hovedsak vektlegges at elevene tilegner seg kunnskap ved å memorere, repetere og reflektere (Østern et. al., 2019, s. 57). Jeg vil påstå at det vil være mulig å se fellestrekk mellom kognitivistisk læringsteori og Rosenblatt sin efferente tilnærming til litteratur, der det primært fokuseres på kompetansemål og tilegning av fagstoff, som i forbindelse med litteraturundervisning kan være kunnskap om tekstens form, innhold og virkemidler. Dersom en tilrettelegger for undervisning med performativ læringsteori i ryggen, vil undervisningen i mye større grad involvere elevene i læringsprosessen gjennom for eksempel sansing og tenking, og ikke minst kunne relatere læringen til egne liv og livssituasjoner (Østern et al., 2019, s. 59).

Performative læringsprosesser er på ingen måte en direkte motsetning av kognitivistiske læringsprosesser, men kan anses som en videreutvikling med forståelse om at ren memorering og tilegnelse av teori ikke lenger er tilstrekkelig i dybdelæringsprosessen. Den har elementer fra den estetiske tilnærmingen, der elevene og meningsskapingen står i sentrum. Her inkluderes det kroppslige aspektet ved læringen i mye større grad enn i kognitivistiske læringsprosesser. Det er ikke tenkt at dybdelæring sett i lys av den ene læringsteorien framfor den andre, er fasiten på god læring, men det viser seg at det for eksempel ikke vil være mulig å gjennomføre kognitive læringsprosesser uten å involvere elevenes kropp i prosessen, nettopp fordi hjernen er en vesentlig del av kroppen. Det å ha kroppen med i læringsprosessen er en viktig forutsetning for å oppnå dybdelæring (Østern et. al., 2019, s. 58).

I boken *Dybdeløring* trekker Michael Fullan, Joanne Quinn og Joanne McEachen (2018) fram noen positive konsekvenser av dybdeløring, deriblant forventninger til egen og medelevenes læring, og elevenes økende engasjement i læringsprosessen. Elevene utvikler ferdigheter, kunnskap og ikke minst selvtillit og identitet gjennom oppløring som kobler elevene til den reelle verdenen (s. 32). Videre omtales seks globale kompetanser, som henger tett sammen med dybdeløring: «karakter, medborgerskap, samarbeid, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenkning» (s. 41) og det er særlig når elevene benytter seg av disse kompetansene i tilnærming til aktuelle problemstillinger, at dybdeløring skjer (s. 45).

## 4.0 Metode

Innledningsvis plasserer jeg studien innenfor det vitenskapsteoretiske feltet, som vil være hermeneutikken og fenomenologien. Deretter beskriver jeg den metodiske tilnærmingen, der jeg gjør rede for valg av intervju, utvalg, transkribering og analyse. Avslutningsvis redegjør jeg for de forskningsetiske hensynene som har måttet tas i forbindelse med denne studien.

Ettersom jeg ønsker å forske på et utvalg ungdomsskolelæreres forståelse og refleksjoner knyttet til planlegging og gjennomføring av litteraturundervisning i henhold til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, mener jeg det er hensiktsmessig å velge kvalitativ metode for å besvare studiens problemstilling. Hensikten med denne metoden er å skape forståelse av sosiale fenomener, som i forbindelse med min studie direkte og umiddelbart foregår i planleggingsfasen og klasserommet (Thagaard, 2018, s. 11). I tillegg gir kvalitativ metode mulighet for meg som forsker å gå i dybden på de fenomenene som skal studeres (Thagaard, 2018, s. 12).

### 4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Den vitenskapsteoretiske forankringen som ligger til grunn for forskningen har ifølge Thagaard (2018) betydning for hva man ønsker å finne informasjon om, og fungerer som et utgangspunkt for utvikling av forståelse (s. 33). Denne studien representerer samfunnsvitenskapelig og humanistisk forskning, primært fordi studien retter seg mot enkeltmenneskers perspektiv og erfaringer (Kvarv, 2021, s. 104), men også fordi disse enkeltmenneskene tilhører en essensiell samfunnsarena, med mål om å utdanne og danne barn og ungdommer, som stadig i er i forandring og under utvikling. Jeg undersøker også litteraturens betydning i skolen, derav humanistisk forskning. Ettersom jeg ønsker å forske på læreres refleksjoner og erfaringer, plasserer jeg meg innenfor fenomenologien, som har som formål å beskrive fenomener slik de fremtrer i ulike sammenhenger. Nærmere bestemt innebærer denne tilnærmingen å la intervjupersonene tolke og reflektere over fenomener, der jeg tilstreber å være så objektiv som mulig i intervjusituasjonen (Kvarv, 2021, s. 102). Samtidig plasserer jeg meg innenfor hermeneutikken, som har som formål å søke forståelse gjennom fortolkning av tekst og dialogisk samtale (Kvarv, 2021, s. 89). Dermed vil jeg være bevisst min egen forståelsesramme, mine fordommer og forforståelse, og egne preferanser som jeg møter intervjuobjektene med. Jeg vil ha en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming til min studie gjennom intervjuer med norsklærere, der selve den dialogiske samtalen vil være meningsbærende.



### 4.1.1 Hermeneutikken

Formålet med forskning fra et hermeneutisk perspektiv er, at man gjennom fortolkning oppnår en forståelse av et fenomen (Kvarv, 2021, s. 84). For Gadamer (2010) var forståelsen, som man gjennom fortolkning skulle oppnå, en menneskelig holdning eller antakelse om noe framfor en konkret vitenskapsteoretisk metode. Han anså den hermeneutiske tilnærmingen som en iboende menneskelig egenskap, som brukes til å oppnå større forståelse av noe. Kvarv (2021) skriver at mennesket alltid vil ta i bruk forforståelsen sin, som består av tidligere erfaringer, forventninger og holdninger, i prosessen med å utvikle forståelse (s. 89). Ved å innta et hermeneutisk perspektiv i en forskningsprosess vil forskeren aktivt nærme seg sitt studieobjekt med denne forforståelsen, samt tolke fenomenet som en del av en større helhet. Med studieobjekt menes det i forbindelse med denne studien den meningsbærende samtalen mellom meg som forsker og lærerne jeg intervjuet. I en hermeneutisk forskningsprosess kreves det at forskeren aktivt knytter sin forståelseshorisont sammen med tekstens eller samtalepartnerens forståelseshorisont. Det er dette Gadamer betegner som horisontsammensmelting (Gadamer, 2010; Kvarv, 2021, s. 91—92). Det er denne sammensmeltingen som fungerer som grunnlag for utvikling og oppnåelse av forståelse. Samtidig bestemmer denne forståelsen hvilke slutninger som trekkes som en konklusjon i forskningsprosessen.

I tilknytning til min studie stiller jeg meg bak Sture Kvarv (2021) sitt utsagn om samfunnsforskning, som berører forskning på den virksomheten skolene bedriver. Han skriver at når det forskes på for eksempel strukturer og læringsprosesser, så er dette i seg selv ikke direkte målbart og det foreligger ikke en direkte mulighet for observasjon gjennom sansing. Derfor foreligger det et underliggende krav om refleksjon og tolkning, som gjør det nærmest umulig for forskeren å innta en fullstendig nøytral rolle i prosessen med å utvikle forståelse (s. 54). Slik Thagaard (2018) skriver så mener hermeneutikerne at det ikke eksisterer kun én universell og generell sannhet. Derfor må det tas høyde for at fenomener kan tolkes på ulike måter (s. 37). Av meg som forsker kreves det derfor at jeg i forskningsprosessen blottlegger mine forutsetninger og min forforståelse av fagfeltet som berører denne studiens overordnede tematikk, nemlig litteraturredidaktikk og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

### 4.1.2 Fenomenologien

Kjernen i fenomenologisk forskning er forskning på fenomeners bevissthetsstrukturer med utgangspunkt i førstepersonserfaringer. Når det inntas et fenomenologisk perspektiv i forskningsprosessen tas det utgangspunkt i objektets intensjonalitet og bevissthet. Forskeren bør i

møte med fenomenene som studeres tilstrebe objektivitet så langt det lar seg gjøre. Derfor kan man si at forskningsresultatene belager seg på det umiddelbare og direkte som erfares av studieobjektet (Relph, 1981, s. 105 som ref. i Kvarv, 2021, s. 96). Fenomenologisk forskning handler om å utvikle forståelse på bakgrunn av subjektive opplevelser av (Thagaard, 2018, s. 36). Gjennom intervjuet gir jeg intervjupersonene mine, som er utdannede norsklærere, muligheten til å fremme deres erfaringer og opplevelser fra planlegging og gjennomføring av undervisningsopplegg knyttet til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Fenomenet i den forstand er lærerens umiddelbare erfaringer og opplevelser knyttet til en bestemt handling i klasserommet. Av meg som forsker kreves det derfor at jeg setter mine forutsetninger og meninger til side og lar studieobjektet fritt fortelle og reflektere (Høgheim, 2020, s. 142). I tolkningsprosessen skriver Thagaard (2018) at den fenomenologisk orienterte forskeren beskriver de fellestrekkene ved erfaringene og opplevelsene som kommer frem gjennom intervjuer. Det er disse fellestrekkene som danner grunnlaget for en generell forståelse av det som studeres (s. 36), og bidrar i prosessen med å konkludere studien.

## 4.2 Intervju

På bakgrunn av min refleksjon knyttet til kvalitativ forskningsmetode, mente jeg det ville være hensiktsmessig å gjennomføre intervjuer. Formålet med denne metoden er å samle inn fyldige og omfattende kunnskaper om andre menneskers liv, synspunkter og perspektiver med hensyn til intervjuets tematikk (Thagaard, 2018, s. 89). Kvalitative intervjuer gir forskeren tilgang til intervjupersonenes erfaringer og refleksjoner gjennom samtale (Skilbrei, 2019, s. 65). Samtalen i forbindelse med et intervju skiller seg fra vanlige, dagligdagse samtaler ved at de defineres som «en form for utspørring der man har en målsetting om å utrede noe» (Høgheim, 2020, s. 130). Intervjusamtalen vil bidra til å danne et grunnlag for å oppnå forståelse av intervjupersonenes opplevelser og refleksjoner (Thagaard, 2018, s. 11). Jeg mener at denne kvalitative metoden har gitt meg et bedre og dypere grunnlag til å kunne besvare studiens problemstilling, enn dersom jeg for eksempel hadde benyttet meg av kvantitativ metode, der formålet i større grad er generalisering basert på et større talldata.

Jeg skrev innledningsvis i kapittel 1 at det ville vært spennende å gjennomføre studien i en større sammenheng, med flere intervjupersoner, noe blant annet kvantitativ metode i form av spørreskjemaer hadde passet godt til. Det er dog viktig å presisere at den forståelsen av de sosiale fenomenene, som jeg ønsket å oppnå for å kunne besvare problemstillingen til denne studien, var avhengig av nær kontakt mellom meg som forsker og intervjupersonene. En slik intervjusamtale ga

i større grad mulighet for informantene å reflektere, utdype og fortelle om sine erfaringer, enn for eksempel et spørreskjema ville lagt opp til. I tillegg har jeg som forsker hatt mulighet til å oppklare og besvare eventuelle spørsmål som kom opp i løpet av intervjuet.

Mer konkret gjennomførte jeg *semi-strukturerte intervjuer*, som defineres som delvis strukturerte samtaler med fastlagte temaer, der forskeren stiller spørsmålene i en naturlig rekkefølge og samtidig også stille oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2018, s. 91). Formålet med semi-strukturerte intervjuer er å oppnå forståelse på intervjupersonenes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). I tilknytning til studiens problemstilling og forskningsspørsmål, vil intervjupersonenes perspektiv på litteraturundervisning i henhold til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring være grunnlaget for forståelse. Jeg ønsket at intervjusituasjonen eller kunnskapskonstruksjonen skulle være tilrettelagt på en slik måte, at jeg som forsker og intervjupersonen kunne snakke fritt om både fastlagte og ikke-fastlagte temaer, der det faller seg naturlig. Jeg var åpen for at intervjupersonen skulle kunne få mulighet til å introdusere temaer eller stille spørsmål, som jeg som forsker ikke har tenkt på i forkant, samtidig ville det være rom for at jeg kunne stille noen spørsmål som oppstod spontant (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Jeg tenkte at det kunne være hensiktsmessig med tanke på at dette er et forholdsvis lite utforsket tema, som for ikke så lenge siden ble implementert i læreplanen. Intervjuene bærer preg av utforsking og er tilrettelagt for refleksjon og konstruksjon av ny kunnskap, som andre lærere vil kunne dra nytte av.

Jeg gjennomførte fire individuelle intervjuer med norsklærere fra forskjellige skoler, som varte mellom 30 til 45 minutter. Individuelle intervjuer egner seg godt til studier der forskeren er opptatt av å belyse kunnskapsstatusen fra intervjupersonenes ståsted. Intervjupersonenes fortellinger og fortolkninger vil komme klarere fram gjennom en-til-en-intervjuer, enn gjennom gruppeintervjuer (Skilbrei, 2019, s. 67). I forkant utarbeidet jeg en intervjuguide, som er bygget opp etter tre og grenmodellen, der studiens problemstilling deles inn i over- og undertemaer. Stammen representerer den overordnede problemstillingen og grenene representerer spørsmålene (Rubin & Rubin, 2005, s. 142—145 i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 124). Jeg delte spørsmålene inn etter hovedtemaene folkehelse og livsmestring, litteraturundervisning med fokus på estetisk tilnærming, danning og dybdelæring.

Spørsmålene jeg utarbeidet skulle være konkrete og åpne, for at intervjupersonene skulle kunne fortelle og reflektere fritt. Likevel kunne jeg stille oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål, som har som formål å holde fokuset rettet mot studiens tematikk og skape en form for dybde, der

det vil føles naturlig. Oppfølgingsspørsmål stilles for å følge opp det intervjupersonen forteller eller introduserer i sin besvarelse, mens inngående spørsmål stilles for å holde fokuset rettet mot studiens tematikk og for å få intervjupersonen til å utdype og forklare det som allerede er sagt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 123). Disse spørsmålene stilles for å oppnå tilstrekkelig med dybde, detaljer og nyanser i intervjuet for å kunne besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). Ettersom fagfornyelsen er forholdsvis ny og skolehverdagen har vært preget av pandemi, har jeg tatt høyde for å stille spørsmålene både i fortid- og fremtidsform. Dermed har intervjupersonene hatt mulighet til å fortelle om tidligere erfaringer av arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i litteraturundervisning, men også reflektere over hvordan de ville tilrettelagt for det i fremtiden.

I etterkant av gjennomføringen av intervjuene sitter jeg igjen med inntrykk av at spørsmålene muligens kan ha vært for åpne og for vide for informantene mine. Ved flere anledninger uttrykte enkelte informanter at noen spørsmål var store og vanskelig å besvare. For eksempel gjelder dette spørsmålene «I hvilke sammenhenger tilrettelegger du for lesing av og arbeid med tekster i undervisning?» og «Hvilke erfaringer har du med estetisk tilnærming (opplevelsesbasert) til litteratur?». En forklaring på at enkelte av informantene synes spørsmålene var vanskelig å besvare kan være formuleringen, men også graden av åpenhet. Selv om jeg i forkant presenterte studiens tematikk og hva formålet med denne masteroppgaven er, forstår jeg at spørsmålene i liten grad indikerer at det er litteraturundervisningen der dreier seg om. Samtidig har jeg forståelse for at betegnelsen «estetisk tilnærming til litteratur» og begrepet «opplevelsesbasert» ikke umiddelbart er like tilgjengelig for informantene, slik det er for meg som student. Jeg kunne absolutt investert mer tid i prosessen med å planlegge og formulere spørsmålene til intervjuguiden. Likevel må jeg si at den innsamlede empirien på ingen måte bærer negativt preg av åpenheten og vanskelighetsgraden til spørsmålene. Tvert imot anser jeg informantenes besvarelser som innholdsrike og relevant i henhold til de stilte spørsmålene.

#### **4.2.1 Utvalg, informanter og gjennomføring**

Med utgangspunkt i studiens omfang og den begrensede tiden jeg hadde til rådighet til masteroppgaven min, bestemte jeg meg for å kun rekruttere fire deltakere til intervju. Når man bestemmer seg for et relativt lite utvalg til en studie, er det ifølge Thagaard (2018) viktig å gjøre et utvalg som vil være hensiktsmessig for studiens problemstilling (s. 54). Basert på problemstillingen har jeg derfor valgt å gjennomføre en kombinasjon av et strategisk tilgjengelighets- og bekvemmelighetsutvalg av lærere, som jeg tidligere har gjort bekjentskap med i praksis og gjennom

et innlegg i en gruppe for norsklærere på en plattform i sosiale medier. Denne kombinasjonen av utvalg beskrives som et utvalg basert på selvseleksjon, altså at man sirkler ut noen deltakere, som er lett tilgjengelig for forskeren (Høgheim, 2020, s. 157) og som representerer de egenskapene som er relevante for studiens problemstilling (Thagaard, 2018, s. 56).

Grunnen til at jeg ønsket å rekruttere et forholdsvis lite utvalg ungdomsskolelærere er, fordi målet ikke var generalisering, men heller å gi eksempler. Kriteriene for å delta i denne studien var at intervjupersonene jobbet som norsklærere på ungdomstrinnet, og at de hadde erfaring eller eventuelt noen tanker og refleksjoner i tilknytning til arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskundervisning, mer spesifikt i tilknytning til litteraturundervisning. Jeg valgte også å begrense min studie til ungdomstrinnet, fordi jeg mente det ville være forskjeller i tilnæringsmåter i arbeid med folkehelse og livsmestring fra mellomtrinnet til ungdomstrinnet.

#### **4.2.2 Analyse**

Ofte kan datamaterialet i kvalitative studier være svært omfattende i form av mange dokumenter og lange transkriberinger. I analyseprosessen gjelder det derfor å skape et system for å få en oversikt over det innsamlede datamateriale (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Grunnlaget for analysen i denne studien er dataen jeg innhenter gjennom intervjuetoden. Da jeg analyserte den innsamlede empirien fra intervjuene, valgte jeg å gjennomføre en tematisk kartlegging, for å få en oversikt over hvilke temaer intervjupersonene var innom og på hvilke måter disse kan knyttes sammen (Neteland & Aa, 2020, s. 104). Tidligere i dette kapitlet nevnte jeg, at spørsmålene fra intervjuguiden er delt inn i hovedtemaene folkehelse og livsmestring, litteraturundervisning med fokus på estetisk tilnærming, danning og dybdelæring. Disse danner underkapitler i drøftingskapitlet mitt, med unntak om estetisk tilnærming. Nærmere bestemt bruker jeg Strauss og Corbin (1990) sin konstant-komparativ analysemetode, som går ut på å utvikle og utforme teori på grunnlag av det innsamlede materiale. I analyseprosessen møtte jeg datamaterialet mitt med visse anskuelser, som er utviklet på bakgrunn av profesjonelle og personlige erfaringer, samt relevant teori. Jeg tok også høyde for at disse erfaringene kunne bli både avkreftet og bekreftet, og var åpen for å oppdage helt nye forhold, som krevde å sette seg inn i ny og relevant teori (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 142). I analyseprosessen kodet og strukturerte jeg den innsamlede empirien, noe som går ut på å studere, sammenlikne, sette begrep på og kategorisere datamaterialene (s. 146). Jeg opprettet ulike kjerne kategorier gjennom en konstant sammenlikning av dataen basert på likheter og variasjoner, som danner grunnlaget for «en grundig beskrivelse og tolkning av funnene som er gjort i studien» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 151).

Teorien spiller en stor og sentral rolle i analyse- og drøftingsprosessen, og fungerer som hjelp til å forstå hva det som studeres kan bety (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 142). Teori defineres av Høgheim (2020) som «forklaringer på begreper, fenomener, mulige sammenhenger og påvirkninger» (s. 26). Hensikten med implementering av teori i studier er å forstå og forklare fenomenene det forskes på, samt presentere sammenhenger og konsekvenser. Ifølge Strauss og Corbin (1990) brukes teori også for å understøtte egne funn. Forståelsen av datamaterialet som samles inn vil alltid være farget av forskerens teoretiske ståsted (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 143), så min subjektive før-forståelse vil være grunnlaget for ny erkjennelse og forståelse og dermed virke produktivt for ny erkjennelse av det fenomenet jeg undersøker. Ifølge Skilbrei (2019) beskrives personlige forutsetninger og allerede eksisterende kunnskap som kjernen til å kunne skape kunnskap (s. 47). Dette underbygger min teoretiske forankring i hermeneutikken, da forståelse hovedsakelig ble utviklet på grunnlag av egen tolkning og forforståelse. Samtidig underbygges også min fenomenologiske forankring, fordi min teoretiske bakgrunn til dels farget spørsmålene i intervjuguiden, og valg av fenomen.

### **4.2.3 Lydopptak og transkribering**

For å fange opp så mye informasjon som mulig i løpet av intervjuene, valgte jeg å ta lydopptak av samtalene. Fordelen med lydopptak av en intervjusamtale er, at man som forsker får mulighet til å fokusere på samtalen framfor å skrive ned alt som blir sagt (Høgheim, 2020, s. 133). Lydopptaket ble tatt opp ved hjelp av et nettskjema i tilknytning til UiOs diktafon-applikasjon, som umiddelbart krypterte lydopptaket på telefonen og sendte det til et nyopprettet nettskjema. Lydopptaket kunne kun lyttes til i nettskjemaet og ikke på mobiltelefonen, som vil si at kun jeg som har tilgang til nettskjemaet, kan lytte til opptakene (UiO, 2021). For å spare tid, valgte jeg å transkribere intervjuene samme dag som de ble gjennomført. Transkribering er omgjøring av lydfilen til et skriftlig materiale, slik at det i etterkant blir lettere å bearbeide og analysere (Høgheim, 2020, s. 133). Da jeg transkriberte intervjuene, skrev jeg ned intervjupersonenes svar ord for ord. For å bevare mest mulig av informasjonen jeg fikk under intervjuene, valgte jeg skrive ned alt som informantene sa så nøyaktig som mulig. Derfor inkluderte jeg også fyllord som «hm» og «hehe».

## **4.3 Forskningsetiske hensyn**

Vitenskapelig forskning forutsetter at forskeren forholder seg til etiske prinsipper ved å utvise redelighet og nøyaktighet i presentasjon av forskningsresultater og i vurdering av tidligere forskning (Thagaard, 2018, s. 20—21). Allerede før jeg startet innsamlingen av data, vurderte jeg hvilke etiske utfordringer disse metodevalgene kunne gi meg. Jeg kom frem til at de mest sentrale

etiske prinsippene vil være informert samtykke, behandling og oppbevaring av personopplysninger, og vitenskapelig redelighet. Min forskning skal være i tråd med de forskningsetiske hovedprinsipper til Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016) og personopplysningsloven. Den eneste formen for personopplysning som konkret skal innhentes til denne studien er deltakernes stemme i form av lydopptak. Derfor krevdes det at studien ble meldt til NSD (Norsk senter for forskningsdata). Dette ble gjort 6.12.2021 og studien ble vurdert og godkjent 10.01.2022.

Da denne studien inkluderer et utvalg av informanter, står kravet om fritt, informert og uttrykkelig samtykke sentralt (NESH, 2016; Høgheim, 2020, s. 88). Dette betyr at jeg forpliktet meg til å informere deltakerne blant annet om studiens formål, hvem som har tilgang til datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 22—23) og deres rettigheter, som innebærer retten til innsyn, retting og sletting av opplysninger, og i tillegg retten til å be om en kopi. Samtidig forplikter jeg meg til å forholde meg til regler og lover om personvern og taushetsplikt, som tilsier at alle personlige og sensitive opplysninger skal anonymiseres og at disse opplysningene ikke skal deles med andre enn avtalt (NESH, 2016; Høgheim, 2020, s. 90). De undertegnede informasjons- og samtykkeskjemaene oppbevares i en låst skuff, som kun jeg har tilgang til. All informasjon og alt datamateriale som samles inn skal behandles og oppbevares på en konfidensiell og forsvarlig måte (Thagaard, 2018, s. 24). Jeg informerte alle informantene om dette og at alt datamaterialet vil bli slettet ved endt prosjekt, som vil være 20.05.2022.

For at jeg som forsker skal etterkomme det forskningsetiske prinsippet om vitenskapelig redelighet i forskningsprosessen, er det viktig at min forskning er åpen og replikerbar (Høgheim, 2020, s. 92). Det betyr at forskningsresultatene bør være etterprøvbare i den forstand, at andre forskere skal kunne benytte seg av samme metoden og få samme resultater. Det forutsetter at jeg nøyaktig formidler hvordan jeg har gått frem og ikke utelater informasjon. Forskningens validitet er viktig å belyse, og da særlig i forhold til ytre validitet, altså generaliserbarhet, som innebærer om man kan generalisere slutningene til andre enn dem jeg forsker på (Høgheim, 2020, s. 82—83). Med tanke på det forholdsvis lille utvalget av intervjupersoner, vil fokuset mitt med denne undersøkelsen være å kunne bidra til en utforming av didaktiske strategier for litteraturundervisning, enn at slutningene jeg trekker skal kunne være generaliserbare for et større utvalg av lærerne i Norge.

## 5.0 Presentasjon og drøfting av intervjuresultater

### 5.1. Kort om informantene og det tverrfaglige arbeidet på deres skoler

Innledningsvis synes jeg det er viktig å presisere at samfunnet, deriblant norske skoler, har vært og til dels fremdeles er påvirket av den pågående pandemien. Parallelt med fagfornyelsens innføring i 2020 (2020 (NOU 2015:8; NOU 2019:3; Kunnskapsdepartementet, 2017) ble landet stengt ned, som en direkte konsekvens av koronapandemien. Dette inkluderte også skolene, som befant seg i en forberedelsesfase til å implementere nye læreplaner og planlegge fremtidig arbeid med blant annet de tre tverrfaglige temaene. Skolehverdagen ble snudd opp ned, både for lærerne og elevene, og digital hjemmeundervisning ble innført. Noen av informantene nevnte dette som en grunn til en noe forsinket oppstart med gjennomføring av opplegg i tilknytning til tverrfaglige perioder. Likevel kunne samtlige informanter fortelle om noen tverrfaglige perioder og opplegg, nærmere bestemt med fokus på folkehelse og livsmestring, som ble gjennomført etter samfunnsåpningen og overgang til vanlig skolehverdag. En av informantene forteller at skolen hen jobber på, allerede begynte å jobbe tett opp mot forslaget til fagfornyelsen som kom i 2014 (NOU 2014:7).

Informantene som deltok i denne studien, kommer fra fire forskjellige ungdomsskoler fra ulike kommuner på Østlandet. Samtlige av lærerne forteller at dette skoleåret, altså 2021/2022, var første gang de jobbet eksplisitt med tverrfaglige opplegg knyttet til folkehelse og livsmestring. Noen av informantene forteller at skolen planlegger fordypningsperioder eller temaer, der elevene fordyper seg i et av de tverrfaglige temaene om gangen. Hovedsakelig jobbes det altså med temaer som bidrar til utvikling av elevenes evne til å håndtere livets mangfoldige sider. *Informant 1* forteller om at det har blitt laget planer for hvilke fag som skal inngå i tverrfaglige opplegg eller uker. Hen underviser på niende trinn og forteller at klassen arbeider med temaet lyrikk akkurat nå, som knyttes til folkehelse og livsmestring. *Informant 1* forteller videre at de har valgt å legge arbeid med folkehelse og livsmestring til dette trinnet, fordi

«da kjenner vi elevene litt og det er fint for meg som norsklærer å kjenne elevene mine når vi skal inn i et sånt tema for da kan man unngå ting som vi vet er vanskelig eller tilnærme oss temaer som vi veit kan være utfordrende for den enkelte elev» (Vedlegg 1, s. 1).

Når det tilrettelegges for arbeid med vanskelige temaer, må det tas høyde for at eventuelt noen av elevene kan ha et personlig forhold til denne tematikken, eller kjenner noen som har et forhold til det. I mange tilfeller kan det være helt avgjørende å vite hva som egner seg og ikke egner seg å ta opp i et klasserom. Dette kommer jeg tilbake til. Videre forteller *informant 1* at det leses og



arbeides med noveller og blant annet bildebøker. Skolen som *informant 2* arbeider på bruker læreverket *Norsk 8-10* fra Cappelen Damm, som ifølge informanten dekker de tverrfaglige temaene i hvert kapittel. Det jobbes også tverrfaglig med andre skolefag, eller «samfaglig», som informanten kaller det, der det for eksempel leses litteratur som «[...] kan utfylle temaer i samfunnsfag [...]» (Vedlegg 2, s. 2). Hen forteller videre at elevene hovedsakelig leser tekster, skriver dikt eller samtaler om tekster, når det arbeides med folkehelse og livsmestring i norskundervisning.

*Informant 3* underviser på tiende trinn på en skole med et stort flerkulturelt og flerspråklig mangfold blant elevene, som hen beskriver som «en av styrkene våres» (Vedlegg 3, s. 1). Skoleåret er delt inn i tre fordypningsperioder, der hver periode består av et av de tverrfaglige temaene. Det jobbes både med romaner, noveller og film, når det arbeides med folkehelse og livsmestring.

*Informant 4* forteller at det jobbes trinnvis på skolen hen underviser på. Da startes en tverrfaglig periode med en idedugnad der det drøftes «hvilke emner som kan passe til det tverrfaglige temaet. Og se hvilke fag som skal ha hovedansvar for eksempel.» (Vedlegg 4, s. 1). Når det arbeides med folkehelse og livsmestring trekkes det både fram skriftlige tekster, som noveller og dikt, men også sammensatte tekster i form av film.

## 5.2 Folkehelse og livsmestring i praksis

### 5.2.1 Informantenes begrepsforståelse og refleksjoner

På spørsmålet «Hvordan definerer du begrepene folkehelse og livsmestring?» kommer det fram ulike refleksjoner og svar. Flere av informantene trekker fram elevenes følelser, tanker og opplevelser, men også at elevene skal lære ivaretagelse av seg selv og hvordan takle motgang. *Informant 1* understrekte at folkehelse og livsmestring i norskfaget handler om at elevene skal tilegne seg et språk for å kunne kommunisere om følelser. Følelsesaspektet er ifølge Andersen (2019) sosialt konstruert og kan læres og reflekteres over gjennom lesing av litteratur. Videre anses følelser som en grunnleggende ferdighet, som utgjør en viktig forutsetning for å være i stand til å inngå i forskjellige felleskap (s. 15—16). Med grunnleggende ferdighet menes det at følelser kommer før alle andre typer ferdigheter, som er essensielle i livet, og må ikke ses i direkte sammenheng med de grunnleggende ferdighetene i skolen. Elevene skal i løpet av livet bli en del av flere forskjellige felleskap og møte mange forskjellige mennesker på veien, da vil en viktig forutsetning være at elevene er i stand til å vise forståelse og empati for andre mennesker og deres livssituasjoner. I forbindelse med utvikling av følelser stiller Nussbaum (2016) seg bak Adam Smith sitt utsagn om adekvate følelser, som leseren utvikler gjennom lesing av litteratur og som gjenspeiler en tilsvarende emosjonell reaksjon med overføringsverdi til det virkelige liv (s. 191).

Elevene vil altså gjennom lesing av litteratur få mulighet til å utvikle og mestre ulike følelser, som vil kunne overføres til andre livssituasjoner og forberede elevene på å forstå ulike emosjoner.

Følelser er en betydningsfull del av alle menneskers liv og tilværelse, særlig for barn og ungdommer, som er i en utviklingsfase der de vil oppleve både med- og motgang. Det å bli kjent med sitt eget og andres følelsesspekter for eksempel gjennom litteraturlesing, kan på mange måter gjøre det lettere for elevene å gå gjennom denne utviklingsfasen, samt ta med seg verdifulle erfaringer med videre i livet. Selv om folkehelse og livsmestring ved flere anledninger blir knyttet til følelsesaspektet, trenger det ifølge *informant 4* ikke alltid å handle om det:

Men det er jo ikke bare alltid det med følelser, det handler også hvis du knytter det til norsk, få den gleden av å lese en hel bok. Jeg klarte det faktisk. Eh ja, det trenger ikke alltid være de små og store følelsene, det kan være de andre praktiske tingene som man kan knytte inn i det med folkehelse og livsmestring (Vedlegg 4, s. 1).

Vedsiden av utviklingen av sosiale og emosjonelle ferdigheter (NOU 2019:3, s. 204) handler folkehelse og livsmestring også om utviklingen av et positivt selvbilde, noe som kan utvikles gjennom blant annet personlige og praktiske utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Gjennom mestringsopplevelser kan elevene utvikle en positiv holdning både til seg selv og egen læring, noe som er vesentlig for utviklingen av en god psykisk helse. I norskfaget skal læreren tilrettelegge for utvikling av elevenes leseferdigheter, og da kan det være særlig avgjørende for en elev med lesevaner eller lav lesemotivasjon å oppleve mestringsfølelse i forbindelse med lesing av for eksempel en hel bok. God psykisk helse og evnen til å mestre livet er derfor også avhengig av mestring i forbindelse med skolearbeid og mestring i andre arenaer i hverdagen.

*Informant 3* belyser viktigheten med økt fokus på folkehelse og livsmestring i skolen «[...] det er kanskje det viktigste vi driver med på ungdomsskolen, å lære folk å takle eget liv.» (Vedlegg 3, s. 1). Det har lenge vært diskutert hvorvidt skolen skal ta på seg oppdragerrollen, men for mange elever kan dette folkehelse- og livsmestringsperspektivet i skolen fungere som en slags veiviser. Alle elever kommer fra ulike hjem med varierende grad av foreldres eller foresattes tilstedeværelse, som vil si, at ikke alle elevene har de samme forutsetningene for å lære å håndtere livet på best mulig måte. Skolen og lærerne kan på denne måten fungere som et fast holdepunkt for de som har behov for det, men samtidig er det vesentlig å ikke overstige grensen mellom rollen som lærer og rollen som psykolog eller terapeut, dette kommer jeg tilbake til. Dersom en setter utsagnet til *informant 3* inn i et kollektivt perspektiv, kan dette ses i lys av Andersen (2019) sitt fundamentale fellesskapsbegrep, som handler om dannelse og utvikling gjennom litteraturlesing. Gjennom litteraturmøter skal leseren gjøres i stand til å leve i et fellesskap, som krever at det tas ansvar for

jordkloden, og opptre som en god medborger (s. 13). Dette betyr at leseren blir utfordret til å oppøve en kritisk sans, som bevisstgjør leseren på sin rolle i samfunnet. Dette kan også ses i lys av essensen i de to andre tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. I en snever forstand kan man si at det til en viss grad ligger en individuell forståelse bak Andersen sin redegjørelse av den første fundamentale f-en, fordi det berører selve leserens dannelses- og utviklingsreise. Sett fra et fellesskapsperspektiv, vil dette bety at lesing av litteratur i klasserommet kan bidra til at elevene utvikles til å bli gode, reflekterte og empatiske medmennesker, som alle skal leve side om side i et samfunn som tar vare på hverandre.

Når elevene skal forberedes på å takle egne liv, er det særlig viktig å ikke bare rette fokus mot de positive sidene ved livet, men også tørre å stå i samtaler og diskusjoner om temaer som kan være vanskelig å ta opp. *Informant 1* mener «Det skal ikke være tabu å snakke om noe som er vanskelig» (Vedlegg 1, s. 1). Det bør likevel gå en grense mellom undervisningstime og terapitime, for slik jeg allerede har belyst i teori-kapittelet, så skal læreren unngå å innta rollen som terapeut for elevene (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 180). Den tematikken som folkehelse og livsmestring impliserer, kan for mange elever være vanskelig og tøft å snakke om, fordi det til dels er veldig personlige temaer eller fordi det eksisterer en risiko for at noen av elevene kan ha opplevd noe eller kjenner noen som har det. *Informant 1* belyser viktigheten med åpenhet om slik tematikk:

Og jeg tror at det der å være vant til å snakke om det gjør det lettere enn om man ikke er det, for da blir det en frustrasjon på en annen måte, sånne tunge tanker, altså det å ha åpenhet rundt det er jo veldig viktig (Vedlegg 1, s. 1).

I et fremtidsperspektiv vil det å ha en åpenhet rundt tematikker som til en viss grad handler om mer eksistensielle områder i livet, gjøre håndteringen enklere for kommende generasjon, som jo er dagens ungdommer. Samfunnet har kommet til et punkt der det er nødvendig å utvikle mer forståelse rundt temaer som for eksempel psykisk helse. På spørsmålet «Hvordan arbeider du/skolens norskseksjon generelt med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i undervisningen?» svarer *informant 2*:

Jeg synes jo folkehelse og livsmestring er litt skummelt å ta tak i og mindre konkret. Ikke sant vi leser disse tekstene og leser en roman eller diskuterer fiktive personer for eksempel eller vi kan lese nyheter. Ikke sant, relatere det til dems liv. Men det er nok ikke sånn diskutert. Ikke så fagstoff, eller sånn konkret fagstoff, litt sånn skummelt å ta i (Vedlegg 2, s. 1).

Informanten reflekterer over at hen synes det tverrfaglige temaet er skummelt å ta tak i, fordi det er mindre konkret og det ikke eksisterer konkret fagstoff rundt temaet. Sett i lys av Lauritzen et. al. (2021) sin studie, som jeg presenterte innledningsvis i kapittel 1, bekrefter dette utsagnet på mange måter det lærerne i den intervjustudien etterlyste. Lærerne etterlyste mer didaktisk kunnskap og kompetanse til å undervise i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, særlig når det gjelder sensitive temaer (s. 15). Kunnskap og kompetanse er nøkkelen til suksess – særlig i arbeid med personlige og sensitive temaer.

Det tverrfaglige temaet impliserer en rekke tematikker, som det lenge har vært tabu og muligens ukomfortabelt å snakke åpent om. Disse temaene kan ha blitt unngått å prate om, som en direkte konsekvens av for vag og for lite kunnskap og kompetanse på feltet. Tatt utsagnet til *informant 2* i betraktning var det absolutt nødvendig og på sin plass å innføre folkehelse og livsmestring som et av tre tverrfaglige temaer, fordi det er dagens elevgenerasjon som setter tonen for hvordan noe så viktig som for eksempel psykisk helse blir håndtert og satt på dagsorden i fremtiden. For at elevene skal bli vant til å snakke åpent om et tema og generelt være i stand til å kommunisere om sitt eget liv og forstå andre menneskers livssituasjoner, er det ifølge Nussbaum (2016) viktig å la elevene trene på denne evnen. En av informantene nevner elevenes evne til å sette seg inn i et annet menneskets liv i forbindelse med spørsmålet «Hvordan definerer du begrepene folkehelse og livsmestring?». Nussbaum (2016) skriver at leseren gjennom møter med litterære verdener og karakterer, får mulighet til å utvikle evnen til å vise empati og respekt. Dette er en viktig forutsetning for livet og samspillet med andre medmennesker.

Det å kunne sette seg inn i et annet menneskets liv og dets utfordringer og problemer vil på mange måter kunne virke positivt på egen livsmestring, fordi leseren vil få mulighet til å ta med seg denne estetiske erfaringen fra litteraturlæsingen videre i livet og dermed være rustet i liknende situasjoner. Elevene bør trenes i å lese tekster som presenterer en form for kompleksitet og som byr på moralske og samfunnsrelaterte problemstillinger (s. 30—31). Utviklingen av evnen til å sette seg inn i et annet menneskets liv forutsetter på mange måter at det velges litteratur med samfunnsaktuelle tematikker (Nussbaum, 2016, s. 30—31), som til en viss grad vil være gjenkjennelig for elevene. Et slikt litterært møte vil på mange måter også kunne virke dannende på elevene i den forstand at litteraturen i seg selv yter et *danningspotensial* (Iser, 1972, s. 286—287; Røskeland & Kallestad, 2020, s. 14), men også fordi elevene lærer å forstå og reflektere over livets mangfoldige situasjoner, valg og dilemmaer.

## 5.2.2 Hvordan arbeides det med folkehelse og livsmestring i undervisning?

For å kartlegge i hvilken grad lesing spiller en rolle i informantenes undervisning, stilte jeg spørsmålet «I hvilke sammenhenger tilrettelegger du for lesing av og arbeid med tekster i undervisning?». Gjennom intervjuene kommer det fram at samtlige av informantene vektlegger lesing i stor grad. *Informant 1* forteller at elevene leser omtrent 20 minutter hver dag i en selvvalgt bok og at klassen deltar på en lesekonkurranse i regi av bibliotekaren på skolen. Denne lesekonkurransen går ut på at elevene skal lese fagbøker, som bibliotekaren velger ut. I etterkant skal elevene skrive en bokanmeldelse (Vedlegg 1, s. 2). *Informant 2* svarer at elevene leser 15 minutter hver dag og deltar på et pågående leseprosjekt, der fem elever leser samme roman. Målet med dette leseprosjektet er at samtlige av elevene skal komme seg gjennom boka, for og så diskutere den i etterkant. Videre forteller informant 2 at hen tilrettelegger for at elevene skal kunne koble litteraturen opp mot sine egne liv, særlig med tanke på hvordan de selv ville håndtert den situasjonen som beskrives i for eksempel en roman. Hen påpeker også at «Det er jo ting som vi har gjort i norskfaget bestandig, det er jo det som er viktig i litteratur [...]» (Vedlegg 2, s. 2). *Informant 3* forteller at det å lese en hel bok vektlegges i mye større grad på 8. trinn enn på 10. trinn, men at det både tilrettelegges for stillelesing og felles leseopplevelser (Vedlegg 3, s. 1—2). I klassen til *informant 4* skal elevene lese 30 minutter i selvvalgt bok to ganger i uka og det arrangeres ofte lesestafetter. Samtidig tilrettelegges det for bruk av ulike lesemetoder, høytlesing og leseoppdrag (Vedlegg 4, s. 1—2). Oppsummert er det jevnt over i stor grad fokus på lesing av lengre tekster, noe som er fordelaktig for utviklingen av elevenes lesekondisjon og utholdenhet, samt innsamling av litterære opplevelser og erfaringer.

Da jeg stilte spørsmålet «Hvordan har du tilrettelagt/skal tilrettelegge for arbeid med folkehelse og livsmestring i litteraturundervisning?» tok jeg høyde for at det eventuelt kunne være noen av informantene, som av ulike årsaker ikke hadde rukket å arbeide så mye med det tverrfaglige temaet. *Informant 1* forteller derimot om et eksempel på et opplegg, som hen har til hensikt å gjennomføre denne våren. Klassen skal lese og arbeide med bildeboka *Akvarium* skrevet av Gro Dahle og illustrert av Svein Nyhus, som blant annet tematiserer omsorgssvikt. Informanten legger til:

Så fantastisk å ha classesett av bildebøker for da har man et fantastisk eksempel på sammensatte tekster og særlig bildene som man kan snakke om hvordan understøtter teksten. Så det er det jeg ser jo for meg at blir en viktig del av det å lese den boka. Og så er det jo ja den heter *Akvarium* og jeg tenker at man må dvele litt ved det begrepet og hva betyr det? Og der tenker jeg at 9. klasse er veldig flinke til å komme frem til noe allerede før de vet hva boka handler om. (Vedlegg 1, s. 3).

Når det arbeides med litteratur i klasserommet er det ekstra fint å ha tilgang til et klassesett med bøker, særlig med tanke på den digitale verdenen elevene befinner seg i dag. Uten å gå for dypt inn i den bildebokdidaktiske verdenen, kan det å la elevene samtale om hvordan illustrasjonene understøtter eller utvider verbalteksten bidra til en dypere forståelse. Samtidig er det viktig å anerkjenne og verdsette elevenes bakgrunnskunnskaper i form av erfaringer, opplevelser og tanker i transaksjonsprosessen med å oppnå forståelse (Rosenblatt, 1994, s. 25—29; Drangeid, 2014, s. 29). Når elevene skal dvele ved tittelen og tenke over hva den egentlig betyr, aktiveres det kognitive prosesser hos elevene med formål om å koble begrepet akvarium til forskjellige begrepskjemaer og begrepsmetaforer. Denne analytiske prosessen betegner Drangeid som fordobling og handler om at leseren forstår noe så spesifikt som for eksempel tittelen, som noe mer. Det betyr at det kan foreligge en bakomliggende og abstrakt betydning av begrepet akvarium, som bidrar til å forme en helhetsforståelse (Drangeid, 2014, s. 78). Elevene blir dermed utfordret til å ta i bruk sin forforståelse, tidligere erfaringer og opplevelser i prosessen med å tolke bildebokens tittel. Sett i lys av livsmestringsperspektivet vil evnen å kunne «lese mellom linjene» være vesentlig i enhver form for kommunikasjonssammenheng.

*Informant 1* forteller videre at det blir en kombinasjon av individuell tenkning, der elevene tenker selv, og at elevene snakker sammen to og to eller i grupper først for og så dele med resten av klassen. Hen legger til at ønsket er å inkludere flest mulig av elevene til å delta, og derfor tilrettelegges det for å jobbe i mindre grupper der elevene kan snakke om ting (Vedlegg 1, s. 3). Gruppearbeid er også noe *informant 3* tyr til i arbeid med litteratur. I forbindelse med dramatisering og modernisering av eldre tekster, noe jeg skal komme nærmere inn på senere, jobbes det i grupper og *informant 3* påpeker «[...] da opplever elevene både samhold og gruppesamhold [...]» (Vedlegg 3, s. 2). *Informant 4* nevner at det også jobbes ofte i par eller i grupper i hans klasserom og begrunner dette med:

Fordi det er litt viktig å snakke sammen. Og få litt ulike perspektiver på de ulike tekstene [...] de diskuterer og setter seg inn i den fordi de må jo skjønne hva teksten går ut på. De må reflektere, sammenlikne og skjønne.» (Vedlegg 4, s. 2).

Selv om informantene ved ingen anledninger nevner at det gruppearbeidet dreier seg om litterære samtaler, kan denne formen for gruppeaktivitet minne om nettopp det. *Informant 1* nevner at et tiltak for å få med flere elever er nettopp å dele inn i mindre grupper. Sett i lys av Vygotsky (1978) sin proksimale utviklingszone, kan dette være et velfungerende grep å gjøre, for å senke terskelen

for å tørre å dele personlige tanker og opplevelser. Samtidig får de elevene med lesevaner eller andre lærevaner, mulighet til å få en form for støtte til å utvikle litterær forståelse gjennom samspill med de andre elevene på gruppa. Det å arbeide i mindre grupper kan særlig være hensiktsmessig i arbeid med vanskelige temaer, der terskelen for å mene noe og uttrykke seg selv kan være høy for enkelte.

Avslutningsvis skisserer *informant 1* en rekke spørsmål, som elevene vil få i oppgave å reflektere rundt «[...] hva synes du om det moren gjorde i den situasjonen, skriv ned, hva burde hun ha gjort, hvilke råd ville du gitt henne [...]» (ibid). Disse refleksjonsspørsmålene utgjør en mer erfaringsbasert tilnærming til litteratur og utfordrer elevene til å ta i bruk og utvikle sine sosiale og emosjonelle ferdigheter gjennom å sette seg inn i noen andres livssituasjon samt skissere alternative valg og råd. Samtidig blir elevene utfordret til å finne løsninger og oppdage sammenheng mellom handling og konsekvens, noe som ifølge Overordnet del av læreplanen er et av formålene med de tverrfaglige temaene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). *Informant 3* forteller om et opplegg i tilknytning til teksten og filmen *Hva vil folk si*, som er regissert av Iram Haq og som tar opp temaer som kulturkonflikter, tverrkulturell kommunikasjon og identitet. Elevene leste teksten og så filmen, og etterpå jobbet elevene i grupper, der ulike problemstillinger i tilknytning til filmens tematikk ble diskutert. Eksempler på spørsmål som elevene skulle diskutere var

Hva vil det si å ha kulturell kompetanse og sosial kompetanse, hvordan synes du barnevernet i Norge oppfører seg, hvordan synes du hovedpersonen oppfører seg [...], hvordan viser faren kjærlighet til datteren og hva som skiller det norske og det flerkulturelle. [...] Altså hva tenker de og hvordan er det relevant til deres liv og hva ville de følt, eller hva føler de eller hvordan ville de opplevd den samme situasjonen? (Vedlegg 2, s. 2).

I likhet med *informant 1* sin skissering av refleksjonsspørsmål, vektlegges også her en mer estetisk, erfaringsbasert tilnærming i samtaler om litteratur, som ifølge Rosenblatt (1994) dreier seg om hvilke følelser, erfaringer og forestillinger som oppstår underveis i leseprosessen (s. 24). I litteraturundervisning gjelder det å tilrettelegge for en balanse mellom en estetisk og efferent tilnærming til litteratur, fordi elevene for eksempel trenger kunnskap om litterære virkemidler, for å kunne forstå bakgrunnen for deres litterære opplevelser og erfaringer (Kittang, 1994). Likevel kan det i arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring være hensiktsmessig med en mer estetisk tilnærming, både for å gi elevene mulighet til å reflektere over livets essensielle sider, men rett og slett også for å skape motivasjon. Som en del av det mangfoldige og flerkulturelle klasserommet og særlig med tanke på tematikken som *Hva vil folk si* presenterer, må det tas høyde for at enkelte elever kan kjenne seg igjen i problematikken. Sett i lys av Glazier og Seo (2005) sine

speil- og vindusbegreper, kan det på den ene siden være fint for de elevene som kjenner seg igjen, å se at de ikke er alene om det. På den andre siden kan det være en lærings situasjon for elevene, der de får innblikk i en livssituasjon, som de ikke kjenner til fra før av. Dette kan bidra til at elevene utvikler empati og forståelse for noen andres livssituasjoner, samt hvordan det er å vokse opp mellom flere kulturer.

### 5.2.3 Estetisk tilnærming til litteratur med sensitiv tematikk

I forbindelse med det tydelige individperspektivet og de sensitive, personlige temaene som inngår innunder det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring var det nærliggende å tenke at norsklærere trekker frem elevperspektivet i arbeid med litteratur. Derfor stilte jeg spørsmålet «Hvilke erfaringer har du med estetisk tilnærming (opplevelsesbasert) til litteratur?». Jeg har allerede trukket frem diverse utsagn og refleksjoner fra informantene som antyder en til dels estetisk, erfaringsbasert tilnærming i arbeid med litteratur. Det som jevnt over går igjen i informantenes svar er at de ofte knytter tekster opp mot elevenes liv. I den forbindelse trekker flere av informantene fram at de ofte lar elevene reflektere på bakgrunn av egne erfaringer og opplevelser.

*Informant 1* svarer på spørsmålet om estetisk tilnærming, at det i forbindelse med det jobbes mye utforskende der elevene får muligheten til å «[...] trekke litt på vekslene de har på sine erfaringer. [...] at de tvinges til å tenke noe og mene noe. Det er så viktig å få elevene med inn i dette her.» (Vedlegg 1, s. 5). For å fremme elevenes erfaringer og opplevelser brukes det ofte gule lapper, som elevene skriver ned tankene sine på og fester på tavla. Dette kan være et hensiktsmessig grep i forbindelse med å inkludere alle elevene, dessuten trenger ingen å føle på å eventuelt bli avslørt eller blottlagt foran resten av klassen. *Informant 4* svarer at hen vektlegger elevenes oppfatninger, tanker og følelser, og ofte heller stiller åpne spørsmål framfor å gå i dybden på elevenes psyke. Informanten trekker fram innspilling av lydopptak som et grep i forbindelse med elevenes deling av tanker om tekster. Dette kan gjøre arbeidet med sensitive og vanskelige temaer i betydelig grad lettere for enkelte elever, særlig de som av ulike grunner kan føle på et ubehag å samtale om slikt i felleskap. På den måten går ikke elevene glipp av muligheten for å uttrykke seg muntlig om en litterær tekst, samt å få innsyn i egne leseopplevelser, noe som er viktig for utviklingen av kritisk tenkning (Rimmereide, 2020, s. 143). Et annet eksempel er at elevene får i oppgave å finne fram til setninger som de anser som viktige for dem og som underbygger deres litterære opplevelse. (Vedlegg 4, s. 4). *Informant 2* belyser at det å trekke fram elevenes opplevelser og tolkninger ofte



kan resultere i for mye personlig synsing og foretrekker derfor tekstnære refleksjoner framfor personlige assosiasjoner:

«[...] når de trekker inn sitt liv og sine opplevelser så blir det ofte litt sånn lite tekstnært. [...] Jeg må kanskje innrømme at jeg ikke er så veldig opptatt av reint personlige assosiasjoner, eller sånn nei, det stemmer jo ikke helt det. Men når man leser en god tekst, så er det ofte tekstnært» (Vedlegg 2, s. 4)

Selv om *informant 2* foretrekker tekstnære refleksjoner framfor personlig synsing, tolker jeg det slik at det på ingen måte betyr, at elevene ikke får mulighet til å bringe sine erfaringer og opplevelser inn i transaksjonsprosessen mellom dem som leser og teksten. Tekstnære refleksjoner kan baseres på elementer i teksten, som forstås på bakgrunn av sin forståelseshorisont. Rosenblatt (1994) skriver at det som oppleves og berører leseren i løpet av leseprosessen bør ha en sammenheng med de skrevne ordene i teksten (s. 29). Dersom man ser *informant 2* sin refleksjon om tekstnære refleksjoner i lys av utsagnet til Rosenblatt, kan det bety at en forutsetning for estetisk tilnærming til litteratur nettopp er det tekstnære perspektivet. Dermed kan læreren unngå å gå i den fella at det blir for mye personlig synsing og undervisningen har et klart faglige formål framfor å bli en terapitime for elevene. Elevene baserer dermed sine tanker og refleksjoner på eksempler fra teksten.

I forbindelse med spørsmålet om estetisk tilnærming svarer *informant 3* «Det tror jeg ikke at jeg egentlig har drevet så mye med. Jeg har mest gått rett inn med et litterært blikk.» (Vedlegg 3, s. 4). Likevel forklarer informanten at elevenes opplevelser av teksten trekkes fram, dog mer rettet mot en litterær analyse. I tillegg fokuseres det blant annet på elevenes evne til å trekke tråder mellom tekster og seg selv. På spørsmålet om hvordan det tilrettelegges for arbeid med folkehelse og livsmestring skisserte *informant 3* et par spørsmål med et klart estetisk fokus som elevene diskuterte både i grupper og i plenumsdiskusjon: «[...] hva tenker de og hvordan er det relevant til deres liv og hva ville de følt, eller hva føler de eller hvordan ville de opplevd den samme situasjonen?» (ibid, s. 2). Det at informanten svarer at hen ikke jobber så mye med en estetisk tilnærming i litteraturundervisning, kan tyde på manglende kunnskap om hva estetisk tilnærming konkret går ut på. Sett fra et annet perspektiv kan det tyde på at det har blitt så inkorporert som en del av litteraturundervisningen, at det ikke opereres med klare skiller mellom estetisk og efferent tilnærming. Slik jeg har belyst tidligere, deriblant i teorikapittelet, er estetisk og efferent tilnærming ingen direkte motsetninger av hverandre (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 21), men at det eksisterer en form for dialektikk mellom dem. Den ene tilnærmingen anses hverken som bedre eller dårligere enn den andre, og derfor er det ideelt å skape en god balanse i undervisningen.

## 5.2.4 Revitalisering av eldre litteratur?

Et tydelig fellestrekk mellom flere av informantene er nettopp denne tilnærmingen til eldre tekster, der formålet er sammenlikning eller modernisering. *Informant 2* forteller at elevene har lest Bjørnstjerne Bjørnsons novelle *Faderen* og sammenliknet den med en tekst fra sosiale medier. *Informant 4* forteller at elevene har sammenliknet novellen *Karens jul* av Amalie Skram, med *Stuck*-episodene, som er laget av Plan International i samarbeid med Aftenposten og Tv Wonder. Formålet var at elevene skulle sammenlikne hvordan levevilkårene for mennesker er i dag og hvordan det var før i tiden (Vedlegg 4, s. 2). *Informant 3* forteller at elevene arbeider med å sette eldre tekster inn i deres kontekst, der for eksempel hovedpersonen Victoria i romanen *Victoria* av Knut Hamsun «dør av Covid-19 istedenfor at hun dør av tuberkulose» (Vedlegg 3, s. 2). Et annet eksempel er William Shakespeares dramastykke *Romeo og Julie* som ble modernisert til å være en kjærlighetshistorie mellom samme kjønn, altså *Romeo og Julius*. Videre beskriver *informant 3* elevenes læringsutbytte slik: «Så da at de har modernisert tekster og dratt de frem til i dag, jobba i grupper og skapt en større forståelse rundt tekstene, det gjør også at de opplever mestring» (ibid). *Informant 2* beskriver hvordan elevene opplever arbeidet med eldre tekster slik:

jeg synes jo det når vi har fagsamtaler til slutt at veldig få sitter igjen med den oppfatningen at «hey hvorfor skal vi lese en tekst fra 1800-tallet, hva er meninga med det?» De har ikke det. Det har liksom gjort at de har gode refleksjoner rundt en så gammel tekst [...] (Vedlegg 2, s. 3).

Ut fra analysen av mitt materiale kan det virke som om det har blitt en revitalisering av bruken av eldre tekster i skolen. Jeg får inntrykk av at arbeid med folkehelse og livsmestring kan bidra til at elevene oppnår en dypere og mer inngående forståelse av de eldre kanontekstene. Dette er selvsagt ikke direkte målbart gjennom denne konkrete studien, fordi studien kun belyser lærerperspektivet. Når litteraturundervisningen vinkles slik at elevene kan se relevansen i eldre litteratur ved å sidestille tematikken med relevant tematikk i dag og jobbe ut ifra et formål som ikke begrenser seg kun til for eksempel litterær analyse, kan elevene oppleve større glede av å lese og arbeide med den type tekster. Dette er jo ikke et fullstendig nytt perspektiv på litteraturdidaktikk, men på mange måter kan det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring bidra til å løfte det betydelig mer fram.

Mine erfaringer som tidligere praksisstudent og vikarlærer stiller seg bak funnet i Lauritzen et. al. (2021) sin studie, at kanonlitteraturen skaper en tidsmessig distanse til elevene, både når det gjelder samfunnsvilkår og språket. En direkte konsekvens av denne omtalte distansen er nettopp at elevene ikke forstår relevansen og synes de er kjedelig. Likevel antyder studien til Lauritzen et. al. at det er

de vanskelige temaene, som bidrar til engasjement. Mye av den problematikken og tematikken, som ble omtalt i kanonlitteraturen er fremdeles aktuell og relevant den dag i dag. Derfor gjelder det å finne innganger til disse tekstene, som gjør det interessant og relevant for dagens elever å lese og arbeide med disse. Overført til Glazier og Seo (2005) sine begreper speil og vindu i møte med litterære verk (s. 688), møter elevene en problematikk som kan være kjent for dem, og at de opplever en form for gjenkjennelse. Samtidig lærer de noe nytt og får en forståelse for hvordan samme problematikken ble tatt imot noen tiår eller århundrer tidligere.

Dette kan på mange måter også ses fra et dybdelæringsperspektiv, som nettopp handler om å kunne trekke linjer og se sammenhenger. Det handler også om å tilrettelegge undervisningen slik at elevene opplever den som meningsfull. Slik jeg tolker sitatet til *informant 3* om elevenes læringsutbytte, som drøftet overfor på forrige side, kan det absolutt være hensiktsmessig å legge opp til en undervisning som inkluderer performative læringsprosesser, fordi den inkluderer elevene og deres interesser, liv og livssituasjoner i stor grad (Østern, et. al., 2019, s. 59). På lik linje kan det å koble litteratur opp mot elevenes reelle verden, bidra til å utvikle essensielle ferdigheter, elementær kunnskap og deres identitet. Elevene trenger å utvikle forståelse om hvordan fortiden har preget deres nåtid, og kan påvirke deres fremtid. *Informant 4* belyser viktigheten med å lese eldre litteratur slik:

Selv om det er en gammel tekst, så er det litt viktig at elevene skjønner det i dag. Ser og skjønner når de ser på nyhetene eller i en film. Ja, så noen gamle tekster hvis jeg kan si det sånn er viktig å bruke, men så prøver vi også å bruke nyere tekster (Vedlegg 4, s. 2)

Det er ikke noe tvil om at eldre litteratur kan ha relevans for den tiden eleven eksisterer i, men det handler hovedsakelig om å gjøre dette formålet tydelig for elevene, slik at elevene både forstår og kan oppdage denne sammenhengen selv. Fagfornyelsen lar lærerne velge fritt hvilke tekster de ønsker å implementere i undervisningen, og derfor er det en av norsklærerens viktigste oppgaver i planleggingen av litteraturundervisningen å velge gode tekster. Skaftun & Michelsen (2017) nevner de litterære kvalitetene form, sammenheng og funksjon i forbindelse med hva som kjennetegner litteratur. Når det velges tekster til norskundervisningen, er det viktig å reflektere over hva formålet skal være. Røskeland & Kallestad (2020) er inne på hva de viktigste formålene med litteraturlæsning skal være, og det er nettopp utvikling av elevenes leseferdigheter (s. 15), samle gode litterære opplevelser og utvikle kunnskap om verdenen elevene selv befinner seg i (ibid, s. 13).

*Informant 2* påpeker at det er viktig å velge litteratur som kan utfordre elevene og samtidig få opplevelser, særlig nye opplevelser og legger til: «[...] jeg velger ut mye færre tekster selv og de tekstene vi faktisk drar inn er jo veldig sånn avhengig av hva klassen interesserer seg for eller hva som skjer i samfunnet.» (Vedlegg 2, s. 2). For å skape motivasjon og engasjement i undervisning, kan det være hensiktsmessig å velge litteratur som elevene kan vise interesse for. Det å velge litteratur som byr på gjenkjennelse hos elevene, kan legge til rette for gode refleksjoner og lette prosessen med å utvikle forståelse (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 182). Sett i lys av Sjklovskij (1991) sin teori om at litteratur kan presentere det kjente på en underliggjørende måte, kan det være en fordel å velge litteratur som til en viss grad bryter med allerede etablert kunnskap og erfaringer. Slik kan litteratur bidra til å både forsterke og fornye eksisterende kognitive skjemaer, slik Drangeid (2014) belyser. Den tematikken som folkehelse og livsmestring presenterer er kjent for dagens ungdomsskoleelever, særlig på grunn av den massive informasjonstettheten og tilgjengeligheten i sosiale medier. For de fleste vil altså temaer som for eksempel psykisk helse, seksualitet og mediebruk være kjent, fordi det direkte berører den livsfasen elevene befinner seg i. Samtidig kan litteratur, som tar opp forholdsvis kjent tematikk, utfordre elevene til å oppdage nye sider og reflektere over disse. Dette bør være et viktig aspekt som læreren tar hensyn til i utvelgelsen av litteratur.

### **5.2.5 Didaktiske og sosiale muligheter og utfordringer**

Det eksisterer naturligvis visse didaktiske og sosiale hensyn som må tas ved valg av tekster og tematikk, særlig ved arbeid med sensitiv tematikk, som kan oppleves som utfordrende eller vanskelig for elevene. På spørsmålet «Hvilke didaktiske og/eller sosiale muligheter/utfordringer kan du møte på/har du møtt på i arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i litteraturundervisning?» presiserer samtlige av informantene at det er viktig å kjenne klassen sin og de enkelte elevene før man introduserer disse for tekster, som tar opp vanskelige temaer. *Informant 1* svarer at man nødvendigvis ikke trenger å unngå temaer som kan være belastende for den enkelte, men at det handler om hvordan man nærmer seg slik tematikk og legger til:

Det er en sårbar alder, men samtidig må vi ikke pakke det for mye i bomull og liksom tenke at nei det blir for vanskelig for den og det blir for vanskelig for den, vi må jo kunne snakke om temaer som vi veit er vanskelig for ungdom eller folk generelt sånn at de får noen verktøy til å både snakke om og forstå. (Vedlegg 1, s. 4)

Hen presiserer at det finnes flere innganger og foreslår «[...] å opplyse elevene på forhånd [...]» (Vedlegg 1, s. 4). Dette kan ha en forebyggende virkning på de elevene som eventuelt sitter inne

med noe, som selv læreren ikke kjenner til. For selv om læreren kjenner elevene sine, kan en aldri kjenne et menneske godt nok. Det viktigste å ha in mente er det faglige og fremtidsrettede formålet med folkehelse og livsmestring, nemlig å gi elevene noen verktøy som kan bidra til økt forståelse.

*Informant 3* svarer på samme spørsmålet at hen ville lagd avtaler med de andre lærerne på trinnet, slik at disse også er informert og klare for å ta imot elevene, dersom det oppstår behov for det. Samtidig presiserer hen i forbindelse med vanskelig tematikk: «[...] jeg prøver ikke å unngå det, men jeg må ha et bevisst forhold og vite hva som kommer opp [...]». *Informant 2* svarer: «[...] vi er jo ikke psykologer [...]» (Vedlegg 2, s. 3) og fortsetter med:

Jeg synes jo at det er mye lettere å jobbe med demokrati og medborgerskap fordi jeg er litt usikker på hvor kompetent jeg er hvis man skal gå inn på ting som psykisk helse og det der. Det er litt sånn helsesøster-mat, det er jo mye som skjer på ungdomsskolen. (Vedlegg 2, s. 3).

I arbeid med folkehelse og livsmestring er det viktig å tenke over at læreren på ingen måte skal opptre som terapeut eller psykolog. Elevene skal heller ikke måtte føle at de skal utlevere seg selv og sin situasjon, ved å snakke om noe som regnes som privat. For å unngå at man kommer opp i slike situasjoner som skissert over eller slik *informant 2* belyser, kan en god løsning være å la litteraturen tale for elevene. Nussbaum (2016) støtter seg som tidligere nevnt på Smith sitt begrep «the judicious spectator» eller «den skjønnsomme leseren» på norsk. Elevene tar i forbindelse med dette rollen som skjønnsom leser eller tilskuer, som tillater elevene å innta en form for avstand i lese- og tolkningsprosessen. Denne avstanden bidrar til å ivareta distanse til det litterære verket, samtidig som elevenes personlige trygghet og lykke ivaretas (s. 191). Det litterære verket blir dermed ikke en tyngende byrde, som elevene blir dratt inn i på bakgrunn av deres følelser og opplevelser. Elevene vil ifølge Rosenblatt (1994) ta med sine personlige erfaringer og opplevelser inn i tolkningsprosessen av det litterære verket, og i transaksjonsprosessen blir elevene ubevisst utfordret til å fylle ut de tomme plassene, som teksten gir. På bakgrunn av elevenes personlige erfaringer og forutsetninger vil de så danne seg en forståelse og tillegge teksten en form for mening (Rosenblatt, 1994, s. 29). Når det litterære verket skal diskuteres i fellesskap, for eksempel gjennom litterære samtaler der elevene deles inn i mindre grupper, kan dette gjøres ved å heller basere personlige tanker og refleksjoner på inntrykk fra det litterære verket med dets karakterer, enn å fullstendig utlevere og blottlegge seg selv.

### 5.3 Dybdelæringsaspektet i arbeid med litteratur

Dybdelæring er ikke et nytt fenomen i norsk skole, men med fagfornyelsen har det blitt rettet større fokus mot begrepet og skolen skal i større grad tilrettelegge for læring som går i dybden på fagområder og emner. Slik skal elevene tilegne seg dybdekunnskap, som har overføringsverdi til andre situasjoner og som gir elevene mulighet til å se sammenhenger mellom de ulike skolefagene og fagområdene (Brøyn, 2019). I fagfornyelsen vektlegges det også at det skal tilrettelegges for at elevene skal kunne utvikle utholdenhet, noe som ses i sammenheng med dybdelæring. Det skisserer blant annet at elevene skal utvikle utholdenhet gjennom lesing av lengre tekster.

Når informantene svarer på spørsmålene «Hvordan definerer du begrepet dybdelæring og hvilke erfaringer har du med dybdelæring i litteraturundervisning?» og «På hvilke måter kan du tenke deg at arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i litteraturundervisning kan bidra til dybdelæring?» trekker flere fram, at dybdelæring handler om å stå i et tema over tid. *Informant 3* svarer blant annet: «For meg så er dybdelæring at de skal stå i et tema over litt tid, sånn at de kan gjøre et litt mer dypdykk og forstå litt mer av temaet» (Vedlegg, 3, s. 3). Dybdelæring defineres ofte som en gradvis utvikling (NOU 2015:8, s. 14; Brøyn, 2019) eller en kompleks prosess (Østern et al., 2019, s. 50-51), som selvsagt i vanlig forstand vil ta tid. Tidsaspektet er derfor en avgjørende faktor for flere av informantene, når elevene skal bedrive dybdelæring og fordype seg i et tema. Samtidig er det et velkjent fenomen at det eksisterer for lite tid og for mye stoff som skal gås gjennom, men med den nye læreplanen skal det teoretisk sett ikke være et hinder. Det er blant annet dette det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring skal bidra til.

*Informant 1* mener at tverrfaglig arbeid «[...] gjør jo at man får mere bredde, men nødvendigvis ikke mer dybde» og legger til «[...] hvis man skal ha dybdelæring så kan man ikke være for mange fag til å berøre et tverrfaglig tema, kanskje to fag der man samarbeider veldig godt (Vedlegg 1, s. 4). Avslutningsvis sier *informant 1* at hen ville satt opp timeplanen på en annerledes måte, dersom det skulle jobbes mer med dybdelæring. Sett i lys av Ludvigsenutvalget sin definisjon på dybdelæring, som vektlegger forståelse på tvers av fag- eller kunnskapsområder (NOU 2015:8, s. 14), virker det til å eksistere et underliggende krav om tverrfaglighet i forbindelse med dybdelæringsperspektivet. Likevel skisserer utvalget på ingen måte et krav om antall fag, som skal inngå i et slikt tverrfaglig arbeid. I forbindelse med dette er det opp til skolene og lærerne å benytte seg av sin autonomi og profesjon i planleggingsprosessen av undervisning.

*Informant 2* svarer at tverrfaglighet legger til rette for dybdelæring, fordi [...] man får ulike innfallsvinkler til temaet i ulike fag.» (Vedlegg 2, s. 4). Hen trekker fram opplegget i tilknytning til novellen *Faderen* av Bjørnstjerne Bjørnson i forbindelse med dybdelæring: «Nå har vi jo jobbet med *Faderen*, for nå bruker vi nok litt mere tid eller dveler ved ting nå, for å få den dybdelæringen» (Vedlegg 2, s. 3). Elevene jobbet med å knytte novellen til en tekst i sosiale medier, som jeg antar presenterer deres samtid. I den forbindelse tilrettelegges det for at elevene lærer å forstå relevante sammenhenger og trekke tråder mellom fortid og nåtid, noe som ifølge Ludvigsenutvalget er et viktig aspekt i dybdelæringsprosesser (NOU 2015:8, s. 14). Samtidig som *informant 2* belyser viktigheten med å dvele ved ting og legge til rette for at elevene skal oppdage sammenhenger og trekke tråder, trekker hen også fram viktigheten med utviklingen av et begrepsapparat, som for eksempel skal brukes i prosessen med å plukke fra hverandre og analysere en tekst. Informanten sier at det er et primært fokus på at elevene utvikler et begrepsapparat for at alle skal ha mulighet til å delta i dybdelæringsprosesser (Vedlegg 2, s. 3). Slik Koritzinsky (2021) skriver så handler dybdelæring blant annet om å internalisere begreper, som kan relateres til ny læring.

*Informant 4* mener at dybdelæring ikke bare handler om å kunne gå i dybden, og trekker fram at det handler om «[...] å se sammenhenger mellom emner og kunne bruke [det].» (Vedlegg 4, s. 3). Det er nettopp dette aspektet ved dybdelæring, som er vesentlig for overførbarhet til andre livsområder og læringssituasjoner, slik Bolstad (2020, s. 13) belyser det. I likhet med *informant 2* trekker *informant 4* også fram elevenes evne til å ta i bruk begreper i faglige sammenhenger. Hen belyser også at et viktig aspekt i henhold til dybdelæring er, at elevene får mulighet til å velge, samt spille på deres interesser, for eksempel når det skal velges hva slags tema eller emne de ønsker å fordype seg i og lære mer om. Dette henger tett sammen med at elevene bør oppleve læringen som meningsfull og utvikle engasjement for læringen. I forbindelse med dybdelæring i norskfaget skisserer *informant 2* at man kan bruke flere tekster, som bringer fram ulike perspektiver på et tema (Vedlegg 2, s. 3). Dette byr både på en dybde og en bredde i arbeid med litteratur.

I henhold til fagfornyelsens fokus på utvikling av utholdenhet i lesing av lengre tekster, virker det til dels motstridende at informantene trekker fram flere noveller, bildebøker, dramastykker og lyrikk, enn for eksempel romaner og hele bøker i forbindelse med litteraturundervisning. Det presiseres ved flere anledninger at tidspresset skal minke, fordi lærerne nå skal forholde seg til færre temaer og kompetansemål, men likevel kommer det fram gjennom intervjuene at tidsaspektet fremdeles kan være et hinder, slik *informant 1* belyser. Utholdenhet ses i sammenheng med elevenes evne til å stå i en læringsprosess over en lengre periode og nevnes i forbindelse med

tilegnelsen av ulike strategier i møte med utfordringer (NOU 2015:8, s. 27). Kortere tekster som noveller virker å være mer håndterbart i skolen, både i lys av tidsaspektet og antall sider, og selv om noveller er korte tekster, kan elevene likevel fordype seg i disse. Når man for eksempel skal legge opp til å lese flere tekster for å belyse dybden i et tema, er det lite overkommelig å lese et høyt antall av romaner. Samtidig eksisterer det en rekke fordeler for elevene med lesevaner, deriblant forutsetningen for å mestre det å for eksempel komme seg gjennom teksten. Dette er en viktig forutsetning for læring og ikke minst utvikling av en helhetlig forståelse.

## 5.4 Danningsoppdraget i møte med folkehelse og livsmestring

For å løfte fram informantenes tanker og refleksjoner i tilknytning til norskfagets dannelsingsoppdrag, stilte jeg spørsmålet «Hvordan tenker du at arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, som tar opp temaer som inngår innunder folkehelse og livsmestring, kan bidra til elevers danning?». Innledningsvis nevnte jeg at de tverrfaglige temaene har vært en del av skolens dannelsingsoppdrag tidligere, men det er først nå de har fått en eksplisitt plass i læreplanens Overordnet del. I NOU 2015:8 gjøres det rede for livsferdigheter eller hverdagskompetanse, som elevene skal tilegne seg i arbeid med folkehelse og livsmestring (s. 25). Med disse livsferdighetene eller denne hverdagskompetansen som omtales menes de ferdighetene som trengs for å fungere i livet og i hverdagen generelt. I forbindelse med norskfaget kan man si at det omhandler utvikling av alle de grunnleggende ferdighetene. Selv om norskfaget ofte blir trukket fram som det viktigste faget når det gjelder lesing og skriving, ligger det i ordet at disse temaene vil aktualiseres i alle fag og dermed berøre alle de grunnleggende ferdighetene. Opplæringen som elevene skal få er en vesentlig del av en livslang dannelsingsprosess, som skal forberede elevene på voksenlivet.

Det er i alle fall ikke noe tvil blant informantene om hvor viktig norskfagets dannelsingsaspekt er. svarer *informant 2* «Det tenker jeg jo er det viktigste, egentlig. At de, jeg tenker jo det er derfor vi leser litteratur. Selv om de kanskje ikke skjønner det bestandig.» (Vedlegg 2, s. 4). Dette utsagnet gjenspeiler blant annet utredningen om norskfagets relevans og sentrale verdier i henhold til litteraturlesingens formål, som er å forberede elevene på arbeidslivet og deltakelse i et demokrati (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). *Informant 1* svarer at norskfaget gir rom til å samtale om tematikker som kan bidra til dannelse og legger til «[...] det er jo ulike samtaler rundt middagsbordet og det er mange ting det ikke snakkes om. Og da kan vi snakke om dette på skolen i grupper og da få oppsummert det folk tenker om ulike ting er veldig fint.» (Vedlegg 1, s. 6). Drangeid (2014) trekker fram verdsettelsen av elevenes erfaringer og teorier om verden i arbeid med litteratur (s. 29). Slike erfaringer og teorier kan være fullstendig forskjellig fra elev til elev, og



i visse tilfeller kan elevenes refleksjoner være helt avgjørende i prosessen med å utvikle forståelse. Dersom dette ses i lys av leserorientert litteraturteori, særlig teksters mangfoldige tolkning og mening (Claudi, 2013, s. 111), kan en slik verdsettelse signalisere en form for aksept av elevenes ulike perspektiver og tolkninger. Dette kan så virke positivt på elevenes selvbilde, og ikke minst følelse av tilhørighet og mestring i klasserommet.

*Informant 2* sier «[...] det ligger jo mye danning i å utvikle sin egen identitet. Sin egen selvfølelse. Og lese om andre, ikke minst.» (Vedlegg 2, s. 5). Det er nettopp dette som er essensen til folkehelse og livsmestring i norskfaget. Det presiseres i læreplanen at litteraturlesing kan bidra til utvikling av elevenes identitet og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, s. 3). Det å gi elevene mulighet til å utforske en mangfoldig verden gjennom litteratur kan på mange måter bidra til at elevene utvikler deres egne identiteter og samler viktige erfaringer. Innledningsvis i denne studien nevnte jeg at betydningen av kunst- og kulturuttrykk trekkes fram i forbindelse med personlig utvikling i Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Disse ulike kunst- og kulturuttrykkene bidrar til å løfte fram nye perspektiver (ibid), og sett i lys av leserorientert teori, også forskjellige perspektiver. Kunst- og kulturuttrykk, som overført til denne studien innbefatter litteratur, løfter nødvendigvis ikke kun fram nye og til en viss grad fremmede perspektiver. Ofte løftes det fram perspektiver, som de fleste elevene vil ha en eller annen form for kjennskap til.

Glazier og Seo (2005) sitt speil- og vindusbegrep yter henholdsvis på hver sin måte yter et danningspotensiale. På den ene siden kan lesing gi elevene en form for bekreftelse på egen identitet og kultur (s. 688), noe som kan være essensielt i møte med en tekst som presenterer en tematikk, som for mange kan være tabu. Eksempler på dette kan være egen seksualitet og mentale helse. På den andre siden kan lesing åpne et vindu, som tidligere har vært lukket, og presentere leseren for en verden med nye inntrykk og nyanserte opplevelser. I forbindelse med eksempelet jeg nettopp nevnte, kan dette føre til større aksept og ikke minst utvikling av for eksempel forståelse og empati for menneskene rundt.

Jeg skrev innledningsvis at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring har et tydelig individperspektiv, som i stor grad retter fokuset innover mot eleven selv, ved å hovedsakelig fokusere på elevens individuelle evne til å mestre livet og ta gode valg (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Jeg synes likevel at et kollektivt perspektiv trer tydelig fram gjennom for eksempel tilegnelse av kunnskap og kompetanse om ulike temaer, som berører folkehelse og livsmestring. Det å ha kunnskap og kompetanse til å agere i et kommunikativt samspill med andre mennesker som for eksempel opplever livet som utfordrende eller tar feil valg i livet, kan føre til økt forståelse

og lettere håndtering av slike situasjoner. Overført til litteraturundervisningen vil dette også være gjeldende for et litterært møte mellom leser og tekst.

#### **5.4.1 Ikke et tydelig skille mellom de tre tverrfaglige temaene?**

Utforskning og utvikling av egen identitet kan anses som et av de viktigste livsprosjektene et menneske har og gjør seg særlig fremtredende i ung alder. Ungdomsskoleelever befinner seg midt i en slik utviklingsfase, og da er det særlig viktig å la elevene både finne seg selv som individer, men også se og forstå de andre rundt seg. Det kan både være medelever, men også litterære karakterer i en bok. Dette kan ha stor innvirkning på elevenes forståelseshorisont (Gadamer, 2010), som stadig utvider seg i møte med nye estetiske erfaringer og litterære opplevelser. Jeg har tidligere drøftet hvilken rolle norskfagets litteraturundervisning og folkehelse og livsmestring spiller i skolens dannelsingsoppdrag, og skal nå drøfte et interessant funn som gjelder alle de tverrfaglige temaene.

De tre tverrfaglige temaene yter alle på hver sin måte et dannelsingspotensial, fordi de berører flere aspekter ved livet til elevene. *Informant 2* fastslår at «Enten om det er folkehelse og livsmestring eller demokrati eller medborgerskap, så handler det jo om et dannelsingsperspektiv (Vedlegg 2, s. 4).

Videre poengteres det:

«[...] det vil jo alltid handle om elevenes liv eller andre liv, eller hvordan takle egne utfordringer, kunne mentalisere, eller kunne forstå minoritetsgrupper som utsettes for hets og ja. Så det er jo ganske det er jo ikke noe sånt kunstig skille mellom det» (Vedlegg 2, s. 2).

Innledningsvis henviste jeg til Overordnet del, som tydeliggjør at de tverrfaglige temaene tar utgangspunkt i aktuelle utfordringer, som berører samfunnet. På mange måter berører de tverrfaglige temaene de fleste essensielle samfunnsområdene, som vil være relevant for elevenes faglige og sosiale utvikling. *Informant 2* har rett i at det alltid vil handle om livene til elevene og generelt menneskers liv. Sett i lys av Aase (2005) sin definisjon på danning, der danning anses som en sosialiseringssprosess, og forståelse og deltakelse trekkes fram (s. 37), yter alle de tverrfaglige temaene en form for danning. Slik Michelsen (2020) beskriver det dannede mennesket som et resultat av blant annet omgivelsene det befinner seg i (s. 96), kan arbeid med de tverrfaglige temaene gjennom litteratur bidra til danning ved å gi et fullverdig og bredt perspektiv på aktuelle samfunnsutfordringer. Litteratur vil i forbindelse med dette og sett i lys av Nussbaum (2016) sin teori om den narrative forestillingsevne, som elevene kontinuerlig trener på i møte med litteratur, og forbereder elevene på moralsk samhandling i det virkelige livet (s. 13).

Ved å utfordre elevene til å oppdage sammenhenger mellom ulike samfunnsområder gjennom tverrfaglig arbeid, kan elevene på sikt oppdage sammenhenger på tvers av de tverrfaglige temaene. En didaktisk fordel vil være for læreren å tilrettelegge for kontinuerlig trening på lesing av og arbeid med tekster, som yter et utviklingspotensial i henhold til de tverrfaglige temaene. Aase (2005) skriver at elevene må bli utfordret i tenkningen sin, hvis en litterær tekst skal ha en dannende virkning (s. 39). Dersom elevene for eksempel gjennom litterære møter bevisstgjøres på deres evne til å håndtere seg selv og livet generelt, hvilken påvirkningskraft som ligger bak det å delta som medborger i samfunnet og hvilke konsekvenser som fører med bærekraftig utvikling, kan det være et fruktbart bidrag til elevenes dannelsesreise.

Danning beskrives av Skaftun & Michelsen (2017) å være en kontinuerlig prosess, som stadig er i utvikling (s. 235). Derfor vil det være lite rasjonelt å forvente et umiddelbart resultat av implementeringen av de tverrfaglige temaene, men kanskje det er slik *informant 4* sier i forbindelse med spørsmålet om danning at «[...] på sikt så tenker jeg og håper jeg at det gjør noe med dem.» (Vedlegg 4, s. 4). Det er ingen tvil om at de tverrfaglige temaene alle yter et dannelsesperspektiv, og muligens er det ikke hensiktsmessig å lage et tydelig skille mellom disse ved å dele skoleåret inn i ulike perioder eller omtale de som tre adskilte temaer. Det eksisterer svake premisser og lite argumentasjon for at det er meningen å lage et så tydelig skille mellom temaene i læreplanen, bortsett fra temaenes inndeling i Overordnet del og norskfagets læreplan. Uansett tenker jeg at det absolutt kan være en fordel for elevenes faglige og sosiale utvikling, å bli utfordret og oppmuntret til å oppdage sammenhengen mellom folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Denne studien gir ikke rom for å utdype og undersøke dette funnet noe utover det som er blitt gjort, men det er likevel interessant og tydeligvis nødvendig å problematisere.

## 6.0 Konklusjon

På bakgrunn av fagfornyelsens implementering i 2020 og det stadig økende behovet for å sette livsmestring og psykisk helse på dagsorden, var formålet med denne masteroppgaven å belyse og trekke fram et utvalg ungdomsskolelæreres erfaringer og refleksjoner i tilknytning til den overordnede problemstillingen *Hvordan tilrettelegger et utvalg ungdomsskolelærere for arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskfagets litteraturundervisning?* I tillegg til den overordnede problemstillingen har jeg valgt å spisse oppgaven inn mot dybdelæring- og dannelsingsaspektet, som blir tydeliggjort gjennom forskningsspørsmålet *På hvilke måter kan arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i litteraturundervisning bidra til dybdelæring og danning?*

Blant informantene hersker det ingen tvil om at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring blant annet handler om at elevene skal lære å kommunisere om følelser, utvikle empati og evnen til å sette seg inn i noen andres liv. Samtlige av informantene presiserer at det er viktig å kjenne klassen sin og være godt forberedt når det skal jobbes med tekster som tar opp folkehelse og livsmestrings underliggende tematikker. Likevel tydeliggjør informantene at man ikke skal unngå å prate om disse tematikkene, kun fordi det kan oppleves som vanskelig og utfordrende. Når informantene tilrettelegger for lesing av og arbeid med tekster som tar opp folkehelse- og livsmestringstematikk, leses og jobbes det både med noveller, bildebøker, lyrikk og sammensatte tekster, som film. Elevene får blant annet i oppgave å trekke linjer mellom sine egne erfaringer, opplevelser og refleksjoner i møte med teksten som det jobbes med. Dette minner i stor grad om en estetisk, erfaringsbasert tilnærming til litteratur, som kan virke hensiktsmessig i forbindelse med elevenes utvikling av tekstforståelse og ikke minst motivasjon i arbeid med sensitive og vanskelige temaer. Samtidig trekkes det fram at det også bør være fokus på selve teksten, derfor vil en balanse mellom estetisk og efferent tilnærming til litteratur være ideell.

Flere av informantene vektlegger par- eller gruppearbeid i forbindelse med litteraturundervisningen, nettopp fordi elevene da får mulighet til å reflektere over og tolke tekstene sammen. Dette viser seg å være et godt grep for å inkludere alle elevene, ved å gi dem mulighet til dele tanker og refleksjoner i mindre grupper, framfor hele klassen. Elevene får også mulighet til å la litteraturen tale for den respektive saken eller tematikken, istedenfor å utlevere seg selv på personlig basis. Slik unngår læreren at norsktimene forvandles til terapitimer. Litteratur som presenterer tematikker som kan anses som sensitive, men høyst aktuelle og relevante for dagens elever, byr både på gjenkjennelse for elevene, men åpner også opp for nye perspektiver og erfaringer. Slike

litteraturmøter kan forsterke og fornye elevenes kognitive skjemaer i tilknytning til litterær forståelse, og utruste elevene med verdifulle erfaringer og opplevelser med overføringsverdi til andre situasjoner og livet generelt.

I forbindelse med dybdelæring i litteraturundervisning kommer det fram at på tross av fagfornyelsens fokus på lesing av lengre tekster, er det på grunn av tidsmessige og didaktiske årsaker mer overkommelig å lese kortere tekster. Flere av informantene presiserer at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring byr på ulike innfallsvinkler i ulike fag. Likevel eksisterer det en splittet uenighet om hvorvidt tverrfaglig arbeid skaper dybde. En av informantene mener at slikt arbeid skaper bredde-, men ikke fullt ut dybdelæringsprosesser, og foreslår endringer i timeplanen med mer tilgjengelig tid. Studien viser at dybdelæringsperspektivet gjør seg særlig fremtredende gjennom arbeid med litteratur, der elevene blir utfordret til å se sammenhenger og diskutere tekstenes aktualitet i dag. Flere av informantene tilrettelegger for arbeid med både nyere og eldre tekster, der sistnevnte er dominerende.

I arbeid med eldre tekster jobber elevene utforskende med å modernisere disse, ved å sette dem inn i deres kontekst og nåtidens samfunn. Studien viser at temaet folkehelse og livsmestring kan bidra til en revitalisering av eldre tekster. Ved å løfte fram relevansen med eldre litteratur der elevene trekker linjer og ser sammenhenger mellom fortid og nåtid, og knytte dette til relevant og aktuell tematikk i dagens samfunn, som for eksempel psykisk helse, kan elevene oppnå større forståelse, dypere kunnskap og ikke minst mestring. Dette bidrar til å løfte opp eldre tekster og gjør disse lettere og mindre kjedelig å jobbe med. Ikke minst lettes prosessen med å oppnå forståelse, og gir elevene mulighet til å bryte med den tidsmessige distansen mellom teksten og seg selv.

Litteratur som presenterer sensitiv tematikk i en nyansert og kompleks verden, kan på mange måter bidra til at elevene utvikler sine identiteter, dessuten samle viktige livserfaringer på deres dannelsesreise. Folkehelse og livsmestrings underliggende tematikker, som blant annet psykisk helse, seksualitet og livsmestring kan både utfordre elevenes kunnskaper og inntrykk, men også forberede på moralsk samhandling i livet, utvikling av identitet og håndtere livets med- og motgang. Litteraturen gir innblikk i andre menneskers livssituasjoner og deres følelsesliv, noe som kan bidra til elevenes utvikling av empati og respekt for andre. Det er et interessant funn at det ikke eksisterer noen konkrete skiller mellom de tre tverrfaglige temaene når det gjelder dannelsesoppdraget. Mitt forskningsmateriale viser at både folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling berører elevenes dannelsesreise på hver sin måte. Dette byr

absolutt på muligheter for videre forskning, særlig når det gjelder utarbeidelse av potensielle didaktiske strategier og faglige aktiviteter.

## 6.1 Refleksjoner og videre forskning

Etter å ha gjennomført denne studien, sitter jeg igjen med inntrykk om at det tverrfaglige temaet på mange måter trenger å ufarliggjøres, både for lærere og elever. Det å lære å håndtere og mestre livet og utvikle empati gjennom for eksempel litteraturlæsning, men også generelt, er en stor og betydningsfull del av hvert vårt liv. Det er særlig viktig for dagens elevgenerasjon å utvikle forståelse og åpenhet rundt tematikken som inngår i folkehelse og livsmestring. Med studiens gjennomføring og det forholdsvis lille utvalget av informanter var formålet aldri direkte generalisering, men heller å eksemplifisere hvordan litteraturundervisning kan legges opp knyttet opp mot det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Likevel kommer det fram flere forbindelseslinjer mellom tilnærmingene til litteraturundervisningen i forbindelse med folkehelse og livsmestrings-perspektivet som kan være inspirerende for lærerstudenter i praksis og allerede praktiserende lærere ute i skolene.

Studien belyser litteraturredidaktiske strategier og innganger til hvordan man kan implementere folkehelse og livsmestring i undervisningen, samt faglige og sosiale hensyn i arbeid med sensitive og vanskelige temaer. Likevel fokuserer studien på lærerens perspektiv, derfor kan det være interessant i fremtiden å utforske studiens overordnede tematikk fra elevperspektivet, slik tidligere forskning også foreslår. Jeg antar at forskning fra elevperspektivet på mange måter kan ufarliggjøre sensitiviteten rundt temaet, ved å gi innblikk i elevers erfaringer og opplevelser fra arbeid med temaet. Samtidig uttrykker denne studien interesse og aktualitet for videre forskning på revitaliseringen av eldre tekster, og det eksisterende eller ikke-eksisterende skillet mellom de tre tverrfaglige temaene. Med tanke på fagfornyelsens nylige innføringsfase, kan det være interessant å gjennomføre en liknende studie når det har gått noen år og det tverrfaglige temaet forhåpentligvis er godt implementert i norske skoler. Uansett kan mere forskning føre til økt kunnskap og større åpenhet og barn og unges psykiske helse, og det er særlig det vi trenger å høre mer om og diskutere, også i skolen.

## Litteraturliste

- Aase, L. (2005). Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid. I A.J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 35-47). Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 13—26). Fagbokforlaget.
- Andersen, P. T. (2019). *Forstå fortellinger – Innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget
- Bakken, A. (2018). Ungdata. Nasjonale resultater 2018, NOVA Rapport 8/18. NOVA
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken*. Aschehoug.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktime? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget
- Bolstad, B. (2020). Dybdeløring og tverrfaglighet. Pedlex
- Brøyn, T. (2019, 5. september). Dybdeløring i rufsete farvann. *Bedre skole*, Utdanningsnytt. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/dybdelaring-i-rufsete-farvann/>
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Fagbokforlaget
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Gyldendal Akademisk
- Fullan, M.; Quinn, J. & McEachen, J. (2018). *Dybdeløring*. Cappelen Damm Akademisk
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oversatt av L. O. Holm-Hansen. Pax
- Glazier, J. & Jung-A, S. (2005). Multicultural literature and discussion as mirror and window? I *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(8), 686–700. <https://doi.org/10.1598/JAAL.48.8.6>
- Hansen, T. I. (2011). *Kognitiv litteraturdydaktik*. Daneklærerforeningens forlag
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget
- Ingarden, R. (1965). *Das literarische Kunstwerk. Mit einem Anhang von den Funktionen der Sprache im Theaterschauspiel*. Niemeyer
- Iser, W. (1984). *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. Wilhelm Fink Verlag.
- Iser, W. (2006). *How to Do Theory*. Blackwell Publishing
- Kallestad, Å. H. & Røskeland, M. (Red.). (2020). *Sans for dannning – Estetisk vending i litteraturdydaktikken*. Universitetsforlaget
- Kjelen, H. A. (2013). Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, dannning og kompetanse [Doktorgradsavhandling]. Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet
- Koritzinsky, T. (2021). *Tverrfaglig dybdeløring: Om og for demokrati og medborgerskap – bærekraftig utvikling – folkehelse og livsmestring*. Universitetsforlaget.
- Krogh, T. m.fl. (1996). *Historie, forståelse og fortolkning: innføring i de historisk-filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter*. Ad Notam Gyldendal Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnoppløringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg). Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus forlag.

- Lauritzen, L.-M., Antonsen, Y., & Nesby, L. (2021). «Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene.». utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget: *Acta Didactica Norden*, 15(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7848>
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. (3. utg). Gyldendal Norsk Forlag.
- Meld. St. 28 (2015—2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Michelsen, P. A. (2020). Litterær faglighet og litterær danning. Om en rottefanger fra Sorø. I Å. H. Kallestad & M. Røskeland (Red.), *Sans for danning – Estetisk vending i litteraturdidaktikken* (s. 94—114). Universitetsforlaget.
- Moe, M. (2020). Litteraturundervisning. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur – ei innføring* (2. utg., s. 229—246). Cappelen Damm Akademisk.
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). *Master i norsk – metodeboka*. Universitetsforlaget.
- NOU 2014:7. (2014). *Elvenes læring i fremtidens skole— Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=2>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOU 2019:3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring — Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk. Følelser og forestillingsevne*. Pax Forlag.
- Ommundsen, Å. M. (2013). En roman fra vår tid?: Synnøve Solbakken i det flerkulturelle klasserommet. I Å. M. Omundsen, *En roman for vår tid?: Synnøve Solbakken i det flerkulturelle klasserommet* (s. 235—252). Novus forlag.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rimmereide, H. E. (2020). Estetisk erfaring gjennom lesning av Shaun Tans Den bortkomne tingen. I Å. H. Kallestad & M. Røskeland (Red.), *Sans for danning – Estetisk vending i litteraturdidaktikken* (s. 131—148). Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2017). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2019). Skjønnlitteratur. I M. Blikstad-Balas & A. Roe (Red.), *Hva foregår egentlig i norsktimene? Om hva vi gjør og hva vi bør* (s. 91—104). Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem*. Southern Illinois University Press.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. I *Acta Didactica Norge*, 8(1), Art. 5, 17 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Sjklovskij, V. (1991). Kunsten som grep. I A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg & H. H. Skei (Red.), *Moderne litteraturteori. En antologi* (s. 11-25). Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder – planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- Solbu, K. R. & Hove, J. O. (2017). *Samtidslyrikk i klasserommet*. Fagbokforlaget
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage Publications, Inc.



- Teigland, A.-S. (2020). Performative lesemåter av klassikere. I Å. H. Kallestad og M. Røskeland (Red.), *Sans for danning – Estetisk vending i litteraturredidaktikken*. (s. 27—41). Universitetsforlaget
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder*. (5. utg). Fagbokforlaget.
- Universitetet i Oslo. (2021, 16. desember). *Nettskjema diktafon-app*.  
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wittek, L. (2014). Sosiokulturelle tilnæringer til læring. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok*. (s. 133—148). Cappelen Damm Akademisk
- Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. A., Østern, A. & Selander, S. (2019). *Dybde//Læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget.

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Intervju med informant 1

Transkripsjon av intervju med informant 1

### Folkehelse og livsmestring

#### Spørsmål 1: Hvordan definerer du begrepene folkehelse og livsmestring?

Svar: Nei jeg tenker at det spenner veldig, veldig vidt fordi det dekkes jo av veldig mange fag og da får man jo liksom et annet blikk på det fordi det er så mange veier inn til det temaet. For min del er jo folkehelse og livsmestring det å kunne snakke om følelser for eksempel, det å sette ord på følelser, ha et språk som gjør at du blir forstått rett og slett. Og jeg tror at det der å være vant til å snakke om det gjør det lettere enn om man ikke er det, for da blir det en frustrasjon på en annen måte, sånne tunge tanker, altså det å ha åpenhet rundt det er jo veldig viktig. Da må vi også kunne snakke om det i skolen. Ehm, jeg må jo si at nå gjelder det norskfaget spesielt. Det man gjør har mye å si for folkehelse og livsmestring. Når det gjelder norsk så handler det om språk, det å kunne ha et språk å snakke om følelser. Det er kjempeviktig. Det skal ikke være tabu å snakke om noe som er vanskelig.

#### Spørsmål 2: Hvordan arbeider du/skolens norskseksjon generelt med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i undervisning?

Svar: Ja, altså nå er det jo sånn at vi har satt opp planer på skolen for hvilke fag som skal innbefatte dette tverrfaglige temaet. Nå er det jo sånn at norsk ikke er et førende fag men vi er sånn delvis med. Så det betyr at det passer veldig fint, synes vi, å ha det nå som vi har om lyrikk. Det er det vi har lagt det til på 9. trinn, veldig fint å ha det på 9. trinn for da kjenner vi elevene litt og det er fint for meg som norsklærer og kontaktlærer å kjenne elevene mine når vi skal inn i et sånt tema for da kan man unngå ting som vi vet er for vanskelig eller tilnærme oss temaer som vi veit kan være utfordrende for den enkelte elev. Så vi jobber altså nå innenfor lyrikk og har satt av 7 uker til det. Så eh ja det er måten vi gjør det på hos oss. Eh, det er vel egentlig første gangen vi har det tverrfaglige temaet nå. Fordi fjoråret var jo spesielt og da hadde jeg altså 8. trinn og da hadde vi en oppstartsuke på begynnelsen av året hvor vi hadde det som fokusområde, men da var det mer generelle opplegg vi hadde og ikke spesifikt for norskfaget for det var jo også første gang vi hadde det som tema. Et eget opplegg på 8 trinn rundt akkurat det. Så det er første gang vi har det sånn implementert i fagplanen for året. For det er jo nytt da. Alle disse kompetansemålene (i den planen jeg har fått tilsendt) gjelder jo, men jeg tenker jo at det er spesielt det («Utforske og reflektere over

hvordan tekster framstiller unges livssituasjon») som gjelder folkehelse og livsmestring fordi disse andre kompetansemålene har mer med det lyrikkopplegget å gjøre når man lærer mer om lyrikk. Så det er jo det spesielt. Men dette her med kanskje også det å «reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler», altså man kommer jo inn på så mange så det kan jo også komme innunder der.

### **Spørsmål 3: I hvilke sammenhenger tilrettelegger du for lesing av og arbeid med tekster i undervisning?**

Svar: Hvis vi tar lesing av tekster så er jo det en daglig ting vi vektlegger ved at det er satt av 20 min hver dag til å lese i en selvvalgt skjønnlitterær bok. Det må ikke være skjønnlitteratur det kan også være en faglitterær bok, en fagbok, rett og slett. Det har vi fokus på hele tiden. Nå har 9 trinn en lesekonkurranse gående, som er arrangert av bibliotekaren vår, som de leser fagbøker de ikke har fått velge selv. Så da leser de en fagbok også skal de skrive en anmeldelse om hva de synes om den fagboka og om de synes den treffer temaet. Så da har de fått en utfordring. Litt utenfor komfortsonen der de skal lese noe de ikke har valgt selv. Så det er mye fokus på lesing hos oss. Vi er jo veldig heldig som har en bibliotekar som er ansatt i 90% stilling som er veldig flink til å inspirere og hjelpe til med å finne bøker til elevene. Så vi er veldig heldig der. Nå etter at vi har begynt å ta i bruk Skolestudio og begynt å ta i bruk den digitale plattformen der, så er det ikke så mye lesing av tekst i bøkene lenger når det gjelder sånn som når vi skulle inn litteraturtema så har jeg ikke brukt fagboka enda før denne uka her da jeg fant ut nå må vi inn i den boka og lese litt fordi det tror jeg de har veldig godt av det også. Så det å få til en balanse mellom det digitale og det å lese i den boka må vi ha fokus på det også. Vi har jo nå nylig altså før jul jobbet vi med noveller og da leser vi jo mange noveller først sånn at de skal bli kjent med sjangeren og vi snakker mye om det. De lærer hvordan de er oppbygd med spenningskurve, altså alle disse sjangertrekkene. Og så gjør vi det sånn at de tilnærmer seg den skrivebiten der de skriver deler av en novelle. Kanskje får de en slutt og skal skrive begynnelsen. Ehm at de bare skal skrive videre på noe. Men da tror jeg det er så fint å ha gode modelltekster, det er kjempeviktig for den mestringen de skal oppleve, for da klarer de bedre å uttrykke noe selv. Å bruke gode modelltekster synes jeg er kjempeviktig. På tentamen så fikk de da en novelle som liksom da var hovedsjanger denne gangen og da hadde vi laget en del oppgaver som de kunne velge blant. Elevene hadde da vært med på å lage tittelen til, og det skapte et enormt engasjement fordi da hadde vi jobba med noveller lenge også snakka vi om hvor viktig tittelen er. Da fikk vi eleven til å komme med tittel og da stemte vi liksom over det i klassen, hvem som da var den beste. Og da var det mange av de titlene som vi brukte på eksamen. Og da er det for eksempel sånn at ja si «Det siste minuttet» hva tenkte du? Hva tenkte du da du

hørte den tittelen for første gang? Å ja det var kanskje en fotballkamp, eller nei det var kanskje døden. Og det er jo det som er så morsomt å få løftet fram, hvor forskjellige innganger man kan ha til den samme tittelen og tanker for det ja det gir jo både inspirasjon og ideer og i det hele tatt ingenting er feil. De kunne også skrive tekster inspirert av bilder som vi brukte i oppgaven. Altså hvordan du tilnærmer deg tekst altså det er jo hvertfall inspirasjon til å skrive var vel dette her mer, men allikevel en veldig altså noveller gir så mange muligheter. Eh mange av de novellene elevene skal lese handler jo mye om sånn ungdomsproblematikk og det kan være mobbing, utestenging, kjærlighets sorg, forelskelse, mange spennende temaer. Vi har også lest litt eldre noveller, litt sånne krimnoveller, Dypt fryst, vi har lest *Karens jul*. En av litt eldre årgang å sammenlikne med, men som vi synes er veldig fint oppbygd ift novellesjangeren. Til å snakke om. Jeg synes det er fint å bruke litt forskjellig, noe som passer til vår klasse. Jeg brukte blant annet den som heter *Bråthe*, som er litt sånn ja, som å bli drevet med av en gjeng til å gjøre ting som ikke er så lurt. Da blir det så fine diskusjoner i klassen og da går det opp et lys for noen og de skjønner at ah det var sånn det var. Nei så det er veldig mye sånn ungdomsproblematikk. Og likevel om det er sånne noveller med voksenproblematikk så er det fortsatt noe som de kan forholde seg til fordi de får jo innsikt i hvordan det er. Ja vi leste jo blant annet den som heter *Blodspor* om han gutten i Sarajevo som døde og den inneholder så ekstremt mye, og de ble veldig grepet av sånne tekster selv om det handler om noe helt annet enn den hverdagen de er en del av. Så ganske vidt det spennet.

#### **Spørsmål 4: Hvordan har du tilrettelagt/skal tilrettelegge for arbeid med folkehelse og livsmestring i litteraturundervisning?**

Svar: Jeg har ikke brukt det opplegget jeg sendte deg enda, men nå vet jeg jo at noen av kollegaene mine har gjort det før, men ingen har gjort det i år, så jeg er vel første mann ut på 9. trinn i år. Vi har klassesett så alle elevene får en bok hver og vi skal jo lese denne sammen i klassen. (*Akvarium* av Gro Dahle). Og da blir det jo til at man snakker mye sammen og også snakker om bildene. Så fantastisk å ha klassesett av bildebøker for da har man et fantastisk eksempel på sammensatte tekster og særlig bildene som man kan snakke om hvordan understøtter teksten. Så det er det jeg ser jo for meg at blir en viktig del av det å lese den boka. Og så er det jo ja den heter *Akvarium* og jeg tenker at man må dvele litt ved det begrepet og hva betyr det? Og der tenker jeg at 9. klasse er veldig flinke til å komme frem til noe allerede før de vet hva boka handler om. Så ellers så er jo temaet omsorgssvikt som er hovedtema i boka og jeg tror den kommer til å gjøre veldig inntrykk på dem, men man må jo som sagt så har jeg ikke gått gjennom den med dem enda, men jeg ser jo at det kommer til å bli mange gode samtaler. Kanskje de må tenke litt selv? Eller dele med andre og så dele med gruppa. Det synes jeg er en fin måte å arbeide på. Særlig min klasse for de er så stille og

da blir det bedre å si at snakk sammen to og to. Det fungerer så mye bedre og så får vi frem et svar etterpå istedenfor at en skal rekke opp hånda. Jeg vil ha med flest mulig. Så det å jobbe i mindre grupper for å snakke om ting, det skal jeg hvertfall gjøre i klassen min. Og det er jo et vanskelig og vondt tema og det er klart hadde jeg visst at noen i klassen hadde vært utsatt for det, så er det jo klart at man må tenke om dette er en god bok å bruke. Det er jo ikke sikkert det hadde vært. Det er noe med å kjenne klassen før man legger opp en sånn bok. Man kan jo også vinkle det sånn at man kanskje snakker med elevene det gjelder. Man kjenner jo ikke alle 100 % heller. Det kan jo hende at noen kjenner seg litt igjen i ting, men kanskje det kan være bra også? For da åpner det opp for at man kan snakke om ting senere? Det kommer nok til å skje (aktivisere skriftlige og digitale ferdigheter) fordi det er så viktig å ha noe skriftlig etter en sånn periode og det kan være, det kan jo være en time der vi bestemmer at de skal jobbe litt mer individuelt der vi tenker at de skal svare på hva synes du om det moren gjorde i den situasjonen, skriv ned, hva burde hun ha gjort, hvilke råd ville du gitt henne, altså der være så konkret som mulig. Stille spørsmål så konkret som mulig å la elevene svare på problemstillinger som oppstår underveis. Det kan være fint for dem å reflektere litt rundt det. Individuelt. De bruker jo Onenote når de skal skrive, men jeg vet ikke hva vi får tid til enda. Jeg tror ikke vi skal lage noe tegneserie i Creaza denne gangen. Jeg tror det blir litt sånn nå at da har vi den boka der.

**Spørsmål 5: Hvilke didaktiske og/eller sosiale muligheter/utfordringer kan du møte på/har du møtt på i arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i litteraturundervisning?**

Svar: Altså man ser jo det at man har elever som strever med ulike ting, sånn er det jo. Vi har elever med angst, vi har elever med spiseforstyrrelser vi har fremmedspråklige elever som sikkert synes det er vanskelig å leve med to kulturer. Det er jo mange ting som man må tenke over. Og den første uka der vi hadde sånn fokusuke med skolen, da var det et spørsmål der hvor jeg diskuterte med kollegaen min om at dette spørsmålet tror jeg ikke vi skal bruke. Så da valgte vi noe annet, fordi det gikk så veldig inn på en problemstilling som vi vet en i klassen sliter med. Så da tenkte vi at vet du hva, ikke noe problem å endre på det. Man må vite hva man går til, kjenne gjengen sin sånn at man ikke skaper noen uheldige situasjoner. Så det å være forberedt tenker jeg er veldig viktig. Så hvis man for eksempel hadde lest den bildeboka (Akvarium) hjemme og jeg hadde sagt ja, skriv en anmeldelse om hva du synes om boka, så ikke det sånn uten at jeg hadde lest den selv, for det har vel hendt vel at man gjennom skolelivet der man har hørt om uheldige episoder med sånne ting. Det er viktig å ivareta de sårbare. Så det er jo noen tekster som ikke er så ålright å bruke i klassen fordi det blir for sårt og blir litt for vanskelig. Sånt oppstår nesten hele tiden når man jobber med tekst og

planlegging av opplegg. Og styrer unna det. Det betyr heller ikke at man ikke skal berøre temaer som omhandler ting som enkelte elever sliter med, men det er måten å gjøre det på. Det finnes jo forskjellige innganger til å gjøre det, men da må man gjøre det på den rette måten. Derfor er det så viktig at man kjenner elevene. Det kan hende at man liksom «jeg vet at du synes sånn og sånn er vanskelig og nå skal vi lese en tekst om noen som også har det vanskelig, som har litt av de samme problemene som deg, hva tror du om det? Altså opplyse elevene litt på forhånd og så kan de jo få et valg om det er noe de ønsker å være med på eller ikke. Det er en sårbar alder, men samtidig må vi ikke pakke det for mye i bomull og liksom tenke at nei det blir for vanskelig for den og det blir for vanskelig for den, vi må jo kunne snakke om temaer som vi veit er vanskelig for ungdom eller folk generelt sånn at de får noen verktøy til å både snakke om og forstå. Forståelse er jo kjempeviktig. Når det gjelder seksualitet så har helsesykepleier brukt til en viss grad, men ikke til dette temaet her foreløpig.

## Dybdelæring

### **Spørsmål 6: Hvordan definerer du begrepet dybdelæring og hvilke erfaringer har du med dybdelæring i litteraturundervisning?**

Svar: Når det gjelder dybdelæring, hva jeg mener det er så er det jo det som ligger i ordet at man får mulighet til å både gå inn i et tema over tid. Det synes jeg er det mest vesentlige der. Og at man jobber tverrfaglig gjør jo at man får mer bredde, men nødvendigvis ikke mer dybde. Så det er jo noe som har oppstått nå med fagfornyelsen at man skal ha så mye bredde, men nødvendigvis ikke så mye dybde. Så det er jo litt sånne motsetninger mellom de to. Kanskje man har tenkt at når man får bredde så blir det dybde og, det krever jo veldig mye samarbeid for vi er jo alle opptatt av våre fag og vi er opptatt av å formidle det som kreves av våre fag. Og det blir nødvendigvis ikke dybde av det, men det blir bredde. For jeg mener at hvis man skal ha dybdelæring så kan man ikke være for mange fag til å berøre et tverrfaglig tema, kanskje to fag der man samarbeider veldig godt. Jeg synes kanskje ikke de har noen ordentlige dybdelæringsoppgaver før de har den litterære fordypningsoppgaven på 10. trinn der de fordyper seg i en roman, av en norsk forfatter. Eh og skriver ja analyserer en roman da. Det går også over ganske mange uker. Det blir en sånn faglig fordypning, der de lærer om det litterære språket, virkemidler. Det er en oppgave som ender opp i en muntlig presentasjon. Det med faglig fordypning ift dybdelæring i fagfornyelsen synes jeg ikke de har lyktes med. Det synes jeg ikke. Ikke sånn som det er lagt opp de tverrfaglige temaene. Vi opplevde det før nedstengingen (korona) for da skulle vi jo innføre fagfornyelsen til høsten 2020. Og da tenkte vi at nå får vi ikke jobbe med fagfornyelsen. Vi satt på teams og var i gang fra august 2020. Og da hadde vi jo alle disse tverrfaglige temaene og da blir det jo ofte sånn med disse

barnesykdommen man gjør når noe er nytt, det ble så mange sprang, man fikk ikke ro noe sted og følte at man ikke fikk gjort noe ordentlig. Vi hadde da et sånt innkjøringsår i fjor og prøvde da hele tiden å luke bort noe og hele tiden. Men faglig fordypning, der er vi ikke enda.

### **Spørsmål 7: På hvilke måter kan du tenke deg at arbeid med folkehelse og livsmestring kan bidra til dybdelæring?**

Svar: Nå har vi satt av en 7 ukers periode, det er mye vi skal gjennom. Ehm, jeg tror de lærer mye om lyrikk og at det ikke bare er dikt, men sangtekster og språket. Men om det blir ordentlig dybdelæring, jeg merker jo selv at vi har 3,5 timer norsk i uka og den ene må settes av til nynorsk, vi jobber jo med poesi der også, men bruker jo det også til grammatikk og oppbygning, og så skal vi jo jobbe med noe annet også så jeg sitter igjen med 2,5 time. Kanskje så går en time bort til noe spesielt som skjer her og der. Det er sånn virkeligheten er at man ikke får alle de timene som vi skal ha. Ja vi har dem jo, men de forsvinner litt her og der. Det blir vel ikke ordentlig dybdelæring, men jeg tror det vil være en periode som elevene vil huske å ha lært mye om fordi vi jobber sånn som vi gjør. Også er det jo det her at de får utforsket litt selv og jobber mye forskjellig. Men det her avsluttes jo med en poesifestival der de skal vise frem egne dikt og proklamere egne dikt. Og alt av andre poeter, men ordentlig dybdelæring, nei det kan jeg ikke si. Da ville jeg nok ryddet plass i timeplanen og heller satt det opp annerledes dersom man skulle jobbet mer i dybden. Ha hele dager og ja. Ja det blir ikke ordentlig dybdelæring, det blir ikke det. Da skulle vi brukt mere tid.

### **Estetisk tilnærming og danning**

#### **Spørsmål 8: Hvilke erfaringer har du med estetisk tilnærming til litteratur?**

Svar: Altså når de leser noveller sånn som de gjorde i høst så er jo dette her med klassesamtaler veldig viktig fordi vi har elever med veldig forskjellige bakgrunner og erfaringsnivåer. Og det at de har støtte i hverandre da ehm og får vist hva de er og hva de har interesser og kan vise hva de kan, kan være veldig fint i en oppstartsfase. Vi jobber mye med å være litt utforskende ved at vi dveler litt ved bokomslaget eller tittelen på boka eller novellen før vi begynner å lese. Sånn at de kan trekke litt på vekslene de har på sine erfaringer. Det kan skje individuelt. Ofte bruker man kanskje gule lapper – skriv ned hva du tenker. Eller i Onenote gjør notater, nå, første spørsmål der. Hva tenker du om denne tittelen? At alle tvinges til å tenke noe og mene noe. Det er så viktig å få elevene med inn i dette her. Uten å være for rask med å si fasiten, fordi det jo ofte ikke en fasit. Det kan være en sånn øyeåpner for oss at oi det er sånn det kan være, fordi de kommer jo med sine erfaringsbakgrunner og sine ideer. Og det er jo så fint. Og assosiasjoner. Det skaper liksom så fine samtaler når elevene kan bidra med sine ting. Men det å få det frem kan være litt utfordrende noen

ganger, derfor så gjør jeg det sånn med mine at for å få med alle, skriv på en gul lapp, ikke navn så ser vi hva vi kommer frem til. Ingen vet hvem som har skrevet hva. Men så kommer vi hvertfall frem til noe. Noen ganger har de lekser hvor de skal komme med sine meninger og ting, opplevelser av tekster sånn at de må skrive og reflektere litt om det skriftlig da. Vi har fagsamtaler noen ganger. Der vi hadde noveller som fagsamtaler der de var fire og fire i grupper der de da hadde en novelle som de skulle snakke om. Og da var det om å gjøre at de hadde forståelse og kunne innholdet, men også skjønne det som står mellom linjene og bruke fagspråk. Det fungerte faktisk veldig godt. Så det å få deres opplevelser rundt det gjør vi på mange måter. De leser jo bøker på ungdomsskolen hver dag i 20 min, og noen ganger bruker vi tid til at de skal snakke om bøkene sine. Og der tror jeg at vi som lærere kan bli flinkere til å stille riktige spørsmål, fordi de er veldig raske sånn at de sier at ja boka handler om det og det. Og så ja, ja jeg likte den. Men at de da kan si litt mer. Men så er det jo det at de har så veldig forskjellige bøker ja. Men det er mye vi kan bli bedre på.

**Spørsmål 9: Hvordan tenker du at arbeid med litteratur, som tar opp temaer som inngår innunder folkehelse og livsmestring, kan bidra til elevers danning?**

Svar: Ja det tror jeg at der er norskfaget en fin arena til å snakke om mange fine temaer som er med på dannelse. Fordi det er jo ulike samtaler rundt middagsbord og det er mange ting det ikke snakkes om. Og at vi da kan snakke om dette på skolen i grupper og da få oppsummert det folk hører og tenker om ulike ting er veldig fint. De blir liksom litt sånn opplært av hverandre om den praten de har. Fordi man setter jo sammen grupper sånn at man tenker at disse her kan hjelpe hverandre og være gode for hverandre. Man ser liksom litt på de sterke sidene der. Ja altså man tenker jo hvordan man setter sammen grupper sånn at de får et godt utbytte av å ha en sånn gruppesamtale. Og jeg synes det er viktig at elevene seg imellom snakker sammen så lenge de har en bestilling og så lenge det ikke går over hodene på dem. Så kan de være med på å danne hverandre. Og jeg tror også at når man får frem synspunkter i klassen så blir det litt sånn «hørte du hva han sa i klassen i dag? Det var lurt, det skal jeg også tenke over». Nei jeg synes jo vi er heldige som altså norskfaget er krevende på mange måter, men gir også en naturlig inngangsport som gjør at vi kan snakke om temaer som dette. Når elevene skriver så er det jo ofte veldig personlig og man lærer veldig mye om elevene gjennom det de skriver, det er også en sånn fin inngangsvinkel til å kunne snakke om det i etterkant. Jeg er veldig var på det, fordi hvis dette er så personlig så må man gå litt forsiktig frem fordi det ikke bestandig at de skjønner at det er jeg som skal lese dette. Men noen ganger kan det være fint å ta opp det og liksom «mente du dette her? Det reagerte jeg litt på Måtte bare høre med deg». En del av dannelse kan jo det være også.



**Spørsmål 10: Har du noe å tilføye eller ønsker å belyse?**

Svar: Nei, men altså det er jo så mange fine sangtekster som er fine å bruke, for eksempel styggen på ryggen, smilet i ditt eget speil, og der skal de få teksten først uten å spille sangen og så skal de sette emojis på noen utsagn mens jeg leser sånn at de får et forhold til teksten først. De kan den jo, men det er jo annerledes når den spilles etterpå. Jeg synes det er så fint å bruke sangtekster til å snakke om ting som er vanskelig.

## Vedlegg 2: Intervju med informant 2

### Transkripsjon intervju 2 – Informant 2

#### Folkehelse og livsmestring

##### **Spørsmål 1: Hvordan definerer du begrepene folkehelse og livsmestring?**

Svar: Ja jeg tenker at det er vanskelig å gi en konkret definisjon av de begrepene, altså i norskfaget dekker det jo veldig mange ting. Eh, det finnes sikkert en eller annen god definisjon på det men eh vi tenker nok veldig i norskfaget handler det nok veldig mye om elevenes tanker og opplevelser om seg selv og sitt liv og kunne sette seg inn i andres liv, på en måte. Mentalisering og selvutvikling, tenker jeg kanskje. Det er hvertfall det vi fokuserer mest på. Egen mentale helse.

##### **Spørsmål 2: Hvordan arbeider du/skolens norskseksjon generelt med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i undervisningen?**

Svar: Vi nå har vi fått en sånn veldig god bok *Norsk* fra Cappelen Damm, som faktisk tar det for hvert kapittel. For hvert kapittel så ligger det innunder hvert kapittel, så det er jo veldig bra. Da får vi hvertfall dekt det litt i norskfaget. Litt utifra sånn som jeg snakka om ista, at vi eh bortsatt fra det så jobber tverrfaglig med andre fag. At vi for eksempel leser litteratur som kan utfylle temaer i samfunnsfag eh, ja. Men jeg syns det er litt sånn at demokrati og medborgerskap og bærekraft er mye mer sånn håndterlig å jobbe med. Jeg synes jo folkehelse og livsmestring er litt skummelt å ta tak i og mindre konkret. Ikke sant vi leser disse tekstene og leser en roman eller diskuterer fiktive personer for eksempel eller vi kan lese nyheter. Ikke sant, relatere det til dems liv. Men det er nok ikke sånn diskutert. Ikke så fagstoff, eller sånn konkret fagstoff, litt sånn skummelt å ta i. Vi tilrettelegger jo mye for arbeid med folkehelse og livsmestring. For eksempel i min klasse da, skriv for livet. Skriveoppgaver. Nå jobber vi med karaktertrekk optimisme, som handler om livsmestring da. Men det er jo litt sånn som da at det kommer litt på sida, for eksempel begrepsbruk for å kunne snakke om dialekter eller noe sånt er mere konkret da, eller nå som vi skal ha sameprosjekt så er det begrepsapparat for å kunne snakke om fordommer og stereotypier, det er veldig sånn konkret. Men folkehelse og livsmestring er mere vagt, men vi jobber jo med det. For eksempel skrive litt hver time, altså der de knytter ting eller hendelser til sitt eget liv. Hvordan takler jeg utfordringer, eller hvordan gjør jeg det. Men det er kanskje ikke så norskfagspesifikt. For det er jo skrijving i alle fag, det kunne like godt vært i et annet fag, så det..

##### **Spørsmål 3: I hvilke sammenhenger tilrettelegger du for lesing av og arbeid med tekster i undervisning?**

Svar: Vi har fokus på å lese mye, men får aldri lest nok. Her for eksempel har vi et nytt prosjekt på gang, det er 5 bøker, nye romaner, 5 bøker av hver som vi skal ha et leseprosjekt rundt. Vi har jo lest en del felles romaner, som handler om flyktninger. Og da relaterer vi det alltid til dems liv, altså hvordan ville de håndtert dette her. Det er jo ting som vi har gjort i norskfaget bestandig, det er jo det som er viktig i litteratur, eller skjønnlitteratur. Men ja, så hvordan vi jobber, vi jobber med å oppmuntre til lesing, både lesestrategier og lese ulikt. Så her er målet at fem skal lese sammen og diskutere sin roman og komme seg gjennom hele boka. Men det er jo ikke nødvendigvis alltid knyttet til folkehelse og livsmestring, og hvertfall ikke når vi leser sakprosa, for den er nok veldig ofte under demokrati og medborgerskap. Men det går jo veldig over i hverandre, for når vi jobber med for eksempel nå demokrati og medborgerskap, som vi har en sånn tverrfaglig uke. Men det går jo hele tiden veldig over i hverandre, det er jo ingen tydelige grenser, for det er jo alltid det vil jo alltid handle om elevenes liv eller andre liv, eller hvordan takle egne utfordringer, kunne mentalisere, eller kunne forstå minoritetsgrupper som utsettes for hets og ja. Så det er jo ganske det er jo ikke noe sånt kunstig å sette skille mellom det. Vi har 15 min som elevene leser hver dag, i selvvalgte bøker eller vi leser.. i tillegg til fagbøker og sånt da. Jobber med lesestrategier og førlesing, underveis og etter, og alle de tingene vi skal. Det er jo ikke bare norsklærernes ansvar det.

#### **Spørsmål 4: Hvordan har du tilrettelagt/skal tilrettelegge for arbeid med folkehelse og livsmestring i litteraturundervisning?**

Svar: Nei altså sist vi hadde om folkehelse og livsmestring som var på tvers av fag, så var jo ikke norsk så veldig.. det var skrive cv da, det var det vi bidro med. Søke jobb og det er jo skriving i alle fag så det var jo den andre skrivinga hørt mer til samfunnsfag og sånt da. Og det, men bortsett fra det så kjører vi sånn samfaglig, altså samme tema i flere fag. Det skal vi også etter jul, som er seksualitet som er tema. Så jeg tror at vi egentlig ikke har tid til å gjøre så mye annet. Men kanskje lese en tekst, skrive dikt, snakke om tekster. Så er det eksamen, det er ikke så mye annet vi rekker. Noen ganger velger ikke jeg tekstene, da velger elevene selv noe som er tilfeldig. Men mange jenter velger jo litt sånne bøker som handler om livsmestring, men hvis vi lærere velger nå, så framover nå skal vi ha tekster som er i norskboka vår. For det som er da at man skal være så tekstbokavhengig, det at man skal ha faglige kompetanse, det er så tidsbesparende, og gir så mye god undervisning å ha en lærebok som vi har felles som har gode tekster. Så jeg velger ut mye færre tekster selv og de tekstene vi faktisk drar inn er jo veldig sånn avhengig av hva klassen interesserer seg for eller hva som skjer i samfunnet. Det er litt vanskelig å si, men vi er jo opptatt av å lese kvalitet, men det er litt teit å si det også fordi det er ikke alltid det heller. Si-det innlegg, eller andre tekster som jevnaldrende gjør og. Nå har vi jo lest *Faderen* og sammenliknet en tekst fra sosiale medier, det går

jo veldig på folkehelse og livsmestring, det har vi brukt mye tid på, fagsamtaler og sånt da. Ellers er det jo tekster i norskboka, som er gode. Grunnen til at vi leser de er jo ikke bare fordi de er i norskboka, men det er jo fordi det er kvalitet. Det er nok litt viktig for meg. At det er noe som kan utfordre elevene litt, liksom som ikke er for platt liksom. Eller for at de kan oppleve noe og noe nytt. Men så leser vi jo modelltekster, som ikke er spesielt gode noen ganger. Og litt viktig at det kanskje er litt dynamisk den utvelgelsen at man ikke bruker de samme tekstene hvert år. Da er jeg en dårlig lærer hvertfall.

**Spørsmål 5: Hvilke didaktiske og/eller sosiale muligheter/utfordringer kan du møte på/har du møtt på i arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i litteraturundervisning?**

Svar: Det er veldig lett å svare på, for det tror jeg gjelder de fleste. Det kan være temaer som man er litt redd for å berøre i full klasse, som kan være sårbart og ikke så lett å ta i full klasse hvis man ikke kjenner elevene godt. Hvis man kjenner elevene godt så kan det være vanskelig å ta opp, vi er jo ikke psykologer, så det er lett å velge bort fordi det er vanskelig. Ja. Jeg synes jo at det er mye lettere å jobbe med demokrati og medborgerskap fordi jeg er litt usikker på hvor kompetent jeg er hvis man skal gå inn på ting som psykisk helse og det der. Det er litt sånn helsesøster-mat, det er jo mye som skjer på ungdomsskolen. Vi går vel ikke så dypt inn i problematikk. Og det er utfordrende hvor langt man skal gå inn i ting. Sånn som vold, eller misbruk, alkohol, altså hjemmeforhold. Ja. Hva hvor utleverende skal man la elevene være, eller ja. Det er ganske ... Man kan jo også kjenne til problematikk hos elevene, og ta opp for eksempel overgrepssproblematikk eller selvmord, det kan være ganske mange ting som kan være vanskelig, som kan trigge litt. Hvis jeg kjenner en hel klasse så vet jeg godt hvilke temaer som kan være vanskelig som ikke jeg ønsker å utløse fordi jeg ikke er kompetent nok.

### **Dybdelæring**

**Spørsmål 6: Hvordan definerer du begrepet dybdelæring og hvilke erfaringer har du med dybdelæring i litteraturundervisning?**

Svar: Ja eh, dybdelæring er jo også noe som vi ikke akkurat begynte med i går og det handler jo egentlig veldig sånn i praksis om å bruke tid nok på et tema eller en tekst da for eksempel. Og ja ift tekst og handler det om at elevene. For da tenker jeg det er viktig at elevene har et begrepsapparat som må tilpasses nivå sånn at de kan analysere eller plukke fra hverandre, eller gå inn. Og at vi bruker nok tid til at de kan jobbe litt selv og kan sitte sammen og diskutere og at vi på en måte jobber, bruker tid på teksten og knytter teksten for eksempel til, altså en eldre tekst til en ny tekst,

og sammenlikner for da kan man se nye ting. Og tolke teksten både for seg selv og sammen i etterkant. Kanskje hvis det er en god tekst, kanskje knytte til hvilken effekt teksten har på oss selv eller samfunnet, altså bruke tid da. Nå har vi jo jobbet med *Faderen* for nå bruker vi nok litt mere tid eller dveler ved ting nå, for å få den dybdelæringen. For de trenger jo den overflatekunnskapen.. de har ikke fått velge så mye. Det hadde kanskje vært fint hvis man.... jeg synes jo det når vi har fagsamtaler til slutt at veldig få sitter igjen med den oppfatningen at «hey hvorfor skal vi lese en tekst fra 1800-tallet, hva er meninga med det»? De har ikke det. Det har liksom gjort at de har gode refleksjoner rundt en så gammel tekst, så ja det. Det er jo et forsøk på hvordan man kan jobbe med dybdelæring i litteratur. Se flere sider av den saken, kanskje jobbe med et tema der man jobber med ulike perspektiver, bruke multiple tekster til inngang, både saktekster og skjønnlitterære tekster. Men vi er nok ganske opptatt av begrepsbruken først, for å få med alle på den dybdelæringen, eller så går det ikke rett og slett.

### **Spørsmål 7: På hvilke måter kan du tenke deg at arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i litteraturundervisning kan bidra til dybdelæring?**

Svar: Jeg synes ikke selve temaet presenterer en form for dybde i seg selv, det spørres jo hvordan man jobber med det. Det kan være så overfladisk som det. Men nei jeg tenker ikke det. Det er hvordan man jobber med det. Jeg tror tverrfaglige temaer kan bidra til dybdelæring i seg selv, for jeg liker den nye læreplanen litt. Jeg tenker at den, vi må bare passe på at vi ikke fortsetter som før og at vi bruker de mulighetene som ligger i den nye læreplanen. De tverrfaglige temaene i seg selv kan legge til rette for dybdelæring. Fordi man kan jobbe for eksempel sånn som jeg sa ista at man jobber med det samme temaet i ulike fag, og at man får ulike innfallsvinkler til temaet i ulike fag. Eh det gjør vi jo nå, nå jobber vi jo mye med hatprat i minoritetsgrupper i norsk, engelsk, samfunnsfag og KRLE, men vi har ikke tverrfaglig prosjekt før i uke 5, men fram til uke 5 så jobber vi med samme tema i de forskjellige fagene. Vi begynte litt med det før den nye læreplanen, men den nye læreplanen legger jo veldig opp til et slikt fokus, fordi det er overordnede kompetansemålene. Så sånn sett så tenker jeg at de bidrar til dybdelæring. Det er jo det vi skal måle nå, for da skal de lese to tekster kritisk og produsere et essay i etterkant, for da har de fått den fagspesifikke infoen i flere fag, så da får vi se da. Om de klarer det.

### **Estetisk tilnærming og danning**

### **Spørsmål 8: Hvilke erfaringer har du med estetisk tilnærming (opplevelsesbasert) til litteratur?**

Svar: At elevene mener det som meningsfylt, at elevene opplever noe? Ja altså det gjør vi jo når vi jobber med tekster, altså sånn som at norsk skole er jo litt sånn gode på å ta elevperspektivet på det meste. Egentlig. Så det er jo klart at vi er litt opptatt av elevens opplevelser og tolkninger, men er nok litt glad i å styre det litt. For det er litt sånn at det fort kan bli «for da vi spiste middag til morgen i dag», for når de trekker inn sitt liv og sine opplevelser så blir det ofte litt sånn lite tekstnært. Jeg styrer nok det litte granne, for eller så kan det gå litt fort ut på viddene og lite norskfaglig. Det blir så mye personlig synsing. Det går en grense der, det må nok styres litt hvis man tenker at det ikke bare skal være en syklubb. Det må styres litt. Og vi har nok drilla de ganske mye på at det er ikke, vi er ikke ute etter så mye synsing. Vi må ha litt tolkning. Det må jo være tekstnært, Jeg må kanskje innrømme at jeg ikke er så veldig opptatt av reint personlige assosiasjoner, eller sånn nei, det stemmer jo ikke helt det. Men når man leser en god tekst, så er det ofte tekstnært, men det er jo klart at vi gjør jo mye annet. Sakprosa tekster, hvor det egentlig bare handler om hva de tenker og hva de mener. Jeg tror de får nok muligheter til å uttrykke seg og oppleve fra eget perspektiv og. Det er nok ikke så altså skriftlig så gjør de nok det. Men når de leser så er det mest interessant at vi ikke synser for mye.

**Spørsmål 9: Hvordan tenker du at arbeid med litteratur, som tar opp temaer som inngår innunder folkehelse og livsmestring, kan bidra til elevers danning?**

Svar: Det tenker jeg jo er det viktigste, egentlig. At de, jeg tenker jo det er derfor vi leser litteratur. Selv om de kanskje ikke skjønner det bestandig. Jeg ser ikke noe grunn til å lese en for eksempel hvis man skal ta den, *Faderen*, jeg ser ikke noe grunn til at vi skal lese en så gammel tekst hvis vi ikke tenker at det har et dannelsesperspektiv. Enten om det er folkehelse og livsmestring eller demokrati eller medborgerskap, så handler det jo om et dannelsesperspektiv. Og når vi leser, nei ikke bare sakprosa heller, men så handler det jo ofte om å bli en bevisst og god deltaker, medborger i samfunnet med gode holdninger og verdier og utifra det så kan man jo diskutere hva det er, men det er jo sånn at de må reflektere litt over det selv. Jeg synes jo det er det viktigste mandatet skolen har, det er jo ikke å utdanne, men å danne. En viktig del av norskfaget. Det er derfor jeg synes det er viktig å jobbe med norskfaget, men jeg synes jo kanskje det er mest gøy ift medborgerskap, at det ligger mye danning, liksom å bli en medborger i samfunnet. Men ja for elevene på ungdomsskolen så er jo livsmestring og folkehelse en kjempeviktig del, for de er jo så opptatt av seg selv og de liker jo veldig godt å skrive og snakke om det. Og det ligger jo mye danning i å utvikle sin egen identitet. Sin egen selvfølelse. Og lese om andre, ikke minst.

## Vedlegg 3: Intervju med informant 3

### Transkripsjon intervju 3 – Informant 3

#### Folkehelse og livsmestring

##### Spørsmål 1: Hvordan definerer du begrepene folkehelse og livsmestring?

Svar: Ja for meg så er folkehelse og livsmestring å lære ungdommene til å kunne ta vare på seg selv videre etter skolen, oppleve mestring, men også at de lærer hvordan de skal kunne takle hvis det er ting de ikke mestrer, å kunne stå i motgang. Særlig det siste. Hvis jeg skal være helt ærlig så trodde jeg det var et selvfordypningsområde, fordi på den skolen jeg jobber på altså teamet mitt da, siden Ludvigsen-utvalget kom med det i 2014 så har vi jobba veldig aktivt med det her sånn allerede lenge før det ble implementert i læreplanen. Så det har, det har, det er kanskje det viktigste vi driver med på ungdomsskolen å lære folk å takle eget liv.

##### Spørsmål 2: Hvordan arbeider du/skolens norskseksjon generelt med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i undervisningen?

Svar: I norsken så jobber vi mye med tekster enten om det er film eller en podkast eller om det er tekster vi leser, men hvor vi jobber inn mot det temaet. Et eksempel kan være at vi akkurat nå har jobba med sosiokulturell kompetanse og brukt «Hva vil folk si» og som jo er en, en tekst som handler om en utenlandsk jente som, eh, som hvor de norske rundt henne på en måte ikke klarer å forstå den kulturelle konteksten. Og jeg jobber jo på en skole hvor vi har mange flerkulturelle, og det er en av styrkene våres. Så da bruker vi på en måte ting fra elevenes egne liv. Også sammenlikner vi, eller bruker en del gamle tekster og snakker om kunne det vært aktuelt i dag, eh kan det være aktuelt andre steder i verden i dag. Sånn at hvis vi for eksempel leste *Karen* av Alexander Kielland, så kan vi ikke gå inn på situasjonen i Polen eller Irland i dag og diskutere abortsituasjonen. Derfor så kobler vi hele tiden inn. Det siste vi jobba med er rett og slett «Hva vil folk si» både filmen og romanen og diskuterte mye rundt det som er kulturell kompetanse, så vi mener at min generasjon som er mellom 40 og 50 mangler mye på, men som elevene da overgår foreldra på.

##### Spørsmål 3: I hvilke sammenhenger tilrettelegger du for lesing av og arbeid med tekster i undervisning?

Svar: Vi leser mer aktivt tekster at vi legger større vekt på å kunne stå i en bok og lese liksom en egen bok på 8. trinn enn det vi gjør på 10. Nå jobber vi mye med gamle tekster. For eksempel har vi, sånn som til jul så var noe av det siste vi gjorde, da leste vi *Primitive pungdyr* av Arne Svingen

som handler om Dick som er 15 år og går i 10. klasse sånn at de passer veldig til deres egen situasjon. Så jeg legger til rette både for at vi kan lese stille, men også at vi kan ha felles leseopplevelser, sånn som da vi leste *Primitive pungdyr*. Selv om den kanskje egentlig vil være litt under nivå for mange 10. klassinger, samtidig så er det en veldig morsom bok og den tar opp veldig mange sanne ting som er aktuelle for dem. Vi har jobba med ift folkehelse og livsmestring så har vi jobba med å ta gamle tekster og sette de inn i vår kontekst. Så elevene har dramatisert og modernisert gamle tekster til filmer, som da blir til en sånn Oscar-utdeling. Og da opplever elevene både samhold og gruppesamhold og at de gamle tekstene på en måte blir løfta opp. Får en moderne betydning. For eksempel *Karens jul*. Mye sånn at *Romeo og Julie* blir til Romeo og Julius. Så det er mye sånn samme kjønn på disse rollene, men jeg hadde også en gruppe som tok *Victoria* av Hamsun, og gjorde om til vår tid, der Victoria dør av Covid-19, istedenfor at hun dør av tuberkulose. Så da at de har modernisert tekster og dratt de frem til i dag, jobba i grupper og skapt en større forståelse rundt tekstene, det gjør også at de opplever mestring.

#### **Spørsmål 4: Hvordan har du tilrettelagt/skal tilrettelegge for arbeid med folkehelse og livsmestring i litteraturundervisning?**

Svar: Ja vi jobber i team, sånn at på skolen jeg jobber så har vi fordypningsperioder, så vi har delt skoleåret inn i tre også fordyper man seg inn i de tre hovedområdene og akkurat nå så jobber vi med folkehelse og livsmestring og da skal elevene jobbe med å skrive CV og jobbsøknad. Som da samtidig som elevene, vi kaller det På egne bein, en prosjektuke som vi skal inn i og da måtte de sette opp et budsjett for eksempel. Hva koster det å tømme søppel og forsikringer. I norsken har vi lagt vekt på CV og søknad, sånn at alle får hjelp til å skrive en god CV og en søknad som de tar med seg seinere. Ellers har vi brukt *Hva vil folk si* og *Alle utlendinger har lukka gardiner* eh og at vi har henta fram noen ungdomstekster som vi leser, men utover det har vi liksom ikke jobba spesifikt. Det er kun kanskje *Alle utlendinger har lukka gardiner*, på 8. og 9. trinn, også har vi spart *Hva vil folk si* til nå. Fordi når vi da har brukt de gamle tekstene, det er ganske tungt stoff, da henter vi fram de her tekstene da. Og leser noe av *Til Ungdommen* av Linn Skåber. Som går på folkehelse og livsmestring. I forhold til det at vi nå skal ta ut karakterkort og at ikke alle får de karakterene de vil, noen tekster i den handler jo om det. Den *Hva vil folk si* leste vi deler av på hjemmeskole og på skolen har vi da snakka om rundt hva det vil si, altså hva som kommer til å møte oss og forskjellen på en bok og en film, som sjanger, og så så vi filmen, og vi brukte det opplegget som ligger på NDLA og spørsmålene som utgangspunkt for samtaler i klassen. Da diskuterte vi hva vil det si å ha kulturell kompetanse og sosial kompetanse, hvordan synes du barnevernet i Norge oppfører seg, hvordan synes du hovedpersonen oppfører seg, fordi hun jenta i boka oppfører seg altså er jo mye



mer provoserende enn de fleste av elevene jeg kjenner. Men samtidig så er det litt sånn at vi diskuterer også hvordan viser faren kjærlighet til datteren og hva som skiller det norske og det flerkulturelle. Hva faren står i og ja. Så vi hadde først og fremst klassesamtale, så satt de i grupper og så hadde vi felles diskusjon etterpå. Først så de liksom filmen, og gjennomgikk teksten, og så grupper, og så plenumsdiskusjon. Altså hva tenker de og hvordan er det relevant til deres liv og hva ville de følt, eller hva føler de eller hvordan ville de opplevd den samme situasjonen?

**Spørsmål 5: Hvilke didaktiske og/eller sosiale muligheter/utfordringer kan du møte på/har du møtt på i arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i litteraturundervisning?**

Svar: Ja for det første så er jo dette sånn at jenta i boka blir sendt tilbake til Pakistan og jeg har jo pakistanske elever, eller elever med pakistansk bakgrunn, så det er jo liksom litt det at man føler at man ikke skal trække noen på tærne, for det er jo også det at man ikke skal snakke ned på noen kulturer og behandle alle kulturer med respekt, så det å snakke godt rundt det å hvorfor tar jeg denne teksten, og selve tekstene inne hos elevene. Jeg må også reflektere rundt tekstutvalget elevene gjør. Og jeg må jo også få elevene til å på en måte til, fordi jeg har jo også veldig hvite, norske elever som ikke har møtt den konteksten som den hovedpersonen er i. Og få de med på at det er viktig å forstå kulturen andre steder for å kunne både når de møter folk i utlandet og når folk kommer til Norge å forstå bedre de som har flerkulturell bakgrunn i klassen. Så utfordringen først og fremst er jo kanskje det at man er redd for å trække noen andre på tærne. At man skal behandle alles kulturer med respekt. Vi ønsker jo å lage robuste unger, sånn at hvis jeg skulle gått inn og hatt en tekst om for eksempel selvmord så ville jeg avtalt det med de andre lærerne sånn at de også er klare til å for å kunne ta imot ungdommen. Vi snakker også mye om hvem man skal henvende seg til dersom man skulle trenge det, ja det er jo sånn som selvmord er et vanskelig tema. Så og vi har jo selvfølgelig snakka om det fordi vi hadde *Romeo og Julie*, og ift *Karen* til Kielland, så vi har kommet innom flere av temaene som handler om selvmord. Og for eksempel den *Primitive Pungdyr* tar jo også opp det med en som ikke føler seg så populær, en som liksom ikke føler seg så inn hos klassen, hvordan er det å føle seg utenfor hos klassen? Fordi jeg prøver ikke å unngå det, men jeg må ha et bevisst forhold og vite hva som kommer opp, fordi jeg tror ikke jeg hadde bare tatt en tekst inn i klassen fordi jeg har fått den anbefalt av andre, jeg ville nok ha sett på teksten først.

### Dybdelæring

**Spørsmål 6: Hvordan definerer du begrepet dybdelæring og hvilke erfaringer har du med dybdelæring i litteraturundervisning?**

Svar: For meg så er dybdelæring at de skal stå i et tema over litt tid, sånn at de kan gjøre et litt mer dypdykk og forstå litt mer av temaet. Akkurat nå så jobber vi med at de skal fordype seg innen språklig mangfold, at vi står i det temaet i noen uker. Og de skal ikke kunne hele temaet i dybden, men en del av temaet skal du faktisk kunne bedre enn de andre. Det er et dypdykk for meg. Så ift litteraturen så skal de få utforske noen tekster som de ønsker sjøl. Og kunne snakke om de tekstene og reflektere og kunne trekke tråder til egen situasjon, altså tekst i kontekst.

**Spørsmål 7: På hvilke måter kan du tenke deg at arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i litteraturundervisning, kan bidra til dybdelæring?**

Svar: Det er jo fordi det trenger inn i alle fagene og alt vi gjør på skolen. Så da vil det være naturlig at man jobber i dybden i noen områder i flere fag ift det. For meg så har jeg prioritert å lese noveller og dikt, også må det være gode grunner til det, jeg synes det er vanskelig å ta ut romanutdrag, ikke at jeg ikke gjør det, for det gjør jeg jo. Vi leser og vi leser jo romanutdrag, og skuespill, men jeg har ikke, jeg har synes det er bedre å prioritere hele tekster, og sånn for eksempel med *Et dukkehjem*, så leser vi en akt. Men vi har ikke mulighet til å lese en hel bok på 10. trinn selv om jeg skulle ønske man kunne gjøre det.

**Estetisk tilnærming og danning**

**Spørsmål 8: Hvilke erfaringer har du med estetisk tilnærming til litteratur?**

Svar: Det tror jeg ikke at jeg egentlig har drevet så mye med. Jeg har mest gått rett inn med et litterært blikk. Typ hvordan opplever du teksten, og mere inn mot analysen. Hvilke tekster har du lest med et liknende tema, hvilke tråder kan du trekke mellom tekster og deg, altså denne teksten og din situasjon.

**Spørsmål 9: Hvordan tenker du at arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, som tar opp temaer som inngår innunder folkehelse og livsmestring, kan bidra til elevers danning?**

Svar: Jeg tenker at du må ha, det skaper både forståelse for den tida du lever i og det skaper forståelse for det som har vært før deg. Så derfor er det viktig å ha med deg noen tekster for å forstå både samfunnet som det er nå og samfunnet det har vært. Elevene opplever dermed at når man trekker tråder at fagene og sånt henger så godt sammen. Fordi ofte så kan man ikke bare lese de gamle, norske tekstene for eksempel uten å komme inn på industriell revolusjon. Nye muligheter i dag ift at man legger ut hele romaner eller noveller på Instagram, sånn at det på en måte henger sammen.

## Vedlegg 4: Intervju med informant 4

### Transkripsjon intervju 4 – Informant 4

#### Folkehelse og livsmestring

##### **Spørsmål 1: Hvordan definerer du begrepene folkehelse og livsmestring?**

Svar: Hehe, ja det var egentlig et ganske vanskelig spørsmål med en gang. Eh, uten å se i noen planer så tenker jeg rett og slett bare at det handler om at vi i skolen skal prøve å styrke elevene tenker jeg. Eh, ruste de til å bli gode mennesker at de takler liva sine. Og det er en kjempestor oppgave som skolen er pålagt, eller ja skole-Norge ja. Men så tenker jeg også at det handler om å oppleve. Også hvordan andre har det, og eh kanskje tenke at man ikke har det så ille sjøl. Jeg tenker at det blir brukt så mange begreper blant ungdom i dag, dem er deprimerte og dem har angst, og jeg vet ikke hva dem ikke har. Som dem bruker på seg selv, som egentlig er diagnoser, og det er jo også en del av folkehelse og livsmestring. Det er det at det går opp og ned i liva våre uten at vi skal bruke de orda. Ja. Men det er jo ikke bare alltid det med følelser, det handler også hvis du knytter det til norsk, få den gleden av å lese en hel bok. Jeg klarte det faktisk. Eh ja, det trenger ikke alltid være de små og store følelsene, det kan være de andre praktiske tingene som man kan knytte inn i det med folkehelse og livsmestring

##### **Spørsmål 2: Hvordan arbeider du/skolens norskseksjon generelt med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i undervisning?**

Svar: Ja, nå må jeg si at det har vært lite seksjon. Det har vært mest trinn. Så jeg ser jo spesielt 8. trinn så ser jeg jo hva de gjør. Men på 9. trinn så er det bare 3 norsklærere, to av de hører til på trinnet og den andre er på et annet trinn. Men i alle fall, altså hele trinnet starter jo med idedugnad, hva som kan passe. Vi lager skjemaer. Og har en idedugnad til hvilke emner som kan passe til det tverrfaglige temaet. Og se hvilke fag som skal ha hovedansvar for eksempel. Så det starter med en idedugnad også tar nok veien litt til etter hvert som det går. Fordi det er vel egentlig det første året som vi nå virkelig prøver å bruke disse temaene. Jeg føler at vi prøvde litt i fjor og begynte å kalle ulike temaer, hvertfall demokrati og medborgerskap, også har vi satt det mer i system denne høsten da. Jeg føler at vi har hvertfall på folkehelse og livsmestring at vi hadde en fin oppstart med elevene. Ja, og vi prøver som sagt å ja. Virkelig prøve tverrfaglig. Vi har fagdager til det aktuelle emnet da.

##### **Spørsmål 3: I hvilke sammenhenger tilrettelegger du for lesing av og arbeid med tekster i undervisning?**

Svar: Her så er det pålagt at vi skal ha 2 ganger 30 min i uka som heter «Leselyst», der elevene skal selv velge hva de ønsker å lese. Eh, om det er skjønnlitterært eller fagtekster, nå har de åpna for engelsk også. Ja så det er sånn som vi gjør. Det rullerer på fag, der elevene må sette seg ned og leser. Ellers spesifikt for norskfaget så leser vi jo tekster, på ulike måter, men altså sånn når vi leser mye sammensatte tekster også. For eksempel så har vi hatt litt slam-poetri med Sofie Frost og brukte noen av de tekstene. Vi kan lese med å ha en stafett. Vi har fokus på hva vi gjør før vi leser, hva vi gjør når vi leser og etter. Vi slenger ikke bare en tekst til elevene og vi prøver å knytte de tekstene til emnene vi holder på. Selv om det føles litt som en sånn tvangstrøye, altså folkehelse og livsmestring da, hva er det som passer og hva er det som skal leses. Så sånn som nå så er det Holocaust-dag, så prøver vi å knytte tekster i norsk til det. Tidsmessig får vi det ikke alltid til å gå opp ift emne. Men da har vi valgt tekster som handler om krig. Også prøver vi å bruke ulike lesemetoder. Sånn lese-løpetekst har jeg brukt til *Karens jul*, fordi elevene synes det er en fryktelig lang tekst. Og da har vi delt den opp også hatt en stafett og så lest hele teksten. For da visste de litt bedre hva den handla om. Og vi har mye høytlesing, jeg har lest høyt for dem, før de selv skal presentere en bok som de leser selv, altså den lystlesingen. Ja de får ulike leseoppdrag.

#### **Spørsmål 4: Hvordan har du tilrettelagt/skal tilrettelegge for arbeid med folkehelse og livsmestring i litteraturundervisning?**

Svar: Ja, jeg tenker jo, litteratur, da er det veldig sånn tekstmessig på papir. Men vi leser jo også sammensatte tekster av ulike slag. For eksempel film, det er jo også en tekst, ehm, sånn at ift folkehelse og livsmestring så kan jeg jo si hva vi har gjort. Hvis jeg får lov til å si at film er litteratur, altså det er ikke litteratur, men det er jo en tekst. Fordi det var rett før jul, da hadde vi fagdag da så vi filmen *Alle utlendinger har lukka gardiner*. De så film og fikk ulike problemstillinger og så skulle de lage podkast. Og da tok vi ut de kompetansemålene som hører til KRLE, norsk og samfunnsfag som gikk mye på refleksjon sånn at de fikk reflektert over disse problemstillingene, altså det å være ung da. De har sammenliknet *Karens jul* og en episode fra hun Emilie, husker ikke etternavnet, men disse *Stuck*-episodene som lå på aftenposten en stund. Der har vi altså sammenlikna hvordan mennesker har det nå og hvordan det var i *Karens jul*. Vi har brukt microtekster og prøvd å ta ut seksårsnoveller og twitternoveller og dette her med slampoesi. Altså finne tekster som har noe med emne å gjøre. Og så nå som vi går over i neste del med folkehelse og livsmestring, så prøver vi å legge opp sånn at man ser mere helheten i ulike fag. Jeg har tenkt å lese både dikt og noveller. Denne gangen. *Austvold*, kanskje *Blodspor* er jo krig fra nyere tid. Og *Det lille passet* altså hvis det var krig i nord. Så vi prøver vel å bruke tekster ut ifra de emnene vi jobber med i flere fag, sånn at elevene skjønner sammenhengen. Det er vel egentlig, det med

folkehelse og livsmestring, det starta før jul. Det er hvertfall planen, det jeg nevnte nå. Men det går mye på det å sammenlikne og ikke minst reflektere. Ja. Det er jo ofte både individuelt, gruppe og plenum-arbeid. Men hva er det man gjør før vi leser teksten er jo viktig. Og der er det også plenum, eller at dem må tenke litt sjøl, tenke-skrive. Rable ned tanker som de har, ofte i par. Fordi det er litt viktig å snakke sammen. Og få litt ulike perspektiver på de ulike tekstene. Men vi har også litt sånn at de diskutere og setter seg inn i fordi de må jo skjønne hva teksten går ut på. De må reflektere, sammenlikne og skjønne. Vi bruker nok noen tekster som vi har god erfaring med. Eh, og så leiter vi litt gjennom ulike sider på nettet. Eller *Tekster 5* fra Gyldendal, også kikker vi om det er noen nye tekster som vi har lyst til å bruke. Ikke at vi går i det samme mønsteret, men det er jo noen tekster som er viktig at elevene vet litt om. For eksempel det er jo like mye folkehelse og livsmestring som demokrati og medborgerskap, men vi brukte *Til Ungdommen* av Nordahl Grieg, så er jo det en viktig tekst å bruke for å skjønne rosetorgene 22. juli. Det diktet ble jo brukt kjempemye da. Selv om det er en gammel tekst, så er det litt viktig at elevene skjønner det i dag. Ser og skjønner når de ser på nyhetene eller i en film. Ja, så noen gamle tekster hvis jeg kan si det sånn er viktig å bruke, men så prøver vi også å bruke nyere tekster. Og av og til så leser jeg også egentlig bare for å lese og oppleve, elevene skulle presentere sin bok som de hadde lest gjennom høsten. Jeg kom borti en bok som heter *Nå er jeg gammel nok til å skyte faren min*, den lå faktisk ned i sekken til sønnen min. Og det var veldig flott, vakker, bitteliten bok. Veldig fæl bok, men jeg tenkte at sånn skal jeg lese den høyt eller ikke. Så da tenkte jeg at vi skulle lese den høyt uten å analysere for mye. Egentlig bare for å oppleve. Men jeg tenkte at de kunne få høre at det er noen som har det sånn. Så jeg tenker at det er ikke alltid at man trenger å lese for å analysere det i hjel, eller snakke det i hjel, det er lov å også sitte med sine egne tanker også. Åpne noen dører for elevene.

**Spørsmål 5: Hvilke didaktiske og/eller sosiale muligheter/utfordringer kan du møte på/har du møtt på i arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskundervisning/litteraturundervisning?**

Svar: Ja utfordring er jo at vi vet jo ikke hvem elever som sitter der og ikke har det noe bra. Når jeg leser den boka som jeg nettopp sa, som handler om en voldelig pappa, så kan ikke jeg vite om det sitter noen der som føler på eller kjenner på det. Det er jo en utfordring, men jeg tenker at vi skal ikke la vær å ta det opp, men da må man kanskje heller snakke om at det er hjelp å få dersom noen har det sånn, her er et telefonnummer man kan ringe eller at helsesykepleier er til stede. For det er noe med det å våge å ta i det, også når jeg valgte tekst fra Sofie Frost, så valgte jeg en tekst som handla om hovedpersonen som har en pappa som røyker. I forbindelse med kreftforeningen, og det

er jo sånn at mange kjenner kanskje noen som har hatt kreft, eller har dødd av kreft. Så tenker jeg at man kan ikke la vær å ta i det. Ja, så det er noen utfordringer, også må man ikke være for redd, men heller ikke velge tekster dersom man ikke kan ta imot, altså hvis noen knekker helst sammen. Det er mye å tenke på når man velger tekster som man kanskje synes er litt skummel å bruke.

## Dybdelæring

### **Spørsmål 6: Hvordan definerer du begrepet dybdelæring og hvilke erfaringer har du med dybdelæring i litteraturundervisning?**

Svar: Ja, hehe, dybdelæring er ikke bare å gå i dybden, men også å se sammenhenger mellom emner og kunne bruke. Jeg tenker for eksempel da vi hadde den fagdagen og ser film. Så føler jeg at det er litt dybdelæring for da skal de bruke begreper som de har lært i norsk, og snakke om film og lage det til en podkast, og bruke den kunnskapen de har i flere fag og sette det sammen. Det tenker jeg er dybdelæring. Men også det når elevene får valg også. At nå jobber vi med det emne eller det underemne, altså den oppgaven som du har lyst til å fordype deg i og lære litt mer om. Det er også en form for dybdelæring, å gå inn i det man er interessert i. De får ikke alltid velge så mye, men av og til får dem det. Ja.

### **Spørsmål 7: På hvilke måter kan du tenke deg at arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i litteraturundervisning kan bidra til dybdelæring?**

Svar: Ja, men da tenker jeg at det er nok det at som jeg svarte med den type fagdag som vi hadde. For eksempel den uka da i norsk, og samfunnsfag og KRLE så jobber vi hele uka med Holocaust-dagen og fordyper oss i det i hvert fag. Ser filmer, høre podkaster. Så det å stoppe opp i emne og gå inn i materien. Absolutt dybdelæring.

## Estetisk tilnærming og danning

### **Spørsmål 8: Hvilke erfaringer har du med estetisk tilnærming til litteratur?**

Svar: Jeg måtte slå opp det ordet, fordi det er så lenge siden jeg har gått på skolen og studert norsk. Men akkurat det med estetisk, vi kunne nok gjort det mer tenker jeg. Men det som er viktig å finne de riktige tekstene som kan fenge elevene, eller tema som de er interessert i å høre om. Som går inn på dem. Også har vi noen som vi vet treffer, og som vi bruker. Ikke sånn år etter år, men periode etter periode. Denne teksten treffer godt for 10. trinn. Men jeg tror og tenker at vi bruker nok lite tid for å lese for å oppleve. De er nok litt kjappe til å lage spørsmål og skal analysere og finne virkemidler og hva slags form er dette. Hvordan var hovedpersonen. Men hvis vi leser og har fokus på den refleksjonsdelen, så er det nok det å oppleve. Jeg vektlegger nok mest det hva dem har

oppfatta, hva dem har fått med seg, hva dem tenker, hva slags følelser de sitter igjen med, hvis det er noen som våger å si noe om det i det hele tatt. Om de vet om andre som har opplevd, kanskje litt mer sånn åpne spørsmål enn at man skal gå inn i dybden på det psykiske. Men det er ikke alltid like lett i egen klasse, så man skal kjenne klassen godt og ha de rette lederne i klassen at man skal tørre å si noe i klassen. Det er jo det som muntlighet handler om at man tør å si noe eller ikke. Kanskje litt mer åpne spørsmål hvis man skal gå mere inn i en tekst. Og man må jo ikke ta det i klassen heller, det går an å lese også kan de si hva de føler og tenker om teksten gjennom et lydopptak i Onenote, det er altså tilpasninger som man kan gjøre med elevene. Det kan jo også være at de får oppdrag underveis, dersom de hører setninger som de føler er fine, eller som treffer dem. Det går også. Det bruker vi også av og til. Finne setninger som du synes var viktig for deg. Eller som gjorde at du opplevde det slik eller slik.

**Spørsmål 9: Hvordan tenker du at arbeid med litteratur, som tar opp temaer som inngår innunder folkehelse og livsmestring, kan bidra til elevers danning?**

Svar: Ja, det er jo kanskje opp til hva slags nivå eleven er på. Fordi at vi kan snakke om ting, lese ting, ta opp ting, lage prosjekter, for eksempel så har vi hatt prosjekter på hat-prat. Der elevene selv har laga video hva man bør si og ikke si. Vi har sett reklame, og de synes jo det er fælt, men så hører man likevel i gangene at alle de stygge orda kommer. Men jeg tenker at på sikt så tenker og håper jeg at det gjør noe med dem. Man kan ikke la vær å ta opp og snakke om disse temaene, men på sikt så håper jeg det gjør noe. At de kanskje reagerer selv når de hører noen andre si noe. Jeg har snakka med elever som har gått ut for ikke så lenge siden, og de sier at jada det var fint at vi tok opp det og snakka om det. Men det skjer ikke så mye med oss. Men jeg håper og tror at det gjør noe med dem på sikt. At selv om vi ikke merker den første uka etter et viktig tema, sånn at man merker noe på sikt. Ja.

**Spørsmål 10: Har du noe å tilføye eller ønsker å belyse?**

Svar: Sånn som det er lagt opp nå da, at det er lagt opp i tre deler. At først skal man ha demokrati og medborgerskap, så skal man ha folkehelse og livsmestring. Det er ganske kunstig lagt opp, fordi hvis det skjer noe i verden så må vi gripe de mulighetene som er der også. Ja, og da bruker litteratur som passer til det som skjer i samfunnet, de tingene som vi tar opp. Sånn at elevene får de knaggene til at det de driver med på skolen er noe vi bare gjør på skolen, men at det skjer i verden også. Da passer det kanskje å velge tekster som passer til krigen som skjer nå, og ikke fokusere på bærekraftig utvikling. Men det handler om å gripe ting når de skjer. Men det er viktig å ta vare på det særegne til hvert fag også. Nå har vi prøvd å jobbe med formelle ferdigheter, og prøvd å dytte

det inn i norskfaget. Det er folkehelse og livsmestring, hvordan man mestrer, for det er viktig når man skal uttrykke seg. Kunne klare å skrive enda bedre. Det tenker jeg at er også livsmestring å få til det.

## Vedlegg 5: Intervjuguide

Gjennom dette masterprosjektet ønsker jeg å undersøke hvordan et utvalg norsklærere tilrettelegger for arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i litteraturundervisning. I tillegg ønsker jeg å belyse på hvilke måter arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i litteraturundervisning kan bidra til dybdeløring og hvordan estetisk lesing av skjønnlitteratur kan bidra til elevers danning. I dette intervjuet ønsker jeg å få innsikt i dine tanker, refleksjoner og erfaringer fra praksisområdet. Lyddopptaket vil bli transkribert etter intervjuets slutt.

**Overordnet tema:** Litteraturdidaktikk, LK20 (folkehelse og livsmestring)

**Spesifikke tema:** Estetisk lesing av skjønnlitteratur, danning og dybdeløring

**Problemstilling:** *Hvordan tilrettelegger et utvalg ungdomsskolelærere for arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskfagets litteraturundervisning?*

**Forskningsspørsmål:**

*På hvilke måter kan arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i litteraturundervisning bidra til dybdeløring og danning?*

### Folkehelse og livsmestring

**Spørsmål 1:** *Hvordan definerer du begrepene folkehelse og livsmestring?*

- Definisjon
- Tanker om aktualitet og viktighet i norsk skole?
- Elevers læringsutbytte?

Svar:

**Spørsmål 2:** *Hvordan arbeider du/skolens norskseksjon generelt med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i undervisningen?*

- Planlegging, implementering i undervisning?
- Hvilke erfaringer har du med å bruke dette tverrfaglige temaet?
- Muligheter? utfordringer?
- Kompetansemål?

Svar:



## Litteraturundervisning

**Spørsmål 3: I hvilke sammenhenger tilrettelegger du for lesing av og arbeid med tekster i undervisning?**

- Skjønnlitteratur, sakprosa, bildebøker, lyrikk og poesi?
- Arbeidsmåter, aktiviteter?

Svar:

**Spørsmål 4: Hvordan har du tilrettelagt/skal tilrettelegge for arbeid med folkehelse og livsmestring i litteraturundervisning?**

- Erfaringer? Hvordan reagerte elevene? Tilbakemeldinger?
- Hva gikk/går opplegget/oppleggene ut på?
- Hvilke læringsaktiviteter ble brukt/planlegger du å bruke?
- Aktivisering av de grunnleggende ferdighetene (skrivning, lesing, muntlig og digitalt?)
- Litteraturundervisning: Valg av tekster?

Svar:

**Spørsmål 5: Hvilke didaktiske og/eller sosiale muligheter/utfordringer kan du møte på/har du møtt på i arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i norskundervisning/litteraturundervisning?**

- Didaktiske? Sosiale? Klassemiljø?
- Forhåndsavklaringer?
- Osv
- Valg av tekster? Tilgang til klassesett?

Svar:

**Spørsmål 6: Hvordan definerer du begrepet dybdelæring og hvilke erfaringer har du med dybdelæring i litteraturundervisning?**

Svar:

**Spørsmål 7: På hvilke måter kan du tenke deg at arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i litteraturundervisning kan bidra til dybdelæring?**

- Omfang av litteratur (lengde, dybde i form av tema)
- Arbeidsmetoder? Aktiviteter?

Svar:

## **Danning**

***Spørsmål 8: Hvilke erfaringer har du med estetisk tilnærming (opplevelsesbasert) til litteratur?***

- Hva vektlegger du ved å tilrettelegge for estetisk tilnærming til litteratur?
- Hvilke muligheter/utfordringer finnes/har du møtt på?
- Tanker/refleksjoner i henhold til elevers danning?

Svar:

***Spørsmål 9: Hvordan tenker du at arbeid med litteratur, som tar opp temaer som inngår innunder folkehelse og livsmestring, kan bidra til elevers danning?***

- som psykisk helse, vennskap, kjærlighet, ensomhet osv

Svar:

## **Oppsummerende/til slutt**

***Spørsmål 10: Har du noe å tilføye eller ønsker å belyse?***

Svar:

## Vedlegg 6: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### Informasjonsskriv

#### Masteroppgave i norskfaget på grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn

#### «Folkehelse og livsmestring i litteraturundervisning»

Hei,

Mitt navn er Jacqueline Krogerrecklenfort og jeg er student ved Universitetet i Sørøst-Norge Campus Vestfold. Jeg skriver nå min masteroppgave i forbindelse med min utdanning som grunnskolelærer 5.-10. trinn. I overordnet grad handler min masteroppgave om litteraturundervisning i tilknytning til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Gjennom min studie ønsker jeg å utforske hvordan et utvalg ungdomsskolelærere tilrettelegger for dybdelæring og estetisk lesing, altså erfaringsbasert tilnærming, i arbeid med skjønnlitteratur. For å belyse problemstillingen og innhente perspektiver, erfaringer og refleksjoner ønsker jeg å intervju norske lærere ved ungdomsskoler. Formålet med denne masteroppgaven er i første omgang å belyse norske læreres tanker og refleksjoner rundt deres litteraturundervisning i tilknytning til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Intervjuene vil ha en utforskende karakter og vil ikke vare mer enn en time. Jeg er tilpasningsdyktig i den forstand at jeg gjerne kan gjennomføre intervjuene digitalt, dersom det er ønskelig i den tiden vi befinner oss i nå. Det vil bli tatt lydopptak og notater av intervjuene, som transkriberes i etterkant og slettes etter studiens slutt. Jeg ønsker å gjennomføre intervjuene mellom januar og februar 2022. Prosjektet avsluttes ca. 20. mai 2022 og leveres 1. juni 2022.

Det vil være helt frivillig å delta i studien, og samtykke kan trekkes tilbake når som helst og uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deltakerne vil bli anonymisert, oppbevart og behandlet i henhold til de forskningsetiske hovedprinsipper til Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) og loven om personvern. Deltakere til denne studien vil på ingen måte kunne bli gjenkjent ved publikasjon. Den personidentifiserende dataen som samles inn lagres på UiO sin nettskjema diktafon-app og det vil kun være jeg og min veileder som har tilgang til denne. Som deltaker til denne studien har du retten til innsyn, retting og sletting av opplysninger, og i tillegg bærer du retten til å be om en kopi. Dersom noe oppleves som et brudd på personvernreglene, kan du sende inn en skriftlig henvendelse til Datatilsynet. Ansvarlig personvernombud på USN er Paal Are Solberg og nås på [personvernombud@usn.no](mailto:personvernombud@usn.no). Studien er meldt til NSD.

Dersom dette høres ut som en interessant og passende studie for deg å delta i, ønsker jeg å veldig gjerne å komme i kontakt med deg og jeg sender deg gjerne mere informasjon.

Tusentakk på forhånd!

Med vennlig hilsen  
Jacqueline Krogerrecklenfort  
[jackie-krog@hotmail.com](mailto:jackie-krog@hotmail.com)  
Tlf.: 90800947

Min veileder:  
Unni Mette Solberg  
Universitetslektor  
[unni.Solberg@usn.no](mailto:unni.Solberg@usn.no)  
35026425 / 90946519

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om masterprosjektet «Folkehelse og livsmestring i litteraturundervisning», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet ca. 20. mai 2022.

-----, -----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 7: Godkjenning fra NSD

18.01.2022, 10:48

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

### Referansenummer

839653

### Prosjekttittel

Folkehelse og livsmestring i litteraturundervisning

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sorost-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for språk og litteratur

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

Unni Mette Solberg, unni.solberg@usn.no, tlf: 94972854

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Jacqueline Krogerrecklenfort, jackie-krog@hotmail.com, tlf: 90800947

### Prosjektperiode

20.12.2021 - 20.05.2022

### Vurdering (1)

#### 10.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 10.01.2022, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.05.2022.

#### 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**

Personverntjenester 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 behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

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

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

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Personverntjenester 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).

Nettskjema er databehandler i prosjektet. Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss 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 oss før endringen gjennomføres.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!