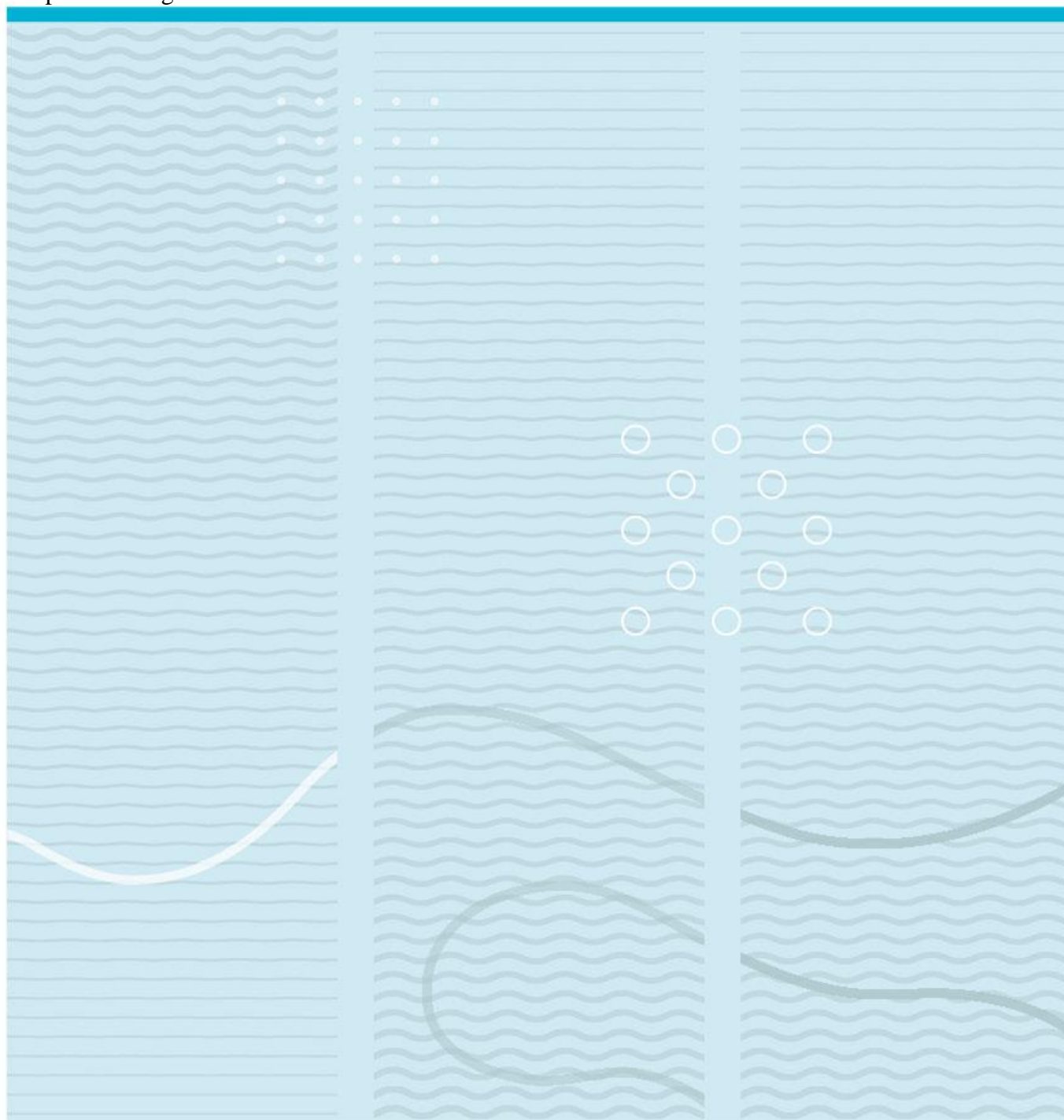


Julie Konstane Furnes

Litterær empatiutvikling

En studie av et utvalg elever og læreres opplevelse av lesing av skjønnlitteratur som ressurs for empatiutvikling



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

<http://www.usn.no>

© 2023 Julie Konstanse Furnes

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Problemstillingen jeg har valgt for denne mastergradsavhandlingen er: *Oppfatter lærere og elever på mellomtrinnet lesing av skjønnlitteratur som empatiutviklende?* Jeg har valgt ut følgende forskningsspørsmål for å kunne belyse problemstillingen min: Oppgir et utvalg mellomtrinns elever at de kan kjenne seg igjen i de skjønnlitterære tekstene som brukes i norsktimene? Opplever et utvalg norsklærere på mellomtrinnet at skjønnlitteratur kan være en ressurs for elevenes empatiutvikling? Hvordan går et utvalg norsklærere frem for å bestemme hvilke skjønnlitterære tekster som skal brukes i norsktimene? For å finne svar på dette har jeg gjennomført en kvantitativ spørreundersøkelse i tre ulike klasser, for så å ha et kvalitativt intervju med lærerne til disse klassene. Før elevene besvarte spørreskjemaet, ble teksten «Richard» av Linn Skåber lest høyt. Teksten ble valgt ut som en mulig tekst for at elevene skulle få medfølelse og/eller empati med noen av karakterene. Spørreskjemaet inneholdt spørsmål både knyttet til denne teksten, men også til de skjønnlitterære tekstene som blir brukt ellers i norsktimene. Ved å benytte to ulike metoder for å samle inn empiri fra klasserommet har jeg mulighet til å kunne analysere elevenes svar på spørreskjemaet, med bakgrunn i hva lærerne forteller i sine intervju, i tillegg til teori og tidligere forskning på temaet. Noen sentrale funn i forskningen min er at bare 15% av alle elevene oppgir at de kan kjenne seg igjen i de skjønnlitterære tekstene som brukes i klasserommet. De resterende 85% svarer enten «nei» eller «vet ikke». Flere forskere peker på viktigheten av gjenkjennelse i litteraturen for at en eventuell empatiutvikling skal kunne skje (Keen, 2006, s.214), og at man gjennom litteraturen får et unikt innblikk i andres verden, som kan gi økt forståelse og empati for andre (Nussbaum, 2016, s. 36). Alle de tre lærerne som deltok i studien min sier at de tror lesing av skjønnlitteratur kan fungere som en ressurs for elevenes utvikling av empati, og alle lærerne oppgir også at de opplever at deres elever kan kjenne seg igjen i de skjønnlitterære tekstene som blir brukt i norsktimene, selv om ikke alle har gått aktivt inn for å sjekke at elevene gjør det. Studien konkluderer med at skjønnlitteratur trolig kan fungere empatiutviklende, om lærere gjør rette didaktiske valg når det kommer til arbeid med skjønnlitteraturen.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	4
Forord	6
1 Innledning	7
1.1 Bakgrunn.....	7
1.2 Tidligere forskning.....	9
1.3 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål.....	10
2 Teori	11
2.1 Skjønnlitteraturens bidrag til utvikling av empati	11
2.2 Kritikk av entydig forhold mellom empati og skjønnlitteratur	15
2.3 Tidligere forskning.....	16
2.4 Oppsummering av teorikapittel.....	19
3 Metode	20
3.1 Kvantitativt spørreskjema til elever	20
3.2 Begrunnelse av valg av skjønnlitterær tekst til elevene.....	21
3.3 Informert samtykke til elevens foresatte	22
3.4 Kvalitativ metode og intervju av norsklærere.....	23
3.5 Fremgangsmåte for innhenting av informanter til intervju	24
3.6 Informert samtykke til intervju av lærere	24
3.7 Intervjuguide og pilotintervju	25
3.8 Lærerens taushetsplikt	27
3.9 NSD – hva er det og hva ble sendt inn?.....	27
3.10 Sikker lagring av personopplysninger til lærere	27
3.11 Transkribering av intervju.....	28
3.12 Mixed methods.....	28
3.13 Etiske valg.....	29
3.14 Studiens validitet.....	30
3.15 Studiens relabilitet	32
3.16 Generaliserbarhet	33
3.17 Hvordan har jeg analysert funnene?	34
4 Analyse	35
4.1 Analyse av spørreskjema til elever	35
4.2 Oppsummering av funn spørreskjema til elever	40

4.3	Analyse av intervju av lærere	41
4.4	Oppsummering av analyse av lærerintervju	49
5	Drøfting.....	50
5.1	Empati og gjenkjennelse gjennom skjønnlitteraturen.....	50
5.2	Utvalg av tekster og mulighet for karakteridentifikasjon	52
5.3	Empati = antipati?	54
6	Avslutning.....	56
6.1	Forslag til videre forskning	58
7	Litteraturliste	59
	Oversikt over figurer	62
	Vedlegg	63
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foresatte	63
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til lærere	67
	Vedlegg 3: Intervjuguide.....	70
	Vedlegg 4: Spørreskjema til elever	72

Forord

Med denne masteravhandlingen takker jeg for meg etter fem år på grunnskolelærerutdanningen. Disse fem årene har vært utfordrende, innholdsrike og lærerike. Det er mange som skal ha stor takk for at denne masteroppgaven kom i havn.

Takk til Ylva Frøjd, min fantastiske veileder. Takk for alle gode råd, for støtte og forståelse for at «livet skjer», også midt i masterskriving. Du har vært helt fantastisk, og jeg er så takknemlig for at jeg fikk deg som min veileder.

Takk til mine medstudenter Synnøve, Ida, Thea og Silje, for det fineste disse fem årene på lærerutdanningen har gitt meg – vennskapene deres.

Takk til Fredrik, min fantastiske mann, som tidvis har fungert både som pappa og mamma til vår nyfødte datter. Dette i tillegg til å holde psyken min i sjakk under denne prosessen. Du har levert en stor, om ikke større, prestasjon enn hva jeg har gjort de siste månedene. Jeg er deg evig takknemlig. Du og jeg.

En siste takk går til min Frøya. Nå kommer mamma hjem.

Giske, 29.05.2023

Julie Konstanse Furnes

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Under prinsipper for læring, utvikling og danning i overordnet del av læreplanen står det at skolen både har et utdanningsoppdrag, men også et danningsoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Gjennom hele skolegangen til elevene skal denne danningsprosessen skje, og den fortsetter livet ut. I overordnet del av læreplanen står det at danningsprosessen i skolen har enkeltmenneskers frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Gjennom opplæringen elevene får på skolen skal det gi elevene grunnlag for «å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Det er viktig at lærere er klar over danningsoppdraget skolen har, og vite hvordan man kan arbeide og tilrettelegge for at danning skal kunne skje for alle elever, hele skoleløpet gjennom – men også videre i livet.

I 2017 ble det innført tre tverrfaglige temaer i skolen. Disse tre temaene er bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap, og folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Formålet med innføringen av disse tverrfaglige temaene er å ta «utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Selv om disse tre tverrfaglige temaene på mange måter «hører» sammen, er det likevel ulikt innhold innad i de forskjellige temaene. I denne masteroppgaven er det særlig «folkehelse og livsmestring» som er relevant.

Folkehelse og livsmestring er et tverrfaglig tema som inneholder to store ord. *Folkehelse*, som innebærer å legge til rette for gode helsevalg hos den enkelte, og *livsmestring*, som omhandler det å kunne forstå og ha mulighet til å påvirke ulike faktorer som har betydning for det å kunne mestre eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). To enkeltord som er forskjellige, men som likevel henger sammen. Om man ikke mestrer livet, vil trolig ikke helsen være bra, og omvendt. I Utdanningsdirektoratet sin definisjon av folkehelse og livsmestring står det blant annet at folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema skal «gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende» (Kunnskapsdepartementet,

2017, s. 13). Med andre ord er dette et stort tema som skal gi elevene viktig kompetanse for å klare seg i samfunnet.

Utdanningsdirektoratet viser til noen aktuelle områder knyttet til folkehelse og livsmestring. Disse omhandler både den fysiske og psykiske helsen, ulike levevaner, seksualitet og kjønn, samt rusmidler, mediebruk, forbruk og personlig økonomi. I tillegg kommer «verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner» også inn som temaer under folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Her er det særlig den siste delen skjønnlitteraturen kanskje kan være en bidragsyter til - det å sette seg inn i andres livsverden, forstå og håndtere mellommenneskelige relasjoner, det å kunne sette grenser for seg selv, samtidig som man respekterer at andre har grenser som både kan være like eller ulike dine egne.

Selv om skjønnlitteraturen ikke treffer alle, og ei heller treffer alle på samme måte, er den likevel en stor og viktig del av norskfaget. «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og naturen» står det i læreplanen i norsk, under fagets relevans og sentrale verdier (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Under norskfagets kjerneelementer står det at «elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). I hvert av de tverrfaglige temaene står det beskrevet hva de ulike temaene innebærer for de ulike fagene, og hva fagene særlig kan bidra med inn mot temaet. I norskfaget står det under folkehelse og livsmestring at «lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Gjennom ulike deler av læreplanen ser vi at skjønnlitteratur er en viktig del av norskfaget, og at lesing av litteratur skal bidra til viktige elementer for elevene.

Spesifikt under læreplanen i norsk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om at elevene skal få kunne utvikle evnen sin til å uttrykke seg både skriftlig og muntlig, som igjen gir de muligheten til å uttrykke tanker, følelser og erfaringer elevene selv har (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Gjennom norskfaget skal altså elevene gis verktøy for å kunne uttrykke seg om ting, som igjen vil være viktig for å kunne håndtere relasjoner med andre mennesker og det å delta i sosiale fellesskap både i og utenfor skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Gjennom lesing av både skjønnlitterære tekster og sakprosa kan tekstene elevene møter bidra til å bekrefte, men også å

utfordre, elevenes eget selvilde. På denne måten kan tekstene elevene møter i norsktimene bidra til elevenes identitetsutvikling og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Lesing av litteratur kan altså bidra inn i det tverrfaglige temaet om folkehelse og livsmestring.

1.2 Tidligere forskning

Læreplanen viser til det viktige oppdraget skjønnlitteraturen har i skolen, og hva den kan ha å si for hvilke samfunnsborgere vi får. Sammenhengen mellom lesing av skjønnlitteratur og barns utvikling er ikke noe nytt innen forskningen. Martha Nussbaum er en av de store, kjente forskerne innen feltet og har lansert begrepet «den narrative forestillingsevne» som handler om at man gjennom skjønnlitteraturen kan sette seg inn i andres verden, og dermed få en større forståelse for andre, som igjen kan gjøre at vi endrer atferden vår – og dermed også samfunnet (Nussbaum, 2016, s. 31). I møte med skjønnlitteraturen kan elevene få mulighet til å kjenne seg igjen i tekstene de møter, og de kan kanskje utvikle evne til å sette seg inn i andres livsverden. På denne måten kan man kanskje se at skjønnlitteraturen kan bidra til elevenes utvikling av empati.

Selv om temaet er forsket på, er det enda ikke noen som har kunnet konkludere med at det finnes en sammenheng mellom lesing av skjønnlitteratur og empatiutvikling. Det er altså et tema vi fremdeles trenger mer kunnskap og forskning på. Flere av de norske studiene som har forsket på folkehelse og livsmestringsfaget omhandler hvordan lærere forstår begrepet og hvordan de implementerer folkehelse og livsmestring i norskfaget (Heimdal, 2022), (Lauritzen, Antonsen & Nesby, 2021). Noe av forskningen som går direkte på skjønnlitteraturen i folkehelse og livsmestring og/eller på empatiutvikling gjennom skjønnlitteraturen, er hentet fra enten videregående eller ungdomsskole (Heimdal, 2022), (Martinsen, 2019), (Lauritzen, 2021). Det mangler altså forskning fra barneskolen på dette feltet. I motsetning til flere av studiene som drøfter didaktiske muligheter med skjønnlitteraturen innenfor folkehelse og livsmestring og empati, ønsker jeg i min masteroppgave å samle inn empiri fra faktiske klasserom. Det mangler forskning på hva elevene selv sier om gjenkjennelsen og medfølelsen de får, eller ikke får, til skjønnlitterære karakterer. Å lete etter sammenhenger mellom elevenes svar og hvordan lærere oppgir at de opplever å jobbe med skjønnlitteratur i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og hvorvidt de tror at skjønnlitteraturen kan bidra til utviklingen av empatien til elevene, er derfor interessante aspekt og mangler i forskningen som finnes hittil, og som jeg håper min masteroppgave kan være et bidrag til.

1.3 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Selv om lærerens stemme er viktig og relevant, er det også viktig å lytte til elevenes egne stemmer og meninger. I denne masteravhandlingen har jeg derfor valgt å gjennomføre en spørreundersøkelse i form av et spørreskjema til et utvalg elever på mellomtrinnet. I tillegg har jeg intervjuet lærerne til de klassene som deltok i spørreundersøkelsen om hvordan det jobbes med skjønnlitteratur generelt, og hvordan de jobber med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, med et særlig fokus på empatiutvikling. På denne måten kan jeg undersøke sammenhenger mellom hva elevene selv oppgir når det kommer til deres opplevelse av skjønnlitteratur, gjenkjennelse i tekstene og ev. medfølelse, og deretter prøve å forstå hvorfor elevene har svart det de har svart i lys av hva lærerne deres sier, teori og tidligere forskning.

I forkant av besvarelsen av spørreskjemaet fikk elevene oppleve en skjønnlitterær tekst som jeg hadde valgt ut på forhånd. Spørreskjemaet inneholdt spørsmål som både var knyttet til den utvalgte skjønnlitterære teksten, men også til elevens gjenkjenning i tekstene som blir brukt ellers i norsktimene på skolen. Gjennom datainnsamlingen min fra både elever og lærere, tidligere forskning og sentrale teorier innen feltet, håper jeg å kunne drøfte om skjønnlitteratur kan være en mulig ressurs for elevenes empatiutvikling. Problemstillingen min er derfor som følger:

Oppfatter lærere og elever på mellomtrinnet lesing av skjønnlitteratur som empatiutviklende?

Jeg har valgt å stille følgende forskningsspørsmål for å besvare problemstillingen min:

- Oppgir et utvalg mellomtrinns elever at de kan kjenne seg igjen i de skjønnlitterære tekstene som brukes i norsktimene?
- Opplever et utvalg norsklærere på mellomtrinnet at skjønnlitteratur kan være en ressurs for elevenes empatiutvikling?
- Hvordan går et utvalg norsklærere frem for å bestemme hvilke skjønnlitterære tekster som skal brukes i norsktimene?

2 Teori

I denne delen av masteroppgaven vil jeg redegjøre for teorier og tidligere forskning innenfor feltet jeg ønsker å undersøke. Jeg vil først komme med en kort redegjørelse for hva skjønnlitteraturen kan bidra til på det generelle plan, vise til hva begrepet «empati» blir definert som, og deretter spisse det inn mot sentrale teorier, samt kritikk av fokuset på empatiutvikling gjennom skjønnlitteraturen. Avslutningsvis vil jeg vise til tidligere forskning knyttet til temaet, før jeg kommer med en kort oppsummering av kapittelet.

2.1 Skjønnlitteraturens bidrag til utvikling av empati

Skjønnlitteraturen kan bidra på mange ulike plan. Signy Marie Kværneng Stoltenberg skriver i boken *Barn, litteratur og livsmestring – den skjønnlitterære fortellingens betydning for barns utvikling* at vi trenger skjønnlitteraturen fordi den kan gi elevene mulighet til å vokse både på et indre og et ytre plan (Stoltenberg, 2020, s. 198). Den «indre veksten» kan skje når mennesker blir oppmerksomme og får reflektere over sine egne tanker og følelser i møte med de skjønnlitterære tekstene de leser (Stoltenberg, 2020, s. 198). Mulighetene til den «ytre veksten» handler om når vi i skjønnlitterære tekster får møte andre menneskers virkeligheter, tanker og følelser. I denne forbindelse skriver Stoltenberg (2020) at det å kunne sette seg inn i andres livsverden utvikler evne til empati fordi man gjennom skjønnlitteraturen kan få et unikt innblikk, og dermed forståelse for, andre menneskers livsvilkår, erfaringer og følelser, som kan være medvirkende til hvorfor mennesker handler slik som de gjør (Stoltenberg, 2020, s. 198). Elever «henter næring fra litteraturen på ulikt vis» (Stoltenberg, 2020, s. 200). Lærere kan ikke forutsi eller pålegge elevene å føle noe spesielt i møte med skjønnlitterære tekster som blir brukt i klasserommet, og det er derfor viktig at elevene møter et mangfold av litteratur, slik at sannsynligheten for at noe kan treffe hver enkelt elev øker (Stoltenberg, 2020, s. 200). Variasjon av tekster i klasserommet kan altså øke muligheten for at elever kan «hente næring» fra skjønnlitteraturen.

«Den narrative forestillingsevne» er et sentralt begrep innen skjønnlitteratur og empatiutvikling. Teorien om den narrative forestillingsevne er det Martha Nussbaum, amerikansk professor i rettsvitenskap og etikk ved University of Chicago, som står bak (Nussbaum, 2016). Nussbaum skriver at den narrative forestillingsevne er «helt vesentlig for at vi skal kunne lære om andre menneskers liv», og at det er særlig romanen som blir stående som viktig i denne sammenhengen, fordi det er gjennom romanen vi blir presentert for menneskers liv og skjebner (Nussbaum, 2016, s. 12). Nussbaum peker på at vi gjennom lesingen kan man få kjennskap i personers indre på en måte

som man aldri får i det virkelige liv, nettopp slik Stoltenberg også refererer til når hun skriver om den «ytre veksten». Lesing av litteratur gir oss, i følge Nussbaum, et unikt innblikk i hvordan det er å være i andre menneskers situasjon (Nussbaum, 2016, s. 12). Nussbaum skriver at skjønnlitteraturen og den narrative forestillingsevnen:

(...) gir oss muligheten til å se hvordan omstendighetene former livet til mennesker som har noen av de samme forhåpninger og livsprosjekter som oss selv, og vi ser at omstendighetene ikke bare er bestemmende for menneskers handlingsrom, men også for deres forventninger og ønsker, deres håp og frykt. (Nussbaum, 2016, s. 29).

Litteraturen har ikke som hovedmål å gjøre folk til bevisste samfunnsdeltakere, men det er likevel en viktig oppgave (Nussbaum, 2016, s. 29). Hun peker på at det å kunne leve seg inn i og se for seg andre menneskers følelser og liv gjennom den narrative forestillingsevnen er en «grunnleggende forberedelse til moralsk samhandling». Dette fordi gjennom å få øvelse i å kjenne på empati for andre og reflektere over andres sinn, bidrar det til samfunnsdeltakelse og en form for fellesskap gjennom det å kunne forstå andres behov, og forståelse for at omstendighetene former disse behovene (Nussbaum, 2016, s. 31). Nussbaum poengterer likevel at litteraturen alene ikke kan forvandle et samfunn, men at man gjennom litteraturen kan få et unikt innblikk i andres verden, som kan gi oss økt forståelse og empati for medmenneskene våre (Nussbaum, 2016, s. 36). Gjennom å få et unikt innblikk i hva andre mennesker tenker og føler gjennom skjønnlitteraturen, kan dette modellere evnen til å innta andres perspektiver i det virkelige liv.

I forlengelse av Nussbaums teorier om den narrative forestillingsevnen, har den amerikanske forskeren og forfatteren Suzanne Keen lansert begrepet «narrativ empati» (*Narrative empathy*; min oversettelse). Selve ordet «empati» blir i Språkrådets ordbøker definert som evnen til innlevelse i et annet menneskes situasjon eller tankeliv. Man kan både mangle empati, eller vise empati ovenfor andre (Språkrådet, u. å). Synonymt med empati finner man ordet «sympati», som blir definert som å ha forståelse eller velvilje (Språkrådet, u. å). Suzanne Keen definerer empati på følgende måte:

(...) a vicarious, spontaneous sharing of affect that can be provoked by witnessing another's emotional state, by hearing about another's condition, or even by reading. Mirroring what a person might be expected to feel in that condition or context, empathy is thought to be a precursor to its semantic close relative, sympathy. (Keen, 2006, s. 208)

Slik jeg leser Keen innebærer dette altså at empati handler om den medfølelsen man får med noen gjennom å se, høre eller lese om den personens emosjonelle tilstand. Ved å sette seg inn i hvordan en person kan føle i den gitte situasjonen, kan man først få empati, før man får sympati. Videre

eksemplifiserer Keen forskjellen på empati og sympati med å si at empati dreier seg om å «feel your pain», mens sympati handler om å «feel pity for your pain» (Keen, 2006, s. 209). Med dette som utgangspunkt har Keen lansert begrepet narrativ empati, som handler om hvilke grep forfattere tar for å vekke empati hos leseren (Keen, 2007, s. 65). Ved å være vitne til en annen persons følelser, enten gjennom lesing eller i det virkelige liv, kan man klare å sette seg inn i hvordan de har det og dermed få empati med personen.

Keen skriver at det enda ikke er funnet noen direkte lenke mellom lesing av skjønnlitteratur og utvikling av empati, men at om en sånn sammenheng kunne bli påvist så er det svært relevant å forske på hvilke litterære virkemidler og teknikker som inviterer mest til gjenkjennelse for leseren (Keen, 2006, s. 224). Keen viser med dette at selv om det ikke er funnet en direkte link mellom skjønnlitteratur og empatiutvikling, er gjenkjennelse i litteraturen viktig for at muligheten for empatiutvikling skal kunne skje. Samtidig reiser Keen spørsmål om hvis det er slik at leseren ikke føler empati med teksten de møter, selv om teksten var tiltenkt å skulle vekke empati, hvem sin feil er det da at den ikke gjør det? Er det forfatteren? Er det leseren selv? Kanskje det ikke er så viktig å poengtere hvilke teknikker eller skrivemåter som kan vekke mest empati, men la det være åpent at lesere, mennesker, gjenkjenner og får medfølelse med veldig forskjellige ting, og at det ikke alltid skal ligge i hendene til noen å styre hvem, om og hvorfor de får, eller ikke får, empati i møte med skjønnlitteraturen (Keen, 2006, s. 225). Et viktig poeng Keen kommer med er at man i klasserommet skal trå forsiktig med å begrense elevene til å bare skulle føle empati med de opplagte karakterene i tekstene, eller de man som lærer tenker det er naturlig å føle empati med. Det er lett at elever som får empati eller forståelse med andre enn hovedkarakteren eller «den gode», vil bli usikre, føle skam eller bli redde for å bli dømt for å føle med «feil» karakter (Keen, 2007, s. 76). Det er viktig å la litteraturen være åpen, og la elever få oppleve den og tolke den slik de ønsker, uten å bli fortalt at det er en feil tolkning.

Keen viser i til begrepet «karakteridentifisering» (*Character identification*; min oversettelse), og at det nettopp er denne karakteridentifiseringen som kan muliggjøre empatifølelsen hos leseren (Keen, 2006, s. 214). Karakteridentifisering handler blant annet om at man kan føle empati med ulike karakterer i teksten, selv om leseren og den fiktive karakteren kan være veldig forskjellige på mange ulike områder. Leserens kan trolig få empati med karakteren som er ulik dem selv, fordi man som leser både kan identifisere seg karakterens og dens identitet, men også til situasjoner eller ulike følelser en møter på i teksten (Keen, 2006, s. 214). Leserens muligheter for å føle på empati i møte med skjønnlitteraturen varierer veldig, da vi som mennesker ikke har lik mengde empati i oss (Keen,

2006, s. 214). Forfattere har ikke kontroll over hvordan leseren møter teksten, så selv om forfatteren kan ha en tanke om hvilke karakterer man kan føle med, er det ikke alltid leserens opplevelse samsvarer med forfatterens intensjon (Keen, 2006, s. 214 -215). Man trenger altså ikke å være helt lik den karakteren man leser om for å kunne oppleve karakteridentifisering, som igjen kan muliggjøre følelsen av empati.

Karakteridentifisering kan også spille en stor rolle i det Per Thomas Andersen, professor i nordisk litteratur, kaller «kosmopolitisk empati». Som nevnt over kan karakteridentifisering gjøre at lesere kan kjenne seg igjen, og få empati med karakterer de møter i litteraturen som er veldig ulik dem selv. Litteraturen i skolen har gått fra å ha et nasjonsbyggende formål til at vi i dag har det globale, komplekse verdenssamfunnet vi har som formål å danne elevene våre til å være deltakere av (Andersen, 2011, s. 18). Med den stadig økende internasjonaliseringen og globaliseringen, er lærere nødt til å danne elever som kan fungere i dette samfunnet – ikke elever som bare kan forholde seg til og respektere de som er lik dem selv. «Verden har blitt sånn at det er tvingende nødvendig at vi tar ansvar for begge våre borgerskap, vår lille verden og den store verden» (Andersen, 2011, s. 18). Andersen poengterer at vi ikke nødvendigvis trenger mer kunnskap, men vi trenger mer «kosmopolitisk empati» - altså at man ha empati og respekt for *alle* vi deler denne kloden med (Andersen, 2011, s. 18). Andersen viser til at skjønnlitteraturen kan bidra til utvikling av kosmopolitisk empati gjennom oversettelser og ulike vandremotiver, gjennom reiseskildringer, i tillegg til migrantlitteraturen. Ved å vektlegge disse i litteraturundervisningen, kan det bidra til utviklingen av kosmopolitisk empati hos elevene (Andersen, 2011, s. 19). Andersen peker på at av alle de grunnleggende ferdighetene man skal lære seg gjennom livet og i skolen, er evnen til å føle andres følelser den aller viktigste grunnleggende ferdigheten (Andersen, 2011, s. 19). Denne ferdigheten er grunnleggende for å kunne være en «god partner, en velfungerende forelder eller et gagnlig samfunnsmenneske», og at uten denne ferdigheten så «vil man ikke kunne ha et velfungerende, demokratisk samfunn (Andersen, 2011, s. 19). Skjønnlitteraturen kan bidra til trening og utvikling av empatien, og også stimulere evnen til imaginasjon (Andersen, 2011, s. 20). Det trengs trening i å kunne føle andres følelser, men det trengs også trening i å kunne se ting fra et annet synspunkt enn sitt eget (Andersen, 2011, s. 22). I den globale verden vi nå lever i kan skjønnlitteraturen bidra til å oppleve det «ukjente», og dermed bidra til utvikling av kosmopolitisk empati.

Thomas Illum Hansen argumenterer for å heller bruke begrepet «fremmederfaring» enn «empati». «Fremmederfaring» ble først lansert av Edmund Husserl og beskriver mer presist grunnforholdet

mellom mennesker, og kan i større grad enn «empati» berike forståelsen vår for lesing og litterær empatiutvikling (Hansen, 2022, s. 1). «Litterær fremmederfaring» kan brukes som et nøkkelbegrep om forholdet mellom leseren og den litterære teksten (Hansen, 2022, s. 1). Fremmederfaringen er spontan og grunnleggende for hvordan mennesker forholder seg til både seg selv og til omverden (Hansen, 2022, s. 2). Fremmederfaringen forutsetter at man er i stand til å ta i betraktning hvem man selv er og hvordan man føler med andre, fordi man veksler mellom det egne og det fremmede og mellom indre og ytre perspektiver (Hansen, 2022, s. 2). Det er ikke alltid slik at det er leseren som lever seg inn i teksten og i livene til karakterene de møter, men at det heller er slik at teksten gjør noe med leseren gjennom måten litteraturen fremstiller en verden på (Hansen, 2022, s. 2). Lesingen blir på denne måten en handling der det skjer en kobling mellom det egne og det som er fremmed gjennom å føle, oppleve og tenke tanker som ikke er dine egne, men som blir satt i live under lesingen gjennom leserens egen kropp og bevissthet (Hansen, 2022, s. 2). Fremmederfaring innebærer at man får en erfaring med noe som er fremmed, men som litteraturen kan gi en mulighet til å oppleve og «bli kjent med».

2.2 Kritikk av entydig forhold mellom empati og skjønnlitteratur

Det har også blitt reist en del kritikk knyttet til et entydig forhold mellom empatiutvikling og skjønnlitteratur. Som nevnt skriver Keen at man skal være forsiktig med å legge føringer på hvilke karakterer elevene eventuelt skal få empati med, fordi det er lett at elever som får empati med noen andre enn de opplagte karakterene både kan bli usikre på sin egen dømmekraft, og føle skam for å føle med «feil» karakter» (Keen, 2007, s. 76). Paul Bloom poengterer også at empati som mål kan være en veldig uheldig fordi å føle sterk empati med noen utvalgte kan også medføre at man føler sterk avsky og antipati for motparten. Bloom støtter seg til følgende definisjon av empati «the act of coming to experience the world as you think someone else does», og understreker at vi aldri kan oppleve verden slik noen andre opplever den, men slik vi *tror* de opplever den, basert på våre egne erfaringer og følelser (Bloom, 2016, s. 16). Bloom argumenterer for at empati ikke er svaret på alt, og at det er mange andre ting enn empati som driver mennesker til å gjøre gode ting (Bloom, 2016, s. 22-23). Bloom refererer til empati som «a spotlight directing attention and aid to where it's needed» (Bloom, 2016, s. 31). På denne måten vil det søkelyset (*Spotlight*; min oversettelse) er rettet mot være lyst, mens alt rundt det blir mørkere. Man ser altså bare det som befinner seg i selve søkelyset (Bloom, 2016, s. 31). Hansen (2022) skriver også at man skal også være forsiktig med å ha empati som et ensidig mål når man jobber med litteratur i skolen, fordi det kan øke risikoen for en veldig instrumentell og moraliserende bruk av litteratur i skolen. I tillegg kan lærere velge litteratur til bruk i klasserommet som bare viser eller fremmer enkelte personlige egenskaper hos

elevene (Hansen, 2022, s. 3). Hansen viser til at fokuset på empatiutvikling gjennom lesingen bør være én av flere elementer i «en dannelsesorientert tilgang til litteratur» (Hansen, 2022, s. 3). For å unngå en moraliserende bruk av litteratur i klasserommet, kan man åpne for samtale om elevenes opplevelser og tolkninger av tekstene, fremfor at en lærer står og forklarer hvordan man skal tolke, og legger føringer på hva man burde, og ikke burde, føle.

Nettopp dette poengterer også Anna Lindhé med sitt utvidede Suzanne Keen-begrep: «den narrative empatiens paradoks». Lindhé skriver at en konsekvens av at litteraturen kan skape empati hos leseren for en karakter, utløser dermed også antipati for en annen karakter, nettopp slik Bloom også argumenterer for over (Lindhé, 2016, s. 241). «Den narrative empatien kan sees som et tveegget sverd der de strategiene som blir brukt for å fremkalle empati for enkelte karakterer, samtidig vil innebære en blokkering av empati for andre fiktive figurer» (Lindhé, 2016, s. 241). Lindhé stiller spørsmål om hvilke etiske konsekvenser som finnes av at man får empati med en fiktiv karakter på bekostning av en annen (Lindhé, 2016, s. 244). På denne måten trener vi elevene til å ha empati med noen gjennom å tildele skyld eller antipati for en annen (Lindhé, 2016, s. 248). Lindhé kommer med et viktig poeng om at skjønnlitteraturen vekker alle slags følelser hos leseren, ikke bare empati, og at det er dette mangfoldet av følelser man burde ta utgangspunkt i litteraturundervisningen (Lindhé, 2016, s. 252). Skjønnlitteraturen som brukes i klasserommet bør ikke brukes bare for å etterstrebe empatiutvikling og gjøre elevene til bedre mennesker, men heller til å skape forståelse og innblikk i alle aspektene av det som gjør oss til mennesker (Lindhé, 2016, s. 252). Lindhé foreslår at man som lærer kan gjøre elevene oppmerksomme på de fortellergrepene som brukes for å vekke gitte følelser hos elevene i etterkant av lesing av skjønnlitteratur, og på denne måten kan man sammen med elevene drøfte hva som hadde skjedd om man hadde endret fortellergrepene (Lindhé, 2016, s. 253). Kritikken generelt dreier seg om det entydige fokuset på empatiutvikling, og det blir poengtert at litteraturen kan bidra til mange andre viktige ting enn bare til utvikling av empati.

2.3 Tidligere forskning

Som nevnt i innledningen, i delkapittel 1.2, handler forskning innen folkehelse og livsmestring-faget handler ofte om læreres forståelse av faget, og deres opplevelse av implementeringen av faget i skolen, med både dets fordeler og utfordringer. Det mangler en tydelig definisjon av faget i de offentlige dokumentene, og derfor kan det være utfordrende for lærere å definere det (Lauritzen, Antonsen & Nesby, 2021, s.1). Dette er funn Lauritzen, Antonsen & Nesby har gjort gjennom intervjuer av lærere på videregående skoler. På grunn av det store fokuset på eksamen og målstyring i skolen, oppgir lærere som jobber i videregående skoler at folkehelse og livsmestrings-

faget er vanskelig å implementere (Lauritzen, 2021, s. 5). Lærere oppgir samtidig at skolen har et danningsoppdrag som har vært sentralt i lang tid, og at folkehelse og livsmestring som fag kan fungere som en del av dette danningsoppdraget (Lauritzen, 2021, s. 5). Disse funnene kom frem i doktoravhandlingen til Lauritzen fra 2021, som blant annet også tar for seg artikkelen Lauritzen har skrevet sammen med Antonsen & Nesby (2021).

Det finnes også en del aktuelle studier som undersøker forholdet mellom folkehelse og livsmestring og lesing av skjønnlitteratur. I en studie av hvordan lærere og lærerutdannere oppfatter sammenhengen mellom arbeid med litteratur og folkehelse og livsmestring, fant Heimdal (2022) at lærerutdannere var mer skeptiske til å bruke litteratur for å fremme tematikker innad i folkehelse og livsmestring, nettopp fordi de frykter at temaet skal «reducere litteraturens iboende og allerede eksisterende mulighet for å fremme ferdigheter særlig ved livsmestring (Heimdal, 2022, s. 3). Lærerne i studien oppgir at de fant implementeringen av folkehelse og livsmestring «bevisstgjørende eller åpnende» når det kommer til arbeid med litteratur i klasserommet (Heimdal, 2022, s. 3). Studien omfatter intervjuer av to lærerutdannere og fire ungdomsskolelærere (Heimdal, 2022, s. 20). Noen utfordringer ved bruk av skjønnlitteraturen i folkehelse og livsmestring kan være «det stadig økende kravet til lærerens kompetanse hver gang noe nytt skal innføres» (Martinsen, 2019, s. 67). Dette fant Martinsen (2019) i sin mastergradsavhandling. En annen utfordring som blir trukket frem av ungdomsskolelærerne i Martinsens mastergradsavhandling, er tid. «At det stadig er flere områder elevene skal prestere innenfor gjør også at det kan være vanskelig å finne tid til å arbeide med folkehelse og livsmestring og skjønnlitteratur i seg selv» (Martinsen, 2019, s. 67). Frykten for å legge for mye føringer på lesingen og opplevelsen av skjønnlitteratur, samt krav og tidsmangel, er utfordringer som blir trukket frem i et utvalg studier om folkehelse og livsmestring og skjønnlitteratur.

Viktige funn som også er aktuelle å ta med i forbindelse med lesing av skjønnlitteratur i skolen, er at de fleste skjønnlitterære tekster som blir brukt i klasserommet er hentet enten fra en lærebok eller annet pedagogisk materiale. Oppgavene tilhørende de utvalgte tekstene er tett knyttet opp mot hva læreboken legger vekt på, og de utvalgte oppgavene som medfølger i læreboken (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020, s. 94). Dette er funn Marte Blikstad-Balas og Ida Lodding Gabrielsen fant gjennom datainnsamling og analyse av 178 norsktimer på åttende trinn. De fant også at de fleste romanene som ble brukt i norskundervisningen var i form av korte utdrag, hvor det heller ble jobbet med virkemidler og modellering av disse, enn samtaler om tekstens tematikk og innhold (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020, s. 94). Ved at skjønnlitteratur oftest bare blir brukt som modellering av

virkemidler og lignende, kan det tenkes at det er vanskelig for elevene å få en god leseopplevelse av teksten.

Når gjelder aktuelle norske studier om skjønnlitteratur og empati er studien til Lauritzen, Antonsen & Nesby (2021) relevant å trekke frem igjen. Lauritzen, Antonsen & Nesby fant i sin studie at de 13 videregående lærerne de intervjuet oppga at de ser potensialet for at skjønnlitteraturen kan være en ressurs til å belyse tematikker innen folkehelse og livsmestring, og at skjønnlitteraturen kan «veilede elevene mot å finne balansen mellom nærhet og distanse i teksten» (Lauritzen, Antonsen & Nesby, 2021, s. 1). For at man som lærer skal kunne undervise i vanskelige temaer knyttet til for eksempel folkehelse og livsmestring uten å bli for personlig, krever det en «pedagogisk intendert didaktikk», og det er behov for mer didaktisk kunnskap for å kunne lykkes med å undervise i vanskelige temaer (Lauritzen, Antonsen & Nesby, 2021, s. 1). Lærerne i studien til Lauritzen, Antonsen og Nesby oppgir at skjønnlitteratur kan oppleves som «personlig relevant, historisk aktuell, og fremme empatisk respons» (Lauritzen, Antonsen & Nesby, 2021, s. 1). Her blir det altså trukket frem at skjønnlitteraturen kan fremme empatisk respons. Også lærere på ungdomstrinnet oppgir i intervju at skjønnlitteratur blant annet kan bidra til elevenes oppmerksomhetstrening, evnen deres til å forstå og håndtere følelser, empati og samhørighet i folkehelse -og livsmestringsfaget, fant Martinsen (Martinsen, 2019, s. 61). Lærere i både videregående- og ungdomsskole oppgir altså at de tror det ligger et potensiale i å bruke skjønnlitteratur til å arbeide med empatiutvikling i folkehelse og livsmestrings-faget.

Lesing av skjønnlitteratur kan gi elevene trening i å sette seg inn i andres sted, og dette kan igjen utvikle evne til empati. Koch (2022) konkluderer med at denne treningen i å sette seg inn i andres sted kan man få gjennom å lese bøker (Koch, 2022, s. 84). Studien hennes er en analyse av tre bildebøker som tematiserer skilsmisse. De fleste barn vet kanskje hva skilsmisse betyr, men ikke nødvendigvis hvordan det oppleves, og det kan de få et innblikk igjennom de tre bildebøkene hun har analysert i sin masteroppgave (Koch, 2022, s. 86). Skjønnlitteraturens nytteverdi kan handle om både identitetsutvikling, følelsesliv og empati (Dyrseth, 2016, s.72). Dette fant Dyrseth (2016) gjennom intervju av elever på videregående.

Dyrseth, som i likhet med mange andre som på ulike måter har undersøkt sammenhengen mellom skjønnlitteratur og empati, vektlegger ordet «kan». Skjønnlitteraturen *kan* bidra til mye, og som blant annet Dyrseth presiserer i sin mastergradsavhandling, forteller ordet «kan» oss at det er flere faktorer som man som lærer må ta hensyn til når man velger ut skjønnlitterære tekster, og at

tekstene lærere velger ut ikke alltid vil fungere like godt (Dyrseth, 2016, s. 71). Det finnes også flere teoretiske studier som omhandler skjønnlitteratur og empati. Eksempelvis har Eie Petersen (2021) i sin mastergradsavhandling drøftet potensialet for empatiutvikling gjennom skjønnlitteraturen ved å gjøre en litterær analyse av et utvalgt verk, for så å drøfte det opp mot Fagfornyelsen. Eie Petersen presenterer didaktiske forslag til å arbeide med empatiutvikling gjennom litterære samtaler og tekstbasert skriving på ungdomstrinnet (Eie Petersen, 2021, s. 51). Også Eie Petersen konkluderer med at skjønnlitteraturen ikke «automatisk gjør oss mer empatiske, men hvordan vi bruker romanen kan i større grad påvirke utfallet», og at man *kan* bruke litteraturen aktivt i undervisningen for å jobbe med empati (Eie Petersen, 2021, s. 74). Hvordan man nytter skjønnlitteraturen er altså avgjørende for om det er mulighet for utvikling av empati gjennom lesingen.

2.4 Oppsummering av teorikapittel

Flere argumenterer for at skjønnlitteraturen kan bidra til utvikling av empati gjennom å kunne få et innblikk i hvordan menneskers liv og skjebner er. Nussbaum viser til at den narrative forestillingsevnen kan bidra til å endre mennesker, og dermed også være med på å endre samfunnet (Nussbaum, 2016, s. 36). Keen er mer opptatt av hvilke virkemidler som kan fungere som en styrke når skjønnlitteraturen skal kunne bidra til danning og empatiutvikling, selv om det ikke er funnet en direkte link mellom utvikling av empati og lesing av skjønnlitteratur (Keen, 2006, s. 224). Stoltenberg (2020) argumenterer for viktigheten av et mangfold i tekstene i klasserommet for at alle elever skal ha mulighet til å få medfølelse og leve seg inn i andres verden. Kritikken som blir reist mot empatifokuset i lesing av skjønnlitteratur dreier seg i stor grad om utviklingen av antipati for motparten av den man føler empati med. Forskning innen folkehelse og livsmestring dreier seg ofte om implementering av faget, og mangelen på definisjon av faget i de offentlige dokumentene. Forskning på skjønnlitteratur og empati handler gjerne om skjønnlitteraturens nytteverdi i skolen, og om at lesing av skjønnlitteratur *kan* være en ressurs for empatisk utvikling.

3 Metode

I denne masteroppgaven har jeg valgt å kombinere både kvalitativ og kvantitativ metode, hvor spørreskjemaet til elever på mellomtrinnet er kvantitativt, mens intervjuene av lærerne deres er kvalitativt. I samfunnsfaglig forskning er det vanlig å skille mellom disse to ulike metodene, og det er særlig hvordan innsamlingen og analysen av dataen som er gjennomført som avgjør hvilken metode som nyttes (Nyeng, 2012, s. 71). Jeg vil først redegjøre for fremgangsmåte og gjennomføring av det kvantitative spørreskjemaet til elevene, før jeg redegjør for de kvalitative lærerintervjuene. Jeg drøfter kort fordeler og ulemper ved å benytte seg av to ulike metoder, før jeg avslutningsvis drøfter studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.

3.1 Kvantitativt spørreskjema til elever

Jeg har valgt å gjennomføre en spørreundersøkelse til elever på mellomtrinnet, fordi jeg gjerne vil se nærmere på hva elevene selv svarer når det kommer til skjønnlitterære tekster og muligheten for gjenkjennelse i tekstene. I forkant av at elevene besvarte spørreskjemaet, ble teksten «Richard» av Linn Skåber lest opp høyt i klassen av læreren. Dette var en tekst jeg på forhånd hadde valgt ut. Spørreskjemaet inneholdt spørsmål rettet til teksten «Richard», men også til skjønnlitterære tekster de ellers jobbet med i norsktimene. Jeg kunne ha valgt å ha en litterær samtale rundt den utvalgte teksten, men jeg valgte spørreskjema fordi jeg ønsket at elevene skulle komme med individuelle, spontane svar, og at de ikke skulle diskutere seg frem til felles svar gjennom samtaler i grupper. Spørreundersøkelser er en metode innenfor kvalitativ forskning som nyttes for å kunne samle inn data som kan «beskrive, sammenligne eller forklare egenskaper, holdninger, verdier, handlinger og lignende ved en større gruppe mennesker» (Frønes & Pettersen, 2021, s. 171). I spørreundersøkelser kan man noen ganger spørre alle medlemmene av en bestemt gruppe, men det aller vanligste er at man spør et utvalg av informanter som svarer på vegne av gruppen man undersøker (Frønes & Pettersen, 2021, s. 167). Jeg har foretatt et utvalg, hvor det er tre ulike klasser på mellomtrinnet som deltar. Spørreundersøkelser generelt kan enten besvares gjennom at respondentene fyller ut svarene selv, eller ved at en intervjuer eller forsker leser opp spørsmålene og krysser av det respondentene svarer (Frønes & Pettersen, 2021, s. 168). For å ivareta anonymiteten til elevene som deltar, valgte jeg at elevene selv skal krysse av på spørreskjemaene, slik at jeg som forsker ikke kan koble noen av svarene til enkeltelever, men bare behandle data på vegne av klassen sett totalt. I forkant av utdelingen av spørreskjemaet til elevene ble det spesifisert og at ingen måtte skrive navn på arket sitt. Spørreskjemaene har i ettertid blitt lagret klassevis, slik at jeg som forsker kan studere ev.

sammenhenger mellom hva elevene i den aktuelle klassen svarer, sammenlignet med hva læreren deres sier i intervjuene.

I spørreskjemaet har jeg valgt å ha lukkede spørsmål, men med mulighet for å utfylle hvis svaralternativene som er oppgitt ikke passer dem. I spørreundersøkelser er det to typer spørsmål: åpne eller lukkede. De lukkede spørsmålene er spørsmål som har forhåndsbestemte svaralternativer (Frønes & Pettersen, 2021, s. 179), slik som jeg har valgt å gjøre. Et spørsmål som ble stilt i spørreskjemaet var: «Får du medkjensle med nokon i teksten som vart lest? Set kryss» med tilhørende svaralternativer: «ja», «nei», «vet ikke». Dersom eleven svarte ja på dette spørsmålet, skulle de også besvare spørsmålet om hvem de i så fall fikk medfølelse med. Her var flere alternativer listet opp med personer fra teksten «Richard» av Linn Skåber, men siste svaralternativ var «om nokon andre, kven? (Fyll ut sjølv)». På denne måten kunne elevene tilføye noen andre dersom det skulle være noe jeg ikke har tenkt på. Dette gjorde jeg også på spørsmål senere hvor jeg er åpen for at elevene kan svare ting som jeg ikke har tenkt ut som svaralternativ i forkant. Det siste spørsmålet elevene fikk på spørreskjemaet var «opplev du at du kan kjenne deg igjen i tekstane de les elles i norsktimane?» med tilhørende svaralternativer «ja», «nei», «vet ikke». Gjennom de spørsmål som ble stilt til elevene i spørreskjemaet, får ikke jeg som forsker særlig innblikk i elevenes tanker og begrunnelser for hvorfor de har svart som de har svart. Likevel kan jeg få en oversikt over hva elevene oppgir, og prøve å se dette i sammenheng med lærernes svar, teori og tidligere forskning.

3.2 Begrunnelse av valg av skjønnlitterær tekst til elevene

For å kunne undersøke om elevene kan kjenne seg igjen i en utvalgt skjønnlitterær tekst, og om den kan brukes som en ressurs i elevenes empatiutvikling, ville jeg velge ut en tekst som kunne leses høyt for elevene i forkant av besvarelsen av spørreskjemaet. Jeg ønsket å finne en tekst som kunne vekke empati for flere karakterer, fordi jeg tenkte at det vil gi større muligheter for elevene å kjenne seg igjen og å kunne føle på empati med noen av karakterene hvis de hadde flere å velge mellom. Jeg var innom tanken om å for eksempel bruke «Piken med svovelstikkene» av H.C Andersen. Etter å ha forhørt meg med kollegaer og medstudenter, fikk jeg tilbakemeldinger om at dette var en tekst som oftere ble brukt på ungdomstrinnet enn mellomtrinnet. Siden jeg har siktet meg inn på lærere og elever på mellomtrinnet, ble denne teksten derfor utelukket. Novellene «Hvem kan trøste Knøttet?» eller «Det usynlige barnet» av Tove Jansson var også vurdert, men ble også valgt bort fordi jeg gjerne ønsket en kortere tekst slik at både opplesningen og besvarelsen på

spørreskjemaet kunne gjennomføres innenfor én skoletime, som kanskje kunne øke sannsynligheten for å rekruttere deltakere.

Jeg leste teksten «Richard» av Linn Skåber i hennes bok *Til ungdommen* (Skåber, 2021, s. 77-82), og vurderte at dette var en tekst som mellomtrinnslever kanskje kunne kjenne seg igjen i, og at den også kunne vekke empati for flere av karakterene i fortellingen, og ikke bare én. Jeg delte teksten med medstudenter og forhørte meg hos dem, som også var enige at dette var en veldig passende og aktuell tekst. «Richard» er en kort tekst på ca. fire sider med en personal forteller. Fortelleren er med i en vennegjeng, der blant annet Richard også er med. I teksten banker Richard opp Trond, en annen gutt som ikke tilhører vennegjengen. Vi får lese at jeg-personen bryter inn i slåsskampen og ber Richard om å stoppe, og at jeg-personen hjelper Trond på beina igjen etter å ha blitt banket av Richard. Vi får også innblikk i at Richard har en trøblete bakgrunn med en voldelig far som forlot familien, og at dette kan være en medvirkende årsak til at gutten Richard er som han er. Teksten blir avsluttet med at det å bryte inn i slåsskampen og stoppe Richard bare var noe jeg-personen skulle ønske han gjorde, men som han ikke turte. I stedet klappet vennegjengen Richard på skulderen etter slåsskampen, lo og gikk videre, mens Trond lå igjen helt alene (Skåber, 2021, 77-82).

Boken *Til ungdommen* av Linn Skåber er en samling av korte tekster med illustrasjoner til. Illustrasjonene er laget av Lisa Aisato (Skåber, 2021). Hele denne boken kunne blitt brukt i prosjektet, men for at den totale datainnsamlingen min skulle være overkommelig valgte jeg å bare benytte meg av teksten «Richard». Det er ikke nødvendigvis slik at hele bokens mening forsvinner om man bare leser et utdrag. Noen ganger er hovedmålet med lesing av utdrag ikke forståelsen for verket som helhet, men at utdraget skal kunne fungere som et verktøy for «å oppnå forståelse for aspekter som ligger utenfor det litterære universet» (Skaug & Blikstad-Balas, 2019, s. 95). Det var nettopp dette som var tiltenkt i dette masterprosjektet - at elevene skulle få møte en tekst som kunne vekke følelser og forståelse for flere ulike perspektiver. Selv om man som lærer aldri kan pålegge elevene å føle noe bestemt i møte med litteraturen, kan man gjøre forsøk på å legge til rette for det.

3.3 Informert samtykke til elevers foresatte

Elevene som deltok i spørreundersøkelsen var under 16 år, og det var derfor nødvendig for meg å samle inn samtykke fra de foresatte på elevenes vegne. Siden informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet skulle deles ut til foresatte, som er like mangfoldige og ulike som elevene, var det nødvendig for meg å uttrykke meg enkelt i informasjonsskrivet. Dette for at alle foresatte skulle ha forutsetninger til å kunne forstå hva de samtykket til. Jeg brukte malen til NSD til

informasjonsskrivet, og det inneholdt både figurer, bilde av meg selv som forsker, i tillegg til at jeg prøvde å formulere meg så enkelt som mulig. I utarbeidelsen av informasjonsskrivet til de foresatte sendte jeg ut utkastet til flere venner av meg som har barn i skolealder, og ba de lese over og gi meg tilbakemelding om det var noe de ikke forstod. Bakerst på informasjonsskrivet var samtykkeskjemaet hvor de foresatte skrev navn på eleven, dato og underskrift. Det ble oppgitt i informasjonsskrivet at det var helt frivillig å delta og at alle som hadde sendt inn samtykke når som helst kunne trekke det igjen uten å oppgi noen som helst grunn for det. Dette er i tråd med NESH-retningslinjer som omhandler informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi (Johannesen, Tuft & Christoffersen, s. 82). Det var flere elever i de tre ulike klassene som ikke leverte samtykkeskjema fra de foresatte, og som dermed ikke kunne tas med som datamateriale til forskningen min. Lærerne samlet inn spørreskjemaene på vegne av klassen, og de hadde oversikt over hvem som hadde levert samtykkeskjema og ikke. Svarene til de som ikke leverte samtykkeskjema ble kastet.

Det ble spesifisert i informasjonsskrivet til de foresatte at de kunne kontakte enten meg eller veilederen min dersom de hadde spørsmål knyttet til prosjektet, eller om det var noe de ikke forstod. Jeg oppga både e-posten og mobilnummeret mitt, samt e-post til veileder, men har ikke mottatt henvendelser fra noen foresatte. Samtykkeskjemaene som ble samlet inn fra de foresatte ble samlet inn per papir, scannet inn på pc-en, før jeg umiddelbart sensurerte navnet til eleven og signaturen fra foresatte. Papirene med navn og underskrift blir oppbevart i en låst safe på kontoret mitt til prosjektets slutt. Når prosjektet er avsluttet vil disse bli makulert.

3.4 Kvalitativ metode og intervju av norsklærere

Jeg har intervjuet et utvalg norsklærere på mellomtrinnet om deres erfaringer med arbeid knyttet til skjønnlitteratur og folkehelse og livsmestring, med særlig vekt på utviklingen av empati hos elevene. Intervjuene jeg har gjennomført kan klassifiseres som kvalitativ metode. Kvalitative intervjuer kan gi oss innsikt i «hva», «hvordan» og «hvorfor», og mulighet til å forstå de underliggende årsakene og holdningene til mennesker og hvorfor de gjør som de gjør, gjennom at informantene deler informasjon, tanker og erfaringer med sine egne ord (Svenkerud, 2021, s. 91-92). Gjennom intervjuene får de tre lærerne i studien min svare med egne ord og forklare hvordan de forstår ting, og begrunne valgene de oppgir at de tar. Kvalitative intervjuer er nyttige når målet er å studere hvorfor eller hvordan ulike fenomener opptrer, fordi man gjennom disse intervjuene kan fremskaffe detaljert informasjon (Svenkerud, 2021, s. 92). Dette er grunnen til at jeg valgte intervju som metode, fordi jeg gjerne ville gi lærerne mulighet til å forklare og begrunne valgene sine

fremfor å bare krysse av allerede ferdigproduserte alternativer i et skjema. Kvalitative metoder kan kritiseres for at de ikke alltid blir allmenngyldige nok, men fra et fenomenologisk ståsted får jeg gjennom intervjuene mine et unikt innblikk og mulighet til å gå i dybden på et bestemt fenomen (Nyeng, 2012, s. 72), her altså på hvordan et utvalg lærere oppgir at de arbeider med skjønnlitteratur i klasserommet opp mot empatiutvikling.

3.5 Fremgangsmåte for innhenting av informanter til intervju

For å finne informanter til intervjuene mine valgte jeg å sende direkte henvendelse til ulike norsklærere jeg på forhånd visste jobbet på mellomtrinnet. Totalt ønsket jeg tre-fire norsklærere som underviser på mellomtrinnet, samt klassene deres. Noen av informantene til intervjuene hadde jeg kjennskap til fra før, men ikke så nære relasjoner at det skulle ha innvirkning på resultatene.

Jeg sendte først ut henvendelser til seks ulike lærere om de ønsket å delta. To av disse takket ja, én svarte at de ikke hadde mulighet, to jobbet ikke på mellomtrinnet lengre og ble derfor uaktuelle, og en fikk jeg aldri svar fra. For å få tak i flere informanter kontaktet jeg to rektorer ved to ulike skoler og spurte om de visste om noen som kunne være aktuelle deltakere i masterprosjektet mitt. Disse mottok jeg aldri svar fra. Etter å ha gjennomført to av intervjuene mine, var det en lærer som anbefalte meg å ta kontakt med en lærer hen visste om som var interessert i temaet for masteroppgaven min. Denne læreren hadde jeg ingen kjennskap til fra før, men hen takket ja til å delta i prosjektet mitt etter å ha blitt tilsendt informasjon om det. Jeg sendte ut informasjon til rektorene ved skolene lærerne som samtykket til deltakelse i forskningsprosjektet mitt jobbet. Rektorene fikk tilsendt informasjonsskrivet som både foresatte og lærere hadde fått tilsendt, samt godkjenningen fra NSD, og fikk stille spørsmål dersom det var noe de lurte på.

3.6 Informert samtykke til intervju av lærere

I den første e-posten som ble sendt ut til de aktuelle lærerne ble det forklart kort om prosjektet og hva det innebar både for de som lærere og for klassen deres å delta. Alle lærere som mottok henvendelse om å delta i prosjektet fikk tilsendt både informasjonsskrivet som var rettet til lærerne, men også informasjonsskrivet som skulle sendes ut til foresatte, på e-post. Dette for å være trygg på at alle kunne lese seg opp og få utfyllende informasjon om hva det innebar å delta i prosjektet, både for de som lærere og for klassene deres. Lærerne fikk beskjed om at jeg var åpen for spørsmål dersom det var noe de lurte på. Noen av lærerne stilte meg spørsmål, mens andre ikke.

Før gjennomføringen av intervjuet samlet jeg inn samtykkeskjema fra alle lærerne. I samtykkeskjemaet bekreftet lærere at de hadde fått informasjon og mulighet til å stille spørsmål om prosjektet, og at de godtok å delta i intervju, lese opp teksten «Richard» av Linn Skåber i klassen sin, samt å la de elevene som har levert samtykkeskjema fra sine foresatte delta i spørreundersøkelsen. I samtykkeskjemaet til lærerne måtte de også krysse av at de godtok at opplysningene deres ble behandlet frem til prosjektet avsluttes.

3.7 Intervjuguide og pilotintervju

I min oppgave har jeg valgt å lage en strukturert intervjuguide. I en strukturert intervjuguide har jeg som forsker utarbeidet en rekke spørsmål jeg vil ha svar på fra respondentene mine, og forholder meg konsekvent til disse gjennom intervjuet. Jeg valgte å ha et strukturert intervju fordi jeg ønsket å stille de samme spørsmålene til alle informantene, noe Svenkerud (2021) skriver at man sikrer seg gjennom en sån type intervjuguide (s. 97). Dette tror jeg kan gjøre det lettere for meg å sammenligne svarene til informantene, i tillegg til å sammenligne de med elevenes svar. Det er også første gang jeg gjennomfører et slikt intervju, og jeg vurderte slik at jeg som forsker var tryggere i min rolle dersom jeg allerede hadde utarbeidet spørsmålene jeg skulle stille. Ved å ha en strukturert intervjuguide utelukker jeg også muligheten for at jeg som forsker kan stille gode oppfølgingsspørsmål til noen av informantene, og mindre gode til noen andre.

Spørsmålene i den strukturerte intervjuguiden min er en blanding av åpne og lukkede spørsmål. Åpne spørsmål gir gjerne informantene mulighet til å uttale seg fritt om det de har på hjertet, mens lukkede spørsmål oftere omhandler spesifikt det forskeren ønsker å undersøke og kan ofte besvares med «ja» eller «nei» (Svenkerud, 2021, s. 96). Jeg har valgt en kombinasjon for å både kunne gi informantene muligheten til å utdype og dele egne erfaringer og tanker, men samtidig at intervjuet holder seg innenfor oppgavens tematikk. De fleste lukkede spørsmålene jeg stilte hadde oppfølgingsspørsmål med «hvorfor» eller «hvordan», for at informantene skulle få forklare svaret sitt. Et eksempel på dette er «Opplever du at elevene dine klarer å sette seg inn i andres livssituasjon gjennom skjønnlitteraturen?» med oppfølgingsspørsmål «Hva tror du er grunnen til at de gjør/ikke gjør det?», alt etter hva informantene svarte.

Intervjuguiden med spørsmålene ble ikke delt med informantene i forkant av intervjuet fordi jeg ønsket spontane svar, men i informasjonsskrivet om masterprosjektet fikk lærerne to eksempler på hvilke typer spørsmål de kunne forvente å bli stilt. Dette var spørsmålene «hva legger du i begrepet

folkehelse og livsmestring» og «hva legger du i begrepet empati», da begge disse spørsmålene er relevante for oppgavens tematikk.

Spørsmålene i intervjuguiden delte jeg inn i tre hovedkategorier, som var: empatiutvikling og gjenkjenning i skjønnlitteraturen, folkehelse og livsmestring, og valg av tekster. Tanken med å dele spørsmålene inn i hovedkategorier var for å gjøre det mer oversiktlig både for meg som intervjuer, og for informantene som deltok. Tjora (2021) skriver at man kan dele spørsmålene i en intervjuguide i oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundingspørsmål (Tjora, 2021, s. 159-160). I tillegg til at det var mer oversiktlig for meg og informantene, vurderte jeg det til å være en fordel når jeg senere skulle transkribere intervjuene og sammenligne noen av funnene med funnene gjort i spørreskjemaet til elevene. Jeg startet intervjuet med å be lærerne fortelle litt om seg selv som lærer, hvor lenge de har jobbet, hvilke trinn og fag de har erfaringer fra. Dette kan kategoriseres som det Tjora (2021) kaller oppvarmingsspørsmål, fordi det ofte er enkle spørsmål som ikke krever så mye refleksjon og dermed kan oppfattes av informantens om mindre «farlige». Denne type spørsmål kan fungere som en samtalestarter og skape trygghet mellom informanten og forskeren (Tjora, 2021, s. 160). Jeg gikk så videre i intervjuguiden min til det som kan kategoriseres som «refleksjonsspørsmålene». Refleksjonsspørsmålene går ofte mer direkte inn på oppgavens tematikk og informanten får muligheten til å gå dypere inn i ulike deler av temaet og kan dele erfaringer (Tjora, 2021, s. 160). Det siste spørsmålet i intervjuguiden ga informantene mulighet til å utdype om det var noe innenfor deres arbeid knyttet til tematikken som de ikke hadde fått belyst gjennom spørsmålene som ble stilt, og som de ønsket å legge til. Dette for å sikre at lærerne fikk dele alt det de ønsket å dele, og at det ikke var noe som var usagt knyttet til deres erfaringer om temaet i oppgaven som jeg bare hadde glemt å spørre om i løpet av intervjuet. Dette avslutningsspørsmålet er også med på å gjenopprette en normal situasjon mellom informanten og forskeren som vanligvis ikke har en relasjon hvor man deler så mye med hverandre som man gjerne gjør i refleksjonsdelen av intervjuet (Tjora, 2021, s. 161). Avrundingspørsmålene er også en fin mulighet til å få takke informanten for sin deltakelse (Tjora, 2021, s. 161), noe jeg gjorde da informantene hadde besvart det siste spørsmålet.

I utarbeidelsen av intervjuguiden har jeg rådført meg med medstudenter underveis i formuleringen av spørsmålene. Da førsteutkastet til intervjuguiden var klargjort, fikk jeg gjennomført et pilotintervju på en medstudent som ikke har vært involvert i utarbeidelsen av førsteutkastet. I etterkant av pilotintervjuet justerte jeg noen formuleringer på spørsmålene i intervjuguiden. Dette

pilotintervjuet går ikke inn som en del av datamaterialet i studien, men ble gjennomført for å kvalitetssikre spørsmålene og flyten i oppsettet før selve datainnsamlingen fra lærerne startet.

3.8 Lærerens taushetsplikt

Alle lærere har taushetsplikt. I forkant av hvert intervju med lærerne minnet jeg de på taushetsplikten de er forpliktet til ovenfor elevene sine, og at de ikke måtte føle at de måtte oppgi noe informasjon om enkeltelever til meg i dette intervjuet som kunne gå på bekostning av den. Taushetsplikten for lærere er nedfelt i opplæringsloven §15-1 (Opplæringsloven, 1998, §15-1). Dette gjorde jeg som en vennlig påminnelse til lærerne, og på oppfordring fra NSD.

3.9 NSD – hva er det og hva ble sendt inn?

NSD er en forkortelse for «Norsk senter for forskningsdata». Før jeg kunne begynne innsamlingen av forskningen til masteroppgaven min, måtte jeg redegjøre, sende inn og få godkjent planen jeg hadde lagt for innsamlingen min fra NSD. I NSD-søknaden min la jeg ved informasjonsskriv til både foresatte og lærere, samtykkeskjema for elevene og lærerne som skulle delta i forskningsprosjektet mitt, den ferdige intervjuguiden, samt ferdig utarbeidet spørreskjema som skulle ut til elevene. Jeg sendte inn søknaden min når alt dette var klart, og fikk noen tilbakemeldinger fra de som jeg måtte justere på før jeg fikk den godkjent. En godkjent NSD-søknad er nødvendig for å kunne foreta datainnsamling til masteroppgaven min.

3.10 Sikker lagring av personopplysninger til lærere

Jeg tok lydopptak av intervjuene jeg gjennomførte med lærerne, fremfor å skrive ned notater underveis. Det er vanlig å benytte seg av lydopptak i intervjuer, fordi dette gir en sikkerhet om at forskeren får med seg alt som blir sagt, og at man heller kan fokusere på informantens og flyt i samtalen, fremfor å skulle konsentrere seg om å ta notater som er dekkende nok til å kunne gjengi det som blir sagt i intervjuet (Tjora, 2021, s. 180). Til lydinnspilling av intervjuet valgte jeg å bruke Nettskjema's Diktafon-app. Dette er en godkjent app til innsamling av data til forskning dersom prosjektet har blitt godkjent av NSD (Universitetet i Oslo, u.å.). Lydopptaket blir gjort med en app på telefonen, men selve lydfilen blir bare lagret på en server på Nettskjema's nettside hvor man må logge inn med brukernavn og passord, og har en egen kode knyttet til masterprosjektet (Universitetet i Oslo, u.å.).

Samtykkeskjemaene fra lærerne om å delta i intervjuene ble samlet inn på papir og scannet inn på pc'en min hvor jeg umiddelbart sladdet ut navnene og signaturene. I likhet med samtykkeskjemaene fra elevene, ble de faktiske papirene oppbevart i en låst safe på kontoret mitt, og vil bli makulert ved prosjektets slutt. Dette gjør at jeg innfrir kravet om å ivareta konfidensialitet og den enkeltes anonymitet (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2011, s. 83). Innsamling av samtykkeskjema fra foresatte og lærere gjør at jeg som forsker har ivaretatt plikten min til å respektere informantenes privatliv, som blant annet handler om at informantene har rett å bestemme over hva de ønsker å dele og eventuelt ikke dele av informasjon, og at man har rett til å nekte forskere adgang til opplysninger om seg selv. I tillegg vil måten jeg oppbevarer personopplysningene på gjør at jeg innfrir kravet om at jeg som forsker skal ivareta konfidensialitet og den enkeltes anonymitet (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2011, s. 83). Jeg har dermed forholdt meg til viktige etiske retningslinjer om både anonymitet og informantenes privatliv.

3.11 Transkribering av intervju

Etter at intervjuene var gjennomført, åpnet jeg lydfilene i Nettskjema på pc'en og transkriberte intervjuene. For at jeg ikke skulle bryte noen retningslinjer, lastet jeg ikke ned noen av lydfilene til pc-en min, da dette ville gjort at lydfilene ikke var sikkert lagret. Jeg spilte bare av lydfilene inne i selve Nettskjema, og transkriberte ut fra det. I transkripsjonen ble alle lærerne tildelt fiktive navn som «Trine», «Simone» og «Sara». Når det foretas slike intervjuer er det anbefalt å bruke lydopptak for så å foreta en fullstendig transkripsjon av intervjuene i ettertid (Tjora, 2021, s. 185). Når man transkriberer er det vanskelig å skulle være helt objektiv i oversettelsen fra muntlig til skriftlig form, og det kan være vanskelig å i denne fasen skulle plukke ut hva som er viktigst å få med fra intervjuene (Tjora, 2021, s. 185). Derfor valgte jeg, som Tjora (2021) anbefaler, å transkribere hele intervjuet fullstendig slik at jeg har alt av materiale tilgjengelig for en senere analyse og heller kan velge ut da hva som vil være viktig og relevant for min oppgave (Tjora, 2021, s. 185). De tre intervjuene mine ble transkribert samme dag som intervjuene ble gjennomført slik at jeg hadde de ferskest mulig i minnet når jeg transkriberte.

3.12 Mixed methods

Det hadde vært fullt mulig for meg å skrive denne masteroppgaven ved å bare benytte meg av en metode. Jeg kunne ha gjennomført spørreskjemaet til elever, og behandlet data fra det, men jeg har opplevd det som spennende å kunne innhente informasjon fra flere ulike kilder, og prøve å se disse i sammenheng med hverandre.

For å minimere mengden av data som skulle transkriberes, valgte jeg å utarbeide et spørreskjema til elevene, fremfor å også ha intervju med dem. Ved å ha intervju med lærere, og samle inn spørreskjema fra elevene deres, har jeg kombinert kvalitative intervjuer med kvantitative spørreskjemaer, noe som kalles for «Mixed methods». «Mixed methods» og «triangulering» har flere likheter, men triangulering er når man som forsker «benytter seg av to eller flere ulike datakilder, analyseprosedyrer eller metoder for å undersøke det samme fenomenet og for å se om data fra den ene metode kan støttes av data fra den andre metoden» (Breivik & Mathé, 2021, s. 50), slik som jeg har gjort i denne masteroppgaven. Jeg ønsket å prøve å forstå elevsvarene ut ifra hva lærerne oppgir, teori og tidligere forskning. Man triangulerer når man bruker både minst én kvalitativ og én kvantitativ type data, slik som jeg har gjort ved å gjennomføre kvalitative intervjuer og samle inn kvantitative spørreskjemaer. Å blande kvalitative og kvantitative data «gjør det mulig å sammenligne informasjon fra ulike perspektiver for få forstå et fenomen bedre» (Breivik & Mathé, 2021, s. 47). Det gir grunnlag for å kunne gå enda mer i dyden og bredden på noe enn man kan ved bare én type datainnsamling (Breivik & Mathé, 2021, s. 49), noe som var tanken min med å både få inn lærernes og elevenes perspektiv.

En utfordring med å skulle behandle både kvalitative og kvantitative data er at det trengs en viss kjennskap til begge metodene når analysen skal gjennomføres, og at dersom man ikke selv kan gjennomføre analysene, vil det kreve at man må samarbeide med noen som har den kompetansen man selv mangler (Breivik & Mathé, 2021, s. 51). Jeg var klar over at det kom til å bli mer omfattende for meg å triangulere med to ulike metoder, men det var også denne måten jeg følte best mulig kunne gi svar på problemstillingen min. Jeg tror også at for at masterarbeidet skal være motiverende, så burde man skrive om noe man interesserer seg for og selv synes er spennende, noe jeg synes vinklingen av oppgaven min er.

3.13 Ethiske valg

Når man driver med forskning, støter man alltid på etiske valg man må ta stilling til. Etikk generelt handler om de prinsippene, reglene og retningslinjene for vurderingen av om en handling er rett eller gal. Det handler om mellommenneskelige forhold og spørsmålet om hva vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre, uavhengig om det kan påvirke andre direkte eller indirekte (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2011, s. 82). All type forskning reiser slike etiske spørsmål, men det er kanskje ekstra aktuelt i samfunnsforskningen fordi det i enda større grad direkte omhandler mennesker (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2011, s. 82). NESH – Den nasjonale forskningsetiske komité

for samfunnsvitenskap og humaniora har utviklet og vedtatt en rekke retningslinjer som jeg som forsker har ansvar for å forholde meg til og følge (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2011, s. 91). Det er tre hovedtyper av retningslinjer: informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv, og forskerens plikt for å unngå skade (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2011, s. 82). Selv om det er vedtatt forskningsetiske retningslinjer som jeg som forsker må forholde meg til, handler forskningsetikk likevel først og fremst om de avveiningene jeg selv som forsker i dette prosjektet er forpliktet til å måtte gjøre før, underveis og etter prosjektet (Johannesen, Tufte & Christoffersen, s. 92). Jeg har aktivt forholdt meg til retningslinjene under hele arbeidet med masteroppgaven.

3.14 Studiens validitet

For å styrke validiteten til studien min, har jeg valgt å triangulere - å bruke flere metoder for å undersøke samme tema. Dette gjør at jeg ikke sitter med ensidig data, men forskjellige typer data som er innsamlet på forskjellige måter, for å belyse samme tematikk. Jeg ønsket å undersøke om et utvalg lærere og elever på mellomtrinnet opplever skjønnlitteratur som empatiutviklende, og det er det jeg har undersøkt gjennom spørreskjemaet til elevene, samt intervjuene med lærerne.

Det finnes flere ulike former for validitet, men den mest vanlige er det vi kaller begrepsvaliditet (Nyeng, 2012, s. 109). Dette handler om at man måler det man ønsker å måle, at vi undersøker det vi har sagt vi skal undersøke, og ikke noe annet (Nyeng, 2012, s. 109). For at funnene skal være gyldige, må de svare på det jeg spør etter i problemstillingen, noe jeg mener funnene mine gjør.

Noe som kan true studiens validitet er den strukturerte intervjuguiden jeg valgte å gjennomføre med lærerne. En strukturert intervjuguide har lite fleksibilitet og kan oppleves som noe mer formelt, som igjen kan skape en større distanse mellom meg som forsker og informant (Svenkerud, 2021, s. 96). Selv om spørsmålene var utarbeidet på forhånd og jeg stilte alle spørsmålene i samme rekkefølge til alle lærerne, er det likevel et sosialt møte mellom to mennesker der spørsmålene blir lest opp, og det blir gitt anerkjennende nikk og blick til informanten underveis når de svarer på spørsmålene. De hendte også at informanten brøt ut av intervjusituasjonen og trengte bekreftelse på at det de svarte ga mening, noe jeg som intervjuer naturligvis da ga dem, selv om ikke det var skrevet opp i intervjuguiden i forkant. Strukturerte intervjuguides kan kritiseres for at de ikke kan tilpasses den enkelte informanten og at jeg som forsker dermed kan gå glipp av viktig informasjon fordi kunnskapen kan finnes andre steder enn der jeg som forsker har tenkt at jeg kan finne den (Svenkerud, 2021, s. 97). Dette tenker jeg også kan skje i andre typer intervjuguides hvor spørsmålene blir til underveis, for man kan ikke da garantere at man får stilt alle spørsmålene man

lurer på, og man kan som intervjuer også ha en god eller dårlig dag, som også kan påvirke hvilke spørsmål og hvor gode oppfølgingsspørsmål man kan komme på «på sparket».

I tillegg kan informasjonen som blir sendt ut i informasjonsskrivet i forkant av intervjuene påvirke måten lærerne svarer på. Anker (2020) skriver at det er verdt å bemerke seg at informasjon om hva som er målet med forskningsarbeidet, samt hvordan intervjuene gjennomføres, alltid vil kunne påvirke informantene (s. 109). Det er også vanskelig å unngå utfordringen med at informanter gjerne ønsker å svare «riktig» på spørsmålene, altså at de svarer på en måte som gjør at de fremstår i godt lys av prosjektet (Tjora, 2021, s. 165). For å gjøre et forsøk på å forhindre dette og styrke validiteten, spesifiserte jeg til alle lærerne i intervjusituasjonen at det ikke var noen riktige eller gale svar på spørsmålene jeg stilte, og at jeg som forsker bare er ute etter å undersøke hva deres opplevelse og forståelse er.

Verken lærerne eller elevene fikk i forkant av sine besvarelser definert hva det menes med «å kjenne seg igjen» i en tekst. Dette er en svakhet ved forskningen min som kan true validiteten dersom mangfoldet av elever og lærerne har svært ulik forståelse av hva det vil si «å kjenne seg igjen» i noe. For noen kan dette bety at de skal ha opplevd det samme, mens for andre kan det kanskje bety å ikke ha opplevd det samme, men at det er ting som kan overføres til noe de kan kjenne seg igjen i. I spørreskjemaet til elevene er spørsmålet om gjenkjennelse spesifisert med om de kan «kjenne seg igjen i *følelsene* til noen av karakterene i teksten», altså ikke at de skal måtte ha opplevd samme situasjon. For å styrke validiteten i studien min, kunne jeg som forsker i forkant av utdelingen av spørreskjemaene heller lest gjennom spørsmålene høyt og latt elevene stille spørsmål om det var ting de ikke forstod eller var usikre på, i tillegg til å la elevene få en felles definisjon av hva som menes med «å kjenne seg igjen» i en tekst. Selv om dette ikke ble gjort, og kunne vært med å styrke validiteten til studien min, ble det likevel spesifisert til elevene at de hadde lov til å stille spørsmål til enten meg eller læreren underveis dersom det var ting de var usikre på eller ikke forstod hva betydde. Noen av elevene benyttet seg av denne muligheten, mens andre ikke.

En annen ting som kan true validiteten, er at spørreskjemaet bare var skrevet på nynorsk ettersom skolene som deltok hadde nynorsk som hovedmål. Jeg hadde ikke informasjon om klassene og elevenes bakgrunn i forkant av datainnsamlingen, så jeg hadde ikke mulighet til å tilpasse slik at for eksempel elever som ikke har norsk som førstespråk kunne fått spørreskjemaet utdelt for eksempel på engelsk. Lærerne fikk likevel beskjed om at dersom det var elever som kunne slite med å forstå spørsmålene, uavhengig av årsak, så var det fint om de kunne gi de ekstra støtte under besvarelsen

av spørreskjemaet, noe alle lærerne gjorde med flere elever i klassene. Dette kunne jeg som forsker ha tenkt på i forkant, og jeg kunne ha utarbeidet et spørreskjema på engelsk også slik at det var et alternativ. Det samme kunne jeg gjort med informasjonsskrivet til de foresatte. Jeg kunne sendt ut et eksemplar til lærerne av informasjonsskrivet til de foresatte både på norsk og engelsk, slik at lærerne som kjenner elevenes hjemssituasjon kunne tilpasset slik at alle hadde mulighet til å forstå hva undersøkelsen dreiet seg om. Kanskje jeg da hadde fått inn flere samtykkeskjemaer enn jeg fikk. Samtidig ble det spesifisert i informasjonsskrivet at de foresatte bare måtte ta kontakt, enten på e-post eller telefon, dersom det var noe som var uklart eller noe de ikke forstod. Jeg mottok ingen slike henvendelser fra noen foresatte.

3.15 Studiens relabilitet

For å styrke studiens relabilitet har jeg i analysedelen bevisst tatt med et stort utvalg av sitater fra transkripsjonen av lærerintervjuene, slik at det ikke bare er beskrevet mine tolkninger av hva lærerne har sagt, men direkte sitater. Relabilitet handler i korte trekk om dataene man som forsker samler inn er tillitsvekkende og til å stole på (Nyeng, 2012, s. 105). En tilfredsstillende relabilitet sikres ved at det foreligger er samsvar mellom uavhengige målinger til samme tid, og samsvar mellom målinger på flere tidspunkt (Nyeng, 2012, s. 107). Det vil med andre ord dreie seg om hvorvidt man finner de samme resultatene dersom man gjør samme studien på nytt, og om andre forskere har gjort noenlunde samme funn andre steder (Nyeng, 2012, s. 107). Jeg valgte også å ta lydopptak av intervjuene, for så å transkribere etterpå. Dersom jeg hadde tatt notater underveis i intervjuet, og ikke hadde lydopptak, hadde relabiliteten kanskje blitt svekket, ettersom man da må stole på at forskeren har klart å ta gode nok notater som dekker og gjengir det informantene har sagt godt nok

Selv om jeg i forrige delkapittel, 3.14, skrev at den strukturerte intervjuguiden kan true studiens validitet fordi den har så lite fleksibilitet og rom for å tilpasse spørsmål underveis (Svenkerud, 2021, s. 96), kan denne strukturerte intervjuguiden også være en styrke når det kommer til studiens relabilitet. Grunnen til at den strukturerte intervjuguiden kan være en styrke for relabiliteten, er at jeg har stilt akkurat samme spørsmål til alle lærerne i intervjuene, som gjorde at ingen fikk «bedre» eller «dårligere» spørsmål enn noen andre.

Noe som kan true studiens relabilitet, er at jeg selv kontaktet utvalgte norsklærere som jeg hadde kjennskap til fra før, direkte. To av informantene var bekjente av meg, mens den tredje var ukjent. De to bekjente var ikke i så nær relasjon med meg at det skal ha noe å si for forskningen min. Man

kan også stille spørsmåltegn ved om informantene mine opplevde det som helt frivillig å delta, eller om de følte en større forpliktelse til å si ja ettersom de ble spurt direkte, og jeg hadde kjennskap til noen av de fra før. En av hovedtypene av retningslinjer som NESH har vedtatt, er informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, som handler om at de som deltar har rett til å bestemme over sin egen deltakelse. Det skal gis informert og frivillig samtykke til å delta, og informantene kan når som helst velge å trekke seg uten å måtte begrunne hvorfor, eller måtte oppleve noe som helst ubehag rundt det å trekke seg fra undersøkelsen (Johannesen, Tuft & Christoffersen, 2011, s. 82). I den første e-posten som ble sendt ut til disse lærerne ble det understreket at det var 100% frivillig å delta i prosjektet, og at det var fullt lov å takke nei. Dette ble også formulert i informasjonsskrivet som ble delt ut til lærerne, hvor det blir beskrevet enda mer omfattende at det er frivillig å delta. Jeg føler med derfor trygg på at lærerne som deltok var godt informert om frivilligheten, og var klar over at de når som helst kunne trekke samtykket de hadde gitt, uten å oppi noen grunn for dette.

3.16 Generaliserbarhet

Funnene jeg har gjort gjennom denne studien er bare gyldige for de lærerne og klassene som deltok i min studie, og ettersom utvalget er så lite, er det ikke mulig å generalisere. Likevel er det noen funn som er svært aktuelle, og som trolig kan overføres til andre situasjoner og personer. Verken lærerne eller elevene kjente til de andre som deltok i studien, og likevel er flere av svarene til lærerne og elevene svært like. De lærerne som deltok i studien min har svært ulik fartstid og erfaring fra læreryrket, og de har også blitt utdannet og jobbet forskjellige steder i landet, noe som kan være verdt å nevne som en styrke i det lille utvalget jeg har.

En ulempe ved utvalget mitt er at det ikke er veldig geografisk spredd utover landet. Nyeng (2012) skriver at visse geografiske faktorer bør være blant utvalgskriteriene i en undersøkelse som ønsker å kunne si noe om hvordan et fenomen eller funn viser seg på et større plan. For å styrke muligheten for å kunne generalisere, kunne jeg ha innhentet informanter til forskningen min fra flere ulike steder i landet. På grunn av for høye utgifter til reiser, hadde jeg da måttet intervju lærere over Zoom, og laget en digital spørreundersøkelse til elevene. Ved å ha en digital spørreundersøkelse som elevene besvarte uten at jeg var til stede, ville det vært vanskelig for meg som forsker å kontrollere hvor mye hjelp og forklaring de ulike klassene fikk fra læreren sin. Nå som jeg har vært fysisk til stede under besvarelsen og innsamlingen, har jeg også kontroll over hvor mye hjelp de ulike klassene fikk, og hvilke spørsmål de hadde. Som medlem av flere Facebook-grupper for lærere, ser jeg også en enorm etterspørsel av informanter til masteroppgaver hver eneste vår, noe som kanskje gjør at det er utfordrende å få tak i informanter. Intervju er også en metode jeg har

erfart krever en del ressurser. Man har ofte behov for mange respondenter, og intervjuet skal både gjennomføres og transkriberes. Siden jeg har en begrenset tidsperiode jeg skal samle inn forskning og skrive masteroppgaven på, gjør det at jeg har måttet prioritere mange variabler fremfor mange enheter, altså at jeg gjennom intervjuene mine får mange ulike svar, men ikke fra så mange informanter som jeg ellers kunne fått om jeg hadde hatt bedre tid. I tillegg er det verdt å nevne at man gjennom intervjuer ikke får innblikk i hva mennesker faktisk gjør, men hva mennesker *sier* at de gjør (Anker, 2020, s. 37). Jeg kan derfor ikke si at «dette gjør lærere» basert på intervjuene mine, men at «dette sier lærere at de gjør». Hadde jeg skulle undersøke hva de faktisk gjør, måtte jeg har foretatt en observasjonsstudie.

3.17 Hvordan har jeg analysert funnene?

Som forsker sitter jeg igjen med data fra to ulike metoder. Det vil ikke være mulig for meg å ta tak i alt som har kommet frem i datainnsamlingen, og det er derfor nødvendig å gjøre et utvalg og avgrense datamengden. Det er vanlig å først foreta en grovsortering av datamaterialet for å få oversikt, noe jeg gjorde. Dette kaller man gjerne for kondensering eller redusering (Eriksen & Svanes, 2021, s. 287). Når jeg hadde grovsortert materiale hadde jeg bedre oversikt over funnene mine, og kunne lettere se hva som var mest relevant. Det gjorde det lettere å lage mer detaljerte kategorier. Lærerintervjuene kategoriserte jeg etter temaer som ble belyst i intervjuene, og som ville være aktuelle for å kunne besvare problemstillingen min. Temaene jeg valgte å kategorisere etter var: skjønnlitteratur i arbeid med folkehelse og livsmestring, skjønnlitteratur som ressurs for empatiutvikling, elevenes gjenkjennelse i litteraturen, og tekstutvalg. Ved å dele datamaterialet inn i mer oversiktlige enheter, er det lettere å kunne se strukturer og finne koherens (Eriksen & Svanes, 2021, s. 287). Selv om kategorisering både er praktisk og nødvendig, er det viktig å være bevisst på at denne måten å håndtere informasjon på kan lure oss, fordi man kategoriserer etter et gitt ståsted. Det er derfor viktig å være transparent om hvordan man har avgrenset og kategorisert (Eriksen & Svanes, 2021, s. 288). I analysen har jeg gått induktivt til verks, men det er ikke til å stikke under en stol at man som forsker har lett for å gå etter ting i datamaterialet som kan besvare den valgte problemstillingen.

Elevenes svar på spørreskjemaet har jeg valgt å presentere med søylediagram. Her har jeg ikke foretatt et utvalg, men viser oversikt over hva elevene har svart på alle spørsmålene de fikk. Oversikten i diagrammene viser hva alle elevene som deltok i studien samlet har svart. Dersom en elevgruppe har avvikende svar i forhold til de andre, har jeg kommentert dette i teksten til det tilhørende diagrammet.

4 Analyse

I analysedelen vil jeg presentere de mest sentrale funnene fra forskningen min. Først vil jeg presentere analyse av spørreskjemaet til elever, før jeg presenterer analysen av lærerintervjuene.

4.1 Analyse av spørreskjema til elever

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere funnene fra spørreskjemaene ved hjelp av søylediagrammer. Tittelen på figuren står øverst, og figurene har spørsmålet som ble stilt som tittel. Den loddrette linjen viser antallet elever som har svart hva. Svaralternativene er fargekodet i lyseblått, rødt, gult, mørkeblått og lilla, hvor forklaring på hva de ulike svarene betyr står under hver graf. Grafene viser hva alle de tre klassene har svart samlet sett, 40 elever totalt. Om det er spesielle funn hvor én av gruppene skiller seg ut i svarene sine, kommenterer jeg dette fortløpende i teksten til den tilhørende figuren.

I figur 1 nedenfor ser vi en oversikt over svarene fra det første spørsmålet. Det første spørsmålet elevene svarte på, var om de fikk medfølelse med noen av karakterene de møtte i teksten «Richard» av Linn Skåber, som ble lest høyt i klassen. I svarene ser vi at flertallet av elever oppgir at de får medfølelse med noen i teksten.

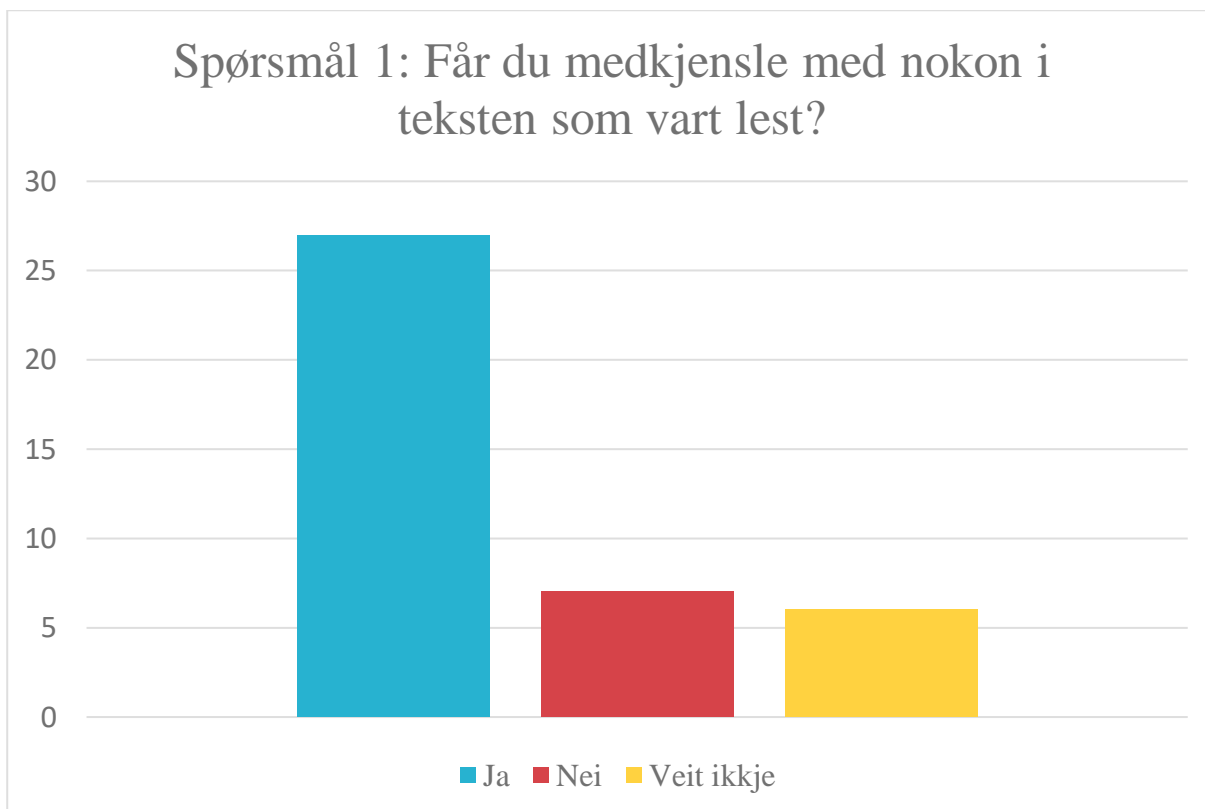


Figure 1 Svar på spørsmål 1 fra tre klasser, totalt 40 elever

Teksten «Richard» ble valgt ut fordi den kan gi rom for at man kan få forståelse og medfølelse med flere av karakterene vi møter i teksten, da den viser en situasjon fra flere ulike perspektiver. Selv om figur 1 viser at det er et flertall av elever som svarer ja, ser vi at 7 av 40 svarer nei, og 6 elever svarer «vet ikke».

De 27 elevene som svarte «ja» på spørsmålet om de fikk medfølelse med noen i teksten «Richard», ble bedt om å spesifisere hvilke personer de fikk medfølelse med i spørsmål 2. Her kunne elevene krysse av flere alternativer dersom de ønsket det. I tabell 2 ser vi at det er varierende hvem elevene har fått medfølelse med. Likevel er det flesteparten av elevene som oppgir at de får medfølelse med Trond, gutten som ble banket opp i skolegården av Richard. Dernest er det flest som får medfølelse med gutten Richard, som var den som banket opp Trond, men som vi også fikk innblikk i barndommen til med en alkoholisert far og en eldre bror som var voldelig mot han.

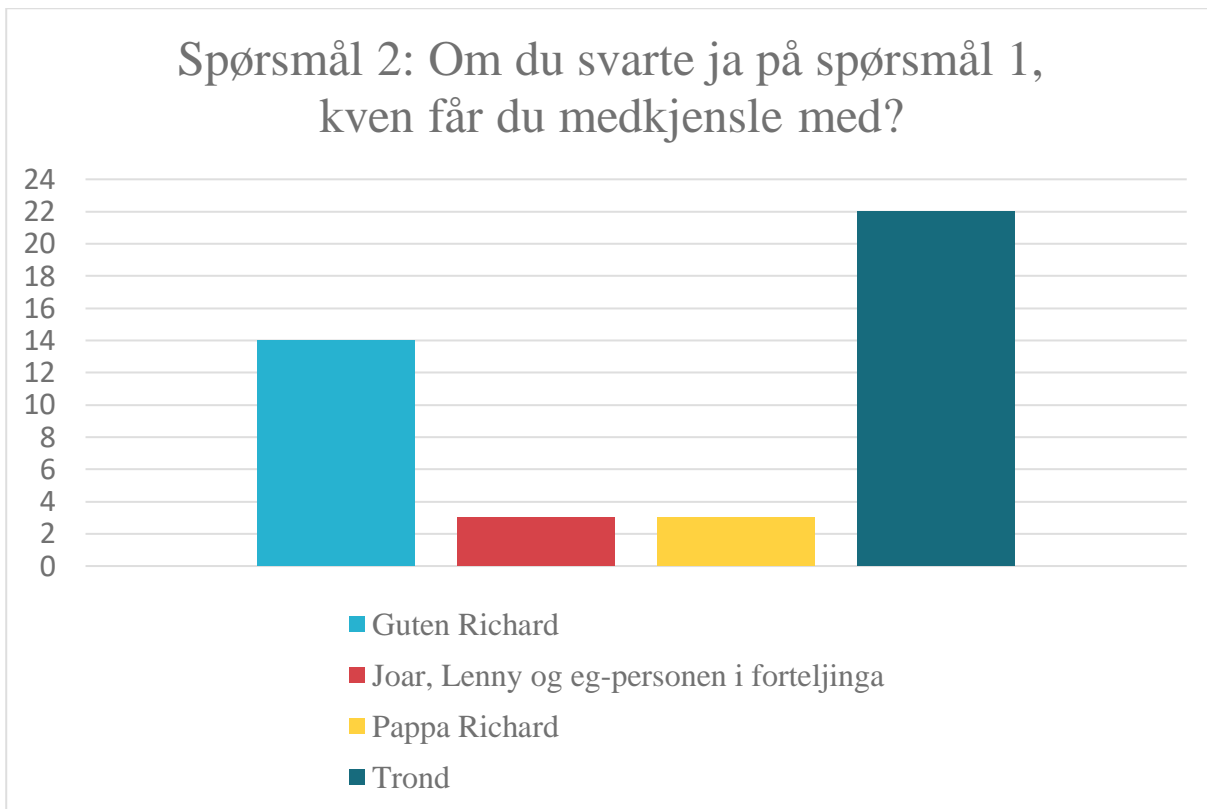


Figure 2 Svar fra de elevene som svarte "ja" på spørsmål 1, 42 svar totalt

De totalt 27 elevene som svarte ja på spørsmål 1, har til sammen avgitt 42 svar i spørsmål 2. Dette betyr altså at flere av elevene har svart at de får medfølelse med flere enn bare én person i teksten. Flertallet av elevene får medfølelse med Trond og Richard, men det er også noen som har oppgitt at de får medfølelse med faren til Richard, som også heter Richard, og guttegjengen som jeg-personen i fortellingen er en del av.

Som nevnt over hadde gutten Richard vokst opp med en alkoholisert far som forlot familien, og en bror som stadig banket han. Elevene fikk i spørsmål 3 spørsmål om de opplevde at gutten Richard hadde hatt en lett barndom. Her svarer nesten alle 40 elever enstemmig «nei», som vist i figur 3.

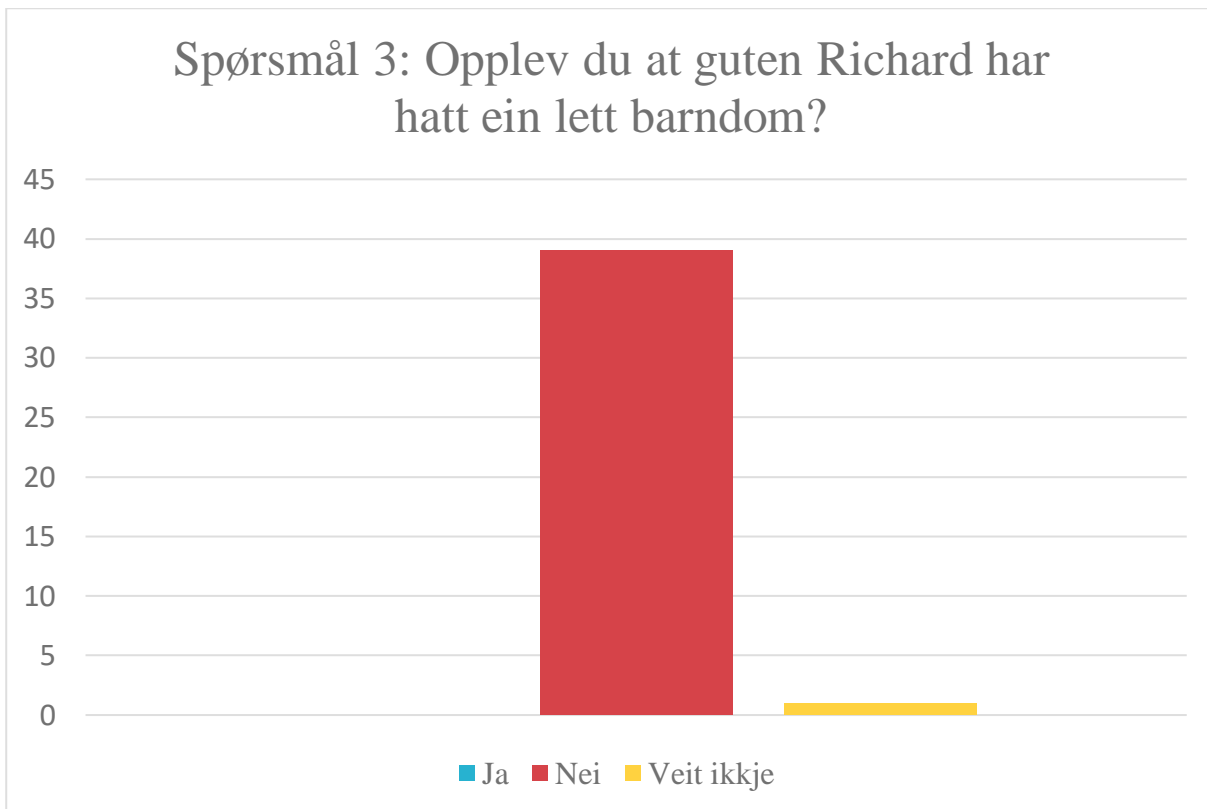


Figure 3 Svar på spørsmål 3 fra tre klasser, 40 elever totalt

39 av 40 oppgir her at de ikke opplever at Richard har hatt en lett barndom, mens én elev har svart «veit ikkje». Det er altså ingen elever som svarer at de opplever at Richard har hatt det lett i oppveksten. Av de syv elevene som oppga at de ikke fikk medfølelse med noen i teksten i spørsmål 1, og de seks som oppga at de ikke visste, har så godt som alle disse likevel svart at de ikke opplever at Richard har hatt det lett. De oppgir altså at de ikke får medfølelse med noen i teksten «Richard», men anerkjenner samtidig at Richard ikke har hatt det lett i oppveksten.

Når elevene får spørsmål om hvorfor de tror at jeg-personen i fortellingen ikke grep inn i situasjonen og fikk stoppet gutten Richard i å banke opp Trond, svarer elevene ulikt. Se figur 4. De fleste oppgir at de tror det er fordi jeg-personen ikke ville bli plaget av Richard selv. Nest flest oppgir at de tror han ikke grep inn fordi han var redd for Richard. 12 av 40 har svart at de tror han ikke grep inn fordi jeg-personen synes synd i Richard.

Spørsmål 4: Kvifor trur du at eg-personen i forteljinga klappa Richard på skuldra og gjekk saman med han, i staden for å seie frå at det å banke opp Trond var feil?

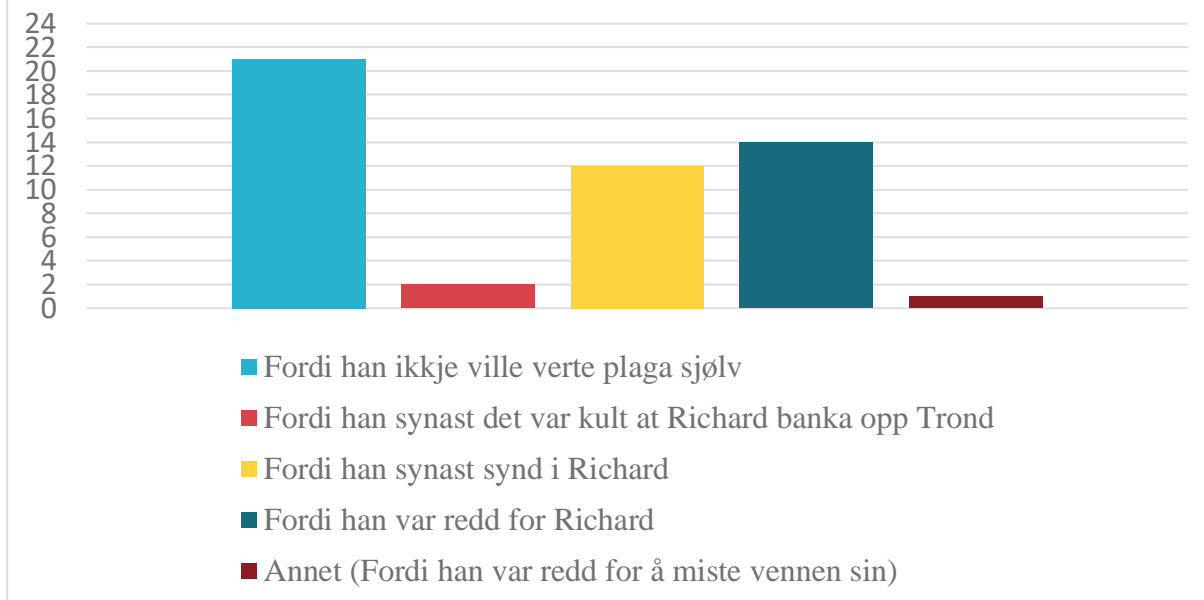


Figure 4 Svar på spørsmål 4 fra tre klasser, 40 elever totalt

De fleste elevene svarer altså at jeg-personen ikke grep inn for å stoppe Richard enten fordi jeg-personen ikke ønsket å bli Richards neste offer, eller fordi jeg-personen var redd for Richard. Noen har også svart at de tror han ikke stoppet han fordi han synes det var kult at Richard banket opp Trond, mens én elev har skrevet et egendefinert svar som var at jeg-personen ikke grep inn «fordi han var redd for å miste vennen sin (Richard) hvis han grep inn».

Elevenes svar på spørsmål 5, som går på gjenkjennelse i teksten «Richard», viser at flertallet svarer «nei» på om de kan kjenne seg igjen i følelsene noen av personene i teksten. Bare 6 av 40 oppgir at de kan kjenne seg igjen, og hele 22 av 40 svarer «nei». Når det kommer til de skjønnlitterære tekstene som blir brukt ellers i norsktimene, er det derimot flertallet av elever som svarer «vet ikke». 16 av 40 oppgir at de ikke kan kjenne seg igjen i noen av tekstene som blir brukt i norsktimen, mens også på det spørsmålet er det bare seks elever svarer at de kjenner seg igjen.

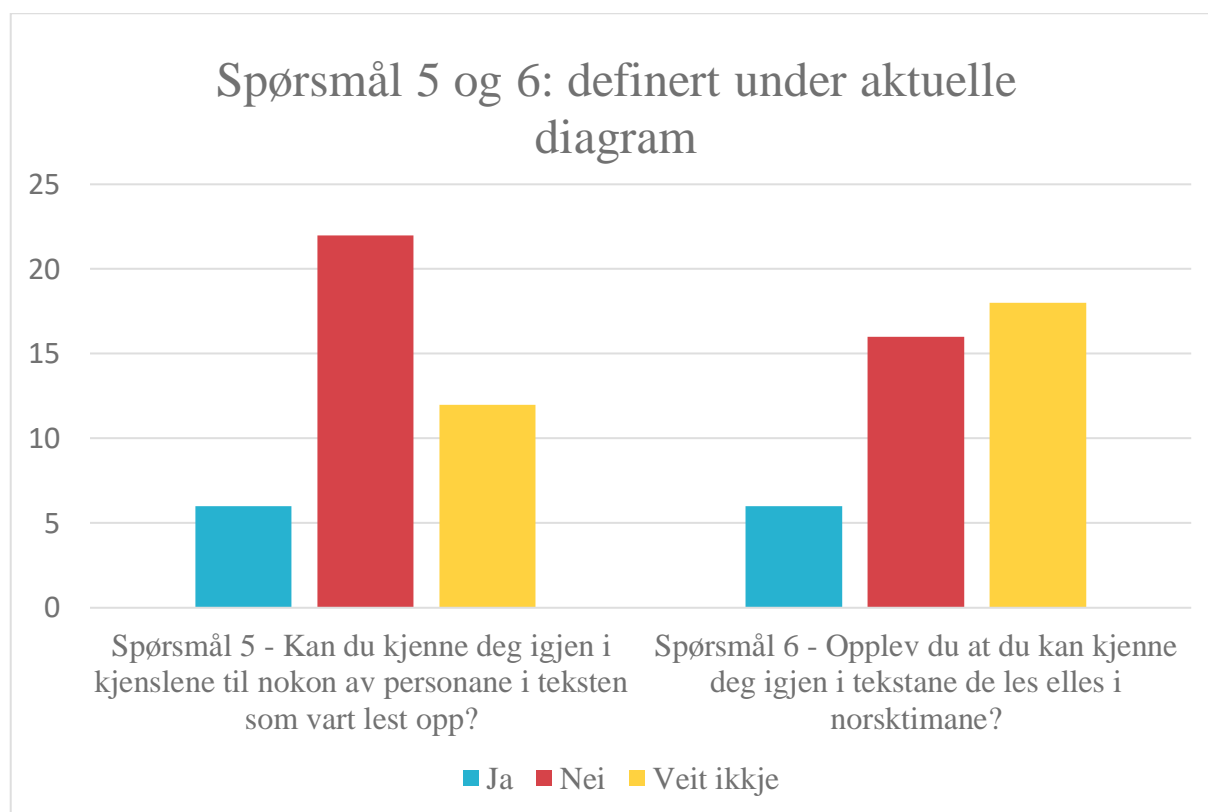


Figure 5 Svar på spørsmål 5 og 6 fra tre klasser, 40 elever totalt

Det er altså like mange elever som oppgir at de kan kjenne seg igjen i tekstene som blir brukt generelt i norsktimene og i teksten «Richard». Diagrammet viser oss at bare 15% av alle elevene oppgir at de kan kjenne seg igjen i tekstene som blir brukt i norsktimene. 40% svarer nei, mens de resterende 45% svarer at de ikke vet. Det er seks elever som svarer «ja» på spørsmål 5, og det er seks elever som svarer «ja» på spørsmål 6. Om dette er de seks samme elevene, kan vi ikke vite fordi undersøkelsen ikke åpner for å lese på tvers. Dersom tallene brytes ned til de ulike klassene, er det i elevgruppe nummer to, som tilhører lærer Simone, hele 61,1% som svarer «nei» på om de kan kjenne seg igjen i tekstene som blir brukt i norsktimene ellers. Gruppe tre har høyest andel av elever som har svart «vet ikke», både på spørsmål 5 og på spørsmål 6.

4.2 Oppsummering av funn spørreskjema til elever

Et viktig funn fra spørreskjemaene er at bare 6 av 40 elever oppgir at de kan kjenne seg igjen i tekstene som blir brukt i norsktimene på skolen. Dette tilsvarer bare 15% av elevene. Over halvparten, 27 av 40 elever, oppgir at de får medfølelse med noen i teksten «Richard». Hvem de får medfølelse med varierer, men flesteparten får medfølelsen enten med Richard, som er den typiske «bøllen» i denne fortellingen, eller med Trond, som blir banket opp av «bøllen» Richard. Alle elever med unntak av én, som svarer at hen ikke vet, oppgir at de ikke opplever at Richard har hatt

en lett barndom. Likevel er det bare 6 elever som svarer «ja» på om de kan kjenne seg igjen i følelsene til noen av karakterene de møter i teksten «Richard».

4.3 Analyse av intervju av lærere

I denne delen av oppgaven vil jeg analysere hva de tre norsklærerne har svart i intervjuene. Som nevnt i metodekapittelet har jeg valgt å kategorisere svarene tematisk. Innholdsanalysen viser at disse temaene er de som er mest fremtredende i intervjuene, og også de mest aktuelle temaene for å kunne belyse problemstillingen min. Temaene jeg har kategorisert etter er: skjønnlitteratur i arbeid med folkehelse og livsmestring, skjønnlitteratur som ressurs for empatiutvikling, elevenes gjenkjennelse i skjønnlitteraturen, og tekstutvalg.

Skjønnlitteratur i arbeid med folkehelse og livsmestring

Jeg vil først presentere hva lærerne i studien min snakket om knyttet til temaet folkehelse og livsmestring og skjønnlitteratur. Alle lærerne fikk spørsmål om de selv hadde noen erfaringer med å bruke skjønnlitterære tekster til å arbeide med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. På dette spørsmålet oppgir lærer Trine at de i hennes klasse stort sett bare har lest tekster, og at de leser «tekster eller utdrag fra bøker for å på en måte håndtere disse utfordringene her (tematikker innen folkehelse og livsmestring)». Trine har altså erfaring med å bruke tekster til å arbeide med aktuelle tematikker innenfor folkehelse og livsmestring. Simone svarer at de har brukt en ressurs som heter «Livet&Sånn». Dette er en ressurside for å jobbe med vanskelige temaer på ulike måter, der mange av temaene også inngår i folkehelse og livsmestring. I tillegg sier Simone at de har brukt å ha trivselsuke de to første ukene av skoleåret, hvor det også arbeides med tematikker som er relevante for folkehelse og livsmestring, og at de har litterære samtaler rundt tekstene de bruker i etterkant. «Vi har brukt å være med på trivselsuke de to første ukene av skoleåret, og da bruker vi å jobbe med sånn «Lions quest», og da jobber vi med empati og leser litt tekster om mobbing og slike ting, også har vi diskusjoner rundt det». Lions Quest er et læringsprogram som blant annet inneholder øvelser som går på ferdigheter og holdninger som er nødvendige for å kunne forstå og håndtere følelser, samt føle og vise empati for andre (Lions Quest, 2023). Simone har altså også erfaring med å bruke skjønnlitterære tekster til å belyse tematikker som er aktuelle innen folkehelse og livsmestring, men har også brukt andre arbeidsmåter enn bare litterære samtaler. Lærer Sara forteller om et prosjekt hun hadde rundt forfatteren Maria Parr og boken hennes *Keepere og havet* for å jobbe med folkehelse og livsmestring:

Jeg hadde et lite prosjekt med Maria Parr og boken hennes *Keeperen og havet*, der vi stilte masse spørsmål til teksten og gikk i dybden i den boken og tok opp temaer som boken aktualiserer, og prøvde også å dra paralleller til disse tingene til våre egne liv. Og det opplevde jeg som veldig bra. Vi brukte flere uker på det, og det prosjektet syns jeg fungerte veldig bra, og elevene var veldig engasjerte. (Sara).

Sara har altså også jobbet med skjønnlitterære tekster i folkehelse og livsmestring, her gjennom et spesifikt verk som de hadde et større prosjekt med. Gjennom dette prosjektet fikk elevene til Sara jobbe seg gjennom en bok som tok opp mange ulike aktuelle temaer som også berører elevenes hverdagsliv. Sara oppgir at det ble satt av god tid til prosjektet, og at hun opplevde elevene som engasjerte. Videre kommenterer Sara at hun syns Maria Parr sine tekster er humoristiske og at de fenger elevene, og at det derfor er fint å ta utgangspunkt i en sånn type bok når man skal diskutere tematikker som utestengelse, identitet, og det å bli godtatt.

Alle de tre lærerne oppgir altså at de har erfaring med å bruke skjønnlitterære tekster til å jobbe med tematikker som er aktuelle for folkehelse og livsmestring. Trine har erfaring med bruk av skjønnlitterære tekster, Simone har både jobbet med *Lions Quest* og hatt trivselsuke der de har jobbet med tekster med tematikker som inngår i folkehelse og livsmestring, og Sara har hatt et større prosjekt med boken *Keeperen og havet* av Maria Parr.

Skjønnlitteratur som ressurs for empatiutvikling

Som Keen skriver, er gjenkjennelse viktig, om ikke avgjørende, for at skjønnlitteraturen skal kunne være empatiutviklende (Keen, 2006, s. 224). I lys av dette kan man kanskje ikke skille identifikasjon og gjenkjennelse fra empatiutvikling, men jeg har valgt å skille de fra hverandre tematisk i analysen av lærerintervjuene for å ha klare, avgrensede temaer. I intervjuguiden fikk lærerne lest opp følgende utdrag fra læreplanen i norsk under folkehelse og livsmestring:

I norsk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig. Dette gir elevene grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring. (Utdanningsdirektoratet, 2020).

De ble så spurt om de trodde at lesing av skjønnlitterære tekster kan være en ressurs for elevenes utvikling av empati, i lys av læreplanutdraget som ble lest opp. På dette spørsmålet svarte alle tre lærerne «ja». Når de ble bedt om å begrunne hvorfor de tenkte det, hadde to av lærerne nokså like

begrunnelser hvor det ble trukket frem viktigheten av å kunne kjenne seg igjen i tekstene for å ikke føle seg alene om ting. Trine sier at:

(...) jeg tror det er veldig bra for elever å få lese eller få opplest tekster som de kan sette seg inn i. Kjenne på at de ikke er alene med det de kanskje opplever, at de kan se en sak fra flere sider, at man kan oppleve at noe er gjenkjennelig, uavhengig av hvilken rolle de selv har i det som skjer. (Trine).

Her viser Trine, i tillegg til gjenkjennelse i skjønnlitteraturen, at det også er en fin måte å kunne øve seg på å innta ulike posisjoner og se ting fra flere sider. Sara begrunner at skjønnlitteraturen kan være en nyttig ressurs i empatiutviklingen til elevene med de samme poengene som Trine; at tekstene både kan tilby gjenkjennelse for elevene, og elevene kan få trening i å innta andres synspunkt. Sara sier i tillegg at gjennom litterære samtaler kan man reflektere i fellesskap og lære av hverandre når man deler tanker man har rundt handlinger eller karakterer de møter i teksten. Hun sier videre at det er viktig at elevene selv må få diskutere, og at de litterære samtalene ikke alltid skal være for lærerstyrte, men at lærere må gi rom for elevenes egne tolkninger og tanker, og at det er på denne måten elevene kan se verdien av skjønnlitteraturen:

For elevene møter jo mange tekster som omhandler ulike problemstillinger der folk sliter med forskjellige ting, og da vil jo folk få medfølelse, og når man diskuterer slike ting i klassen så vil jo også elevene oppleve at mange folk reagerer på det som er galt. Og da vil jo det gå opp et lys for de andre som ikke oppfattet det. Så det med å reflektere og snakke om det som er vondt for andre, og ja, det trenger jo ikke bare være det, kan jo være glede også. Ja, så det du tar opp i klassen også og at du snakker om det tror jeg har mest effekt, for da ser du reaksjonene til de andre i klassen. For jeg tenker at det som kommer fra elevene selv går mer inn på dem enn hvis vi som lærere står og messer om det. Så hvis vi får de (elevene) i snakk om det, så vil det treffe hjertene deres litt mer. (Sara).

Sara trekker altså frem viktigheten av at samtaler rundt litteratur ikke alltid skal være så styrt av læreren, men at elevene selv kan få «velge veien» de ønsker å gå. Skjønnlitteratur oppleves og forstås ulikt av ulike mennesker, og selv om læreren tenker at «dette kan elevene kjenne seg igjen i», så er det ikke alltid det læreren tenker som er det elevene kanskje opplevde som viktigst. Gjennom å la elevene få medbestemmelse, vil kanskje flere elever få mer ut av tekstene som blir brukt, fordi de selv får bearbeidet og hentet ut det de opplevde som viktig og aktuelt. Sara mener at elevene har størst påvirkningskraft på hverandre.

I motsetning til Trine og Sara påpeker Simone heller hva som skal til for at tekstene skal kunne fungere som en ressurs for empatiutvikling. Simone svarer at hun tenker det kan være lurt at man i startfasen bevisstgjør elevene på hva slags type tekst de møter og kanskje hjelpe de inn på riktig

spor for å få de til å lytte aktivt på de tingene som er viktige, fordi hun ikke opplever at elevene alltid klarer å lytte aktivt.

Men jeg tror kanskje at i begynnelsen, at hvis du skal gjøre det bevisst, så må du kanskje bevisstgjøre de på hva slags type tekst det er, og at du kanskje prøve å «så» litt tankene til elevene om at de skal kjenne på det. Det tror jeg kan være litt lurt. Fordi jeg merker det nå med ungene at de ikke alltid lytter aktivt. De lyttet aktivt nå (under opplesningen av teksten «Richard» av Linn Skåber), de var veldig på. Så jeg tror at hvis du sier det til ungene på forhånd, hva de er de skal fokusere på, så tror jeg det er en god måte å lære de å gjøre det. (Simone).

Simone sier altså her at for at elevene senere skal kunne jobbe seg gjennom viktige tematikker i de skjønnlitterære tekstene, trenger elevene stillas og hjelp av læreren i starten til å komme seg på riktig spor. Etter hvert som elevene får litt trening i det kan de klare det på egenhånd, men at de i starten trenger hjelp til å forstå hvordan de skal gå frem. Simone poengterer også viktigheten av valg av tekster, at ikke alle tekster fenger elevene like godt. «Også må du jo så klart velge bra tekster også da. Ikke bare, ja.».

Alle lærerne svarte «ja» på spørsmålet om de tror at skjønnlitteratur kan fungere som en ressurs for empatiutvikling. Når de ble bedt om å begrunne hvorfor, svarte Trine og Sara at elevene får øve seg i perspektivtaking og se ting fra flere sider gjennom skjønnlitteraturen. Sara oppgir i tillegg at hun tenker det er lurt at elevene får ta stor del i hvilke situasjoner eller tematikker fra teksten som skal løftes frem. I motsetning til Sara, peker Simone på viktigheten av å bygge stillas for elevene for å hjelpe de i gang, da ikke alle elevene kanskje er vant til å lese tekster på denne måten.

Elevenes gjenkjennelse i skjønnlitteraturen

Videre i intervjuet fikk lærerne opplest følgende utdrag fra kjerneelement i læreplanen i norsk: «elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). De fikk så spørsmål om de selv opplevde at elevene deres kunne kjennes seg igjen i skjønnlitteraturen de jobber med i klassene, og hva de tenker er grunnen til at elevene enten kjenner seg igjen eller ikke kjenner seg igjen. Her svarer Trine at hun ofte opplever at elevene hennes kjenner seg igjen i tekstene. Lesing av skjønnlitteratur er noe Trine har prioritert tid til for å jobbe med sosial kompetanse, og for å motvirke utenforskap.

Ja, det opplever jeg veldig ofte. I min klasse så har det jo på en måte vært et behov for å lese mye tekster og å få det inn på forskjellige vis, dette med at empati og å sette seg inn i

hvordan andre har det. Og det er jo kanskje viktig i alle klasser..., eller, det *er* jo viktig i alle klasser, men jeg vil påstå at i vår klasse så har det vært litt ekstra viktig. Dette fordi det er elever som føler seg utenfor, og særlig da så har det vært bra å finne tekster som man kan bruke, der vi kan se ting fra ulike sider, og det å utvikle sosial kompetanse på disse områdene her. (Trine).

Trine sier altså at hun opplever at elevene hennes veldig ofte kjenner seg igjen i tekstene de bruker i norsktimene, og at hun aktivt har gått inn for å bruke skjønnlitteraturen som ressurs for at elevene skal få øve seg i å forstå andres følelser og oppfatninger.

Simone er derimot usikker på om hun har nok erfaring til å si noe om det, og har ikke aktivt gått inn for å sjekke om elevene kjenner seg igjen i tekstene eller ikke. Selv om hun ikke har sjekket det, så sier hun at hun vet at elevene kan sette seg inn i litteraturen, fordi det har hun erfart når de har jobbet med tekster som kan vekke en del følelser.

Vet ikke om jeg har nok erfaring.. Hm... Jeg vet ikke om vi har sjekket det, på en måte? Men sånn som jeg kjenner de (elevene), så vet jeg at de kan. Så jeg klarer ikke helt å svare «JA» på det, men jeg vet jo sånn fra tidligere av også når vi har lest Bibelhistorier og sånne ting. Og før jul, når vi ofte leser litt triste historier som f.eks. «Piken med svovelstikkene» og sånn, da vet jeg at det er folk (elever) så har på en måte følt på det. Men jeg kan ikke si sånn akkurat nå «JA», fordi jeg.. men du så jo hvordan, du så jo det at de ble påvirket av denne teksten («Richard» av Linn Skåber som ble lest opp til klassen). (Simone).

Simone oppgir her at hun er usikker på om hun har sjekket at elevene kan kjenne seg igjen, men sier også at hun har sett at de har gjort det når de har jobbet med ulike tekster med tematikker som innbyr til samtaler. På spørsmålet om hva som er grunnen til at noen kan kjenne seg igjen i tekstene og andre ikke, svarer Simone at hun tror at vi mennesker er forskjellige og er utstyrt med ulik mengde av empati i oss. Hun legger til at hun tror at oppveksten og oppdragelsen elevene har med seg hjemmefra også spiller en rolle.

Jeg tror jo det at, at noen av oss er jo bare mer utstyrt med mer empati enn andre. Også er det... Det handler litt om hva vi har lært hjemme også. Hvilken oppdragelse ungene har. Hva de er vant til, og hva de snakker om på hjemmebane. Derfor tror jeg det er noen som klarer det. Så det. Og de som ikke føler med, de er rett og slett, noen av de som svarte nei nå (på spørreskjemaet til elevene), er gjerne de elevene som kommer fra «kalde hjem». Eller, det høres jo litt fælt ut å si, men de som kommer fra mer «firkantede» hjem. (Simone).

Simone sier altså at hun tror det er slik at noen bare har mer empati enn andre, men at hun også merker forskjell på hvilke hjem elevene kommer fra når det kommer til mengden med empati og

medfølelse. Videre poengterer hun at livserfaringen til elevene selv også spiller en rolle i om de kan kjenne seg igjen i tekster eller ikke. Hun legger til:

Også en annen ting. Det har jo litt med hvilken livserfaring de (elevene) har. Det sitter jo elever her inne som har opplevd forskjellig, som f.eks. en som har mistet pappaen sin, sant? Så der er jo unger som.. og har du opplevd sånne ting, så klart du klarer å... du blir skrudd på på en helt annen måte. (Simone).

At elever har opplevd eller vært igjennom ting som ikke alle har, gjør at enkelte kanskje lettere kan kjenne seg igjen i følelser i skjønnlitteraturen, fordi de kan koble det opp mot de opplevelsene. Hun nevner også at elever kan ha diagnoser som gjør det vanskelig for de å sette seg inn i andres følelser. «Også er jo det klart dette med diagnoser som gjør at du har problemer med å sette deg inn i situasjonen til andre også», og at det at noen elever har diagnoser kan være en forklaring på om noen har svart «nei» på spørsmålet om de får medfølelse med noen i teksten «Richard» i spørreskjemaet.

Sara svarer momentant «ja» på spørsmålet om hun opplever at hennes elever kan kjenne seg igjen i tekstene de bruker i klassen hennes, og begrunner det med at selv om elevene er forskjellige og at det kan variere, så har de fleste elevene evne til å se sammenhenger mellom det de leser og knytte det til følelser eller opplevelser de selv har vært gjennom.

Det varierer jo på personbasis. Noen er mye mer modne enn andre på disse trinnene, og noen vil kanskje ha et mer overfladisk syn. Men flesteparten har jo dette innebygd i seg, at de kjenner på, ja, opplevelser og ting de selv har opplevd. Så jeg tenker jo det at det kan hende de har noe i privatlivet sitt som de også kan kjenne igjen i tekstene, og da vet de (elevene) at det er flere som har det sånn som de, og det er jo en god følelse. (Sara).

I likhet med Simone svarer altså Sara også at det kan variere fra elev til elev hvor mye de kan kjenne seg igjen i litteraturen, og at det også kommer an på hvor modne elevene er og hva slags erfaringer de selv har i bagasjen.

Alle lærerne oppgir i ulik grad at elevene deres kan kjenne seg igjen i tekstene som blir brukt i klasserommet, selv om ikke alle har aktivt gått inn for å «sjekke» om de gjør det, så har alle erfaringer som tilsier at de gjør det. Lærerne poengterer også at elevene er forskjellige, og dermed har ulik mengde med empati og medfølelse i seg, og at det har litt å si hvilke erfaringer de har fra livet ellers om de klarer å se koblinger til eget liv i skjønnlitteraturen.

Tekstutvalg

På generelt grunnlag har jeg også spurt lærerne hvilke tekster de jobber med i klasserommet, og hvordan de går frem for å velge ut hvilke tekster som skal brukes. Her svarer lærerne litt ulikt. Trine sier at hun tar utgangspunkt i læreverket de har i norsk, Salto, men at hun av og til henter inn skjønnlitterære tekster utover læreboken også.

Og siden jeg er relativt nyutdannet så har jeg fortsatt også flere bekjente og venner innad i miljøet som kan tipse om, også er jeg medlem av flere Facebook-grupper hvor jeg kan få tips om tekster. Jeg er jo stadig vekk innom internett og ser fra ulike hold hva de anbefaler, og også dette med sånn Bokslukerpris, og ja. Hvilke bøker har vært i vinden som, ja, setter søkelys på viktige tema, da. Så det er jo å holde seg litt orientert i det som skjer, også at «dette var et godt tips, det tar jeg med meg». (Trine).

Når Trine velger tekster utover det som står i læreboken de bruker, oppgir hun altså at hun leter etter tekster og tips fra både kollegaer, internett, Facebook-grupper og generelt holder seg oppdatert på aktuell skjønnlitteratur for barn og unge. Trine oppgir også at hun varierer hvordan hun går frem for å velge ut tekster alt etter hvilken elevgruppe hun har, og at med de elevene hun har hatt de siste tre årene så har hun hentet tekster utover det som står i læreboken hyppigere enn hun ellers gjør.

Simone svarer at hun bare bruker læreboken når hun skal bruke skjønnlitterære tekster. «Helt ærlig, har bare boken. Ser bare i boken. Legger ikke noe mer i det.». Hun forklarer videre at de har et læreplanverk som de følger gjennom året, og at hun jobber i team med flere lærere som samarbeider om å finne ut hva de skal jobbe med i norsk i klassene. Hun sier at de ikke legger så mye i valg av tekster, men følger tekstene som er i temaet i læreboken. Videre kommenterer hun at hun virkelig ser verdien i å bruke tekster utenom læreboken. «Men jeg ser jo det nå at tekstene i denne boken her (Linn Skåbers *Til Ungdommen*) kunne vi brukt veldig mye. Uten tvil». Hun legger også til at hun ikke har tenkt så mye på det før, men at gjennom deltakelsen i forskningen til denne masteren, så har hun blitt minnet på mulighetsrommet for å trekke inn andre relevante tekster i undervisningen. «Jeg ble mye mer oppmerksom på dette nå når du har tatt med denne. For jeg har liksom ikke tenkt over det på en måte?». Videre drar Simone samtalen mot at bruk av skjønnlitterære tekster f.eks. kan brukes når man jobber med elever med ulike diagnoser.

Jeg tror at dette kan brukes f.eks. mot elever med asperger for å få lære de hva de skal føle. Vi bruker jo masse tid på å lære de hvordan de skal håndtere ulike situasjoner, og ha samtaler om ulike ting. Det skjer jo ofte at vi har samtaler om hva som har skjedd ute i friminuttet, og på en måte reflektert rundt hva vi skulle ha gjort i den og den situasjonen. Men vi leser jo ikke en tekst også sitter og prater om den etterpå, det gjør vi ikke, det er mer det som skjer der og da. Men jeg tror det kan være kjempebra å bruke det mot unger med

forskjellige diagnoser, som rett og slett må lære seg et par ting. For hvis de ikke har det så er jo det livsfarlig. Den viktigste menneskelige egenskapen du har er empati. (Simone).

Simone sier altså at enkelte diagnoser kan gjøre det vanskelig for elever å sette seg inn i andres følelsesliv, og at det kan være vanskelig å regulere seg i enkelte situasjoner. Her påpeker hun muligheten av lesing av skjønnlitterære tekster, slik disse elevene får bli med «inn» i tankesettet til noen andre, som kan være en fin modellering for dem. Hun legger til at det er livsviktig at mennesker har empati, og at hun tenker at empati faktisk er den aller viktigste egenskapen et menneske kan ha.

Sara svarer at det varierer litt hvordan hun henter velger ut tekster til å bruke i klasserommet, men at de også jobber i team hvor lærerne for tre parallellklasser samarbeider om hvilke tekster de skal bruke. Hun påpeker også at det kan variere fra år til år og fra elevgruppe, og at det er lett å bruke tekster som du selv som lærer liker godt.

Så det varierer litt fra år til år, det er ikke sånn at vi har faste tekster vi bruker hele tiden. Men det er jo lagt opp til det de skal lære i forhold til sjanger og innlæring sånn. Også er jo det veldig hva du som lærer liker selv da. (Sara).

Sara oppgir altså at hun ikke alltid bruker de samme tekstene, og at hun er obs på det at en tekst som fungerer godt i en klasse, kanskje ikke fungerer like bra i en annen klasse. Sara nevner også i denne sammenhengen at hun prøver å jobbe med å skape/ivareta leseglede for guttene også. «Også må man prøve å tilpasse litt til guttene også slik at de også føler de kan få noen gode tekster som de også kjenner seg igjen i». Sara og klassen hennes har ikke lærebok i norsk, så derfor er hun nødt til å finne tak i det som skal brukes i norsktimene selv.

Rett og slett fordi vi ikke har lærebok, så da har vi nødt til å ta utgangspunkt i hva vi finner på nett og i andre verk, så da blir det litt plukk og miks. Og om du har en god bok hjemme, så er det fint å ta med ting derfra. (Sara).

Sara må lete på internett og i andre verk hun har tilgjengelig på skolen eller hjemme. Hun sier at hun opplever det å ikke ha lærebok som veldig krevende, og at hun skulle ønske de hadde en lærebok som de «hvert fall kunne ta litt utgangspunkt i», fordi det blir mye å sette seg inn i hver toukersperiode, da de jobber med toukersplaner.

Trine, Simone og Sara svarer forskjellig på spørsmålet om hvordan de finner skjønnlitterære tekster de skal bruke i klassene sine. Simone oppgir at hun bare bruker læreboken, og følger det oppsettet

og tekstene som er valgt ut det. Trine oppgir at hun kombinerer lærebok og andre ressurser, som kollegaer og internett, for å finne aktuelle tekster tilpasset elevgruppen. Sara sier at de ikke har lærebok i norsk i det hele tatt, og at hun derfor må bruke internett eller verk hjemme eller på skolen for å finne tekster. Sara påpeker også viktigheten av å ta hensyn til guttenes lesing, og at hun prøver å velge tekster som kan treffe de også.

4.4 Oppsummering av analyse av lærerintervju

Alle de tre lærerne oppgir at de tror skjønnlitteratur kan være en ressurs for utvikling av empati hos elevene. Lærerne oppgir også at de på varierende måter har benyttet skjønnlitterære tekster til å jobbe med temaer som er aktuelle for folkehelse og livsmestring-faget. Når det kommer til gjenkjennelse i litteraturen oppgir alle at de føler at deres elever kan kjenne seg igjen i tekstene som blir brukt, selv om ikke alle lærerne har tenkt så mye over det, eller direkte testet det ut. Sara sier at det er viktig at litterære samtaler ikke blir for lærerstyrte, men at elevene får medbestemmelse i hva som skal diskuteres og jobbes med av tematikker i ulike tekster. Simone oppgir at elevene trenger modellering og lærerstøtte for å senere kunne selvstendig oppleve og reflektere rundt tekstene som blir brukt. Lærerne har ulike måter å velge ut tekster som skal brukes i klasserommet på. Simone bruker bare læreboken og benytter seg av de allerede utvalgte skjønnlitterære tekstene som følger med kapitlene der, mens Sara står uten lærebok og må bruke omgangskrets, kollegaer, internett og Facebook-grupper for å finne gode tekster. Trine og Sara oppgir at de varierer tekstene som blir brukt alt etter hvilken klasse de har.

5 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte sentrale funn fra analysen av elevsvarene, i lys av lærernes ytringer, teori og tidligere forskning. Før jeg går over til å drøfte funnene mine, ønsker jeg å benytte anledningen til å minne om oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Problemstillingen for oppgaven min er:

Oppfatter lærere og elever på mellomtrinnet lesing av skjønnlitteratur som empatiutviklende?

Forskningsspørsmålene jeg valgte ut for å besvare problemstillingen er: Oppgir et utvalg mellomtrinns elever at de kan kjenne seg igjen i de skjønnlitterære tekstene som brukes i norsktimene? Opplever et utvalg norsklærere på mellomtrinnet at skjønnlitteratur kan være en ressurs for elevenes empatiutvikling? Hvordan går et utvalg norsklærere frem for å bestemme hvilke skjønnlitterære tekster som skal brukes i norsktimene?

5.1 Empati og gjenkjennelse gjennom skjønnlitteraturen

Jeg stilte forskningsspørsmålet «Oppgir et utvalg mellomtrinns elever at de kan kjenne seg igjen i de skjønnlitterære tekstene som brukes i norsktimene?». Analysen viser at det bare er 15% av elevene som deltok i spørreundersøkelsen oppgir at de kan kjenne seg igjen i de skjønnlitterære tekstene som brukes i norsktimene. Det vil si at de resterende 85% enten svarer «vet ikke» eller «nei». Det er også bare 15% som oppgir at de kan kjenne seg igjen i teksten «Richard» av Linn Skåber. Når lærerne ble stilt samme spørsmål, om de opplevde at deres elever kunne kjenne seg igjen i tekstene de bruke i norsktimene, svarte samtlige tre lærere klart «ja», mens Simone understreket at hun ikke aktivt hadde gått inn for å kontrollere at de gjør det, men at hun trodde det. Det er altså et stort sprik i hva elevene oppgir og hva lærerne svarer. Det kan være mange grunner til at antall elever som svarte «ja» på om de kjente seg igjen i tekstene var så få, og jeg som forsker kan ikke anta hva elevene tenker, selv om jeg har oversikt over hva elevene svarer.

Funnet over kan vise oss hvor viktig det er at lærere varierer tekstene som brukes i klasserommet, og lar elevene møte et mangfold av skjønnlitteratur slik at sannsynligheten øker for at flere enn bare 15% av elevene kan kunne kjenne seg igjen i hvert fall noen av tekstene som blir jobbet med på skolen. Stoltenberg skriver at vi mennesker «henter næring» fra litteraturen på forskjellige måter (Stoltenberg, 2020, s. 200), og hvordan vi jobber med ulike skjønnlitterære tekster vil også ha noe å si på hva vi «henter» fra den. Blikstad-Balas og Gabrielsen (2020) fant at de fleste romanene som

ble brukt i norskundervisningen var korte utdrag, og det ble lagt større vekt på virkemidler og modellering av virkemidlene gjennom utdragene, enn samtaler om selve innholdet i teksten (s. 94). En slik måte å arbeide på kan gjøre at elevene ikke gjør fremmederfaringene som Hansen (2022) skriver om. Dersom elevene leser skjønnlitteraturen for overfladisk, og aldri går skikkelig i dybden, vil de kanskje ikke oppleve at teksten gjør noe med leseren gjennom måten teksten fremstiller verden på, slik som Hansen argumenterer for (Hansen, 2022, s. 2). Det er i denne sammenheng viktig å repetere at elevene ikke fikk opplest og forklart spørsmålene i forkant av besvarelsen av spørreskjemaet, så det kan tenkes at elevene kan ha veldig ulik oppfatning av begrepet «kjenne seg igjen». Dette må tas med i betraktningen når man drøfter datamaterialet, og ses på som en mulig årsak til at så mange svarte «nei» og «veit ikkje». Lærerne fikk heller ikke oppgitt en felles definisjon på hva som menes med «å kjenne seg igjen».

Et annet mulig forslag i tillegg til å la elevene møte et bredt utvalg tekster, er om man som lærer prøver å tilpasse tekstene til elevgruppen man har. Dette vil kanskje øke sannsynligheten for at flest mulig elever får anledning til å kjenne på at skjønnlitteraturen treffer dem, fremfor å møte litteratur de ikke skjønner eller får noe ut av. Det er ikke lett for en lærer å hele tiden vite om elevene kan kjenne seg igjen i tekstene som blir valgt ut, men ved hjelp av litterære samtaler, enten i grupper eller helklasse, vil man kunne få en oversikt over hvordan elevene oppgir at de opplever tekstene. Siden det ikke finnes forskning som konkluderer med at skjønnlitteratur er empatiutviklende, og Keen viser til viktigheter av gjenkjennelse for at den skal kunne være empatiutviklende, er dette trolig viktig for lærere å ta seg tid til å «sjekke» dette (Keen, 2006, s. 214). Kanskje fungerer undervisningsoppleggene helt slik læreren hadde håpet, kanskje man må gjøre små justeringen for å få ønsket effekt, eller kanskje det man gjør ikke fungerer så godt i den aktuelle klassen, og man har behov for å gjøre endringer. Gjennom samtaler om skjønnlitteraturen med elevene vil man også som lærer kanskje få en større forståelse for hva det er i tekstene elevene selv er opptatt av, og hva det er som treffer dem. Ved å arbeide på denne måten kan lærere kanskje sikre seg at elevene får oppleve skjønnlitteraturen og har nytte av de ulike tekstene som blir brukt i undervisningen, selv om elevenes tolkning og opplevelser av tekstene ikke alltid er like.

Lærer Sara oppgir i intervjuet at det er viktig at litterære samtaler ikke blir for lærerstyrte, men at elevene får medbestemmelse i hva som skal diskuteres og jobbes med av tematikker i ulike tekster. Simone oppgir at elevene trenger modellering og lærerstøtte for å senere kunne selvstendig oppleve og reflektere rundt tekstene som blir brukt. En kombinasjon av disse kan muligens være en god løsning. Elevene vil kanskje trenge trening i å stille riktige spørsmål til tekstene, og dette kan man

som lærere hjelpe til med. Samtidig er det viktig at når elevene begynner å mestre dette, kan det være lurt at de får frihet til å selv styre samtalen mot det som opptar dem i tekstene de leser. På denne måten vil man kunne få høre forskjellige opplevelser av en tekst, og elevene kan kanskje bli mer engasjerte når de selv får være med å dele hva de tenker er viktig, fremfor at læreren i forkant har valgt ut hva som skal diskuteres i de ulike tekstene.

Jeg stilte forskningsspørsmålet «Opplever et utvalg norsklærere på mellomtrinnet at skjønnlitteratur kan være en ressurs for elevenes empatiutvikling?». Dette spørsmålet ble stilt til lærerne i intervjuene, og de tre lærerne svarer alle at de tror skjønnlitteratur kan være en ressurs for utvikling av empati hos elevene. Nussbaum skriver at det å kunne leve seg inn i og se for seg andre menneskers følelser og liv gjennom den narrative forestillingsevne, er svært viktig for moralsk samhandling (Nussbaum, 2016, s. 36). Hun understreker at hun ikke tenker at litteraturen alene kan forvandle et samfunn, men at man gjennom litteraturen kan få et unikt innblikk i andres verden, som igjen kan gi oss økt forståelse og empati for medmenneskene våre (Nussbaum, 2016, s. 36). Funnene viser at lærerne i studien er enige i Nussbaum's teori om at litteratur kan være en ressurs for empatiutvikling. Funnene mine om at lærerne i studien min oppgir at de tror at skjønnlitteratur kan være nyttig å bruke inn mot elevenes empatiutvikling, samsvarer med funnene Martinsen (2019) fant om at ungdomsskolelærerne han intervjuet oppgir at noe av det skjønnlitteraturen kan bidra til i folkehelse og livsmestrings-faget, er elevenes oppmerksomhetstrening, evnen deres til å forstå og håndtere følelser, empati og samhørighet (s. 61).

Det er også viktig å poengtere at det det kom frem gjennom spørreundersøkelsen at selv om flertallet av elever oppgir at de ikke kunne kjenne seg igjen i den utvalgte teksten «Richard» av Linn Skåber, svarer samtidig alle elever, med unntak av én, at de ikke opplever at Richard, ene karakteren i teksten, har hatt en lett barndom. Dette kan vise oss at selv om elevene ikke direkte oppgir at de kan kjenne seg igjen i følelsene, kan de likevel ha forståelse for karakteren og handlingen.

5.2 Utvalg av tekster og mulighet for karakteridentifikasjon

Et annet sentralt funn i forskningen min er at to av lærerne, Sara og Trine, oppgir at de varierer hvilke tekster de tar med inn i norskundervisningen alt etter elevgruppen. Dette var også et av forskningsspørsmålene mine: «Hvordan går et utvalg norsklærere frem for å bestemme hvilke skjønnlitterære tekster som skal brukes i norsktimene?». Den tredje læreren, Simone, oppgir at hun bare følger læreboken med oppleggene og de allerede utvalgte skjønnlitterære tekstene der.

Funnene mine står i motsetning til funnene Blikstad-Balas og Lodding Gabrielsen (2020) gjorde om at de fleste skjønnlitterære tekstene som ble brukt i klasserommet var hentet fra en lærebok (s. 94). I min studie, som er veldig liten, er det flertallet av lærere som *ikke* bare bruker lærebok, men henter skjønnlitterære tekster fra andre ressurser. Blikstad-Balas og Lodding Gabrielsen gjennomførte sin studie på ungdomstrinnet, mens jeg har undersøkt mellomtrinnet. Selv om utvalget mitt med tre lærere er for lite til å generalisere, er det likevel verdt å merke seg at det er flest elever som oppgir at de ikke kan kjenne seg igjen i tekstene som blir brukt i norsktimen i klassen til Simone, den læreren som oppga at hun bare bruker tekstene som allerede står i læreboken. Dette viser at i utvalget mitt, er sannsynligheten for at elevene kjenner seg igjen i skjønnlitteraturen større dersom man varierer utvalget og prøver å tilpasse til elevgruppen.

Selv om læreboken er et veldig godt verktøy, kan det være vanskelig for lærebokforfattere å skulle velge tekster som treffer alle de ulike elevene i alle de ulike klassene. Lærere kjenner trolig sine elever best, og vet ofte best hva som kan fungere i den klassen og ikke. Noe som er veldig bra i en klasse, ikke alltid fungerer like bra i en annen. Stoltenberg (2020) presiserer viktigheten av stor variasjon av tekster, nettopp fordi man ikke kan regne med at alle tekster treffer alle elevene (Stoltenberg, 2020, s. 200). For at elevene skal kunne få oppleve det Keen (2006) kaller «karakteridentifisering» (s. 214), som kan gi elevene empati og forståelse med både karakterer, men også situasjoner og hendelser, er det også viktig at elevene får erfare tekster som er tilpasset deres nivå og øke sjansen for at de kan kjenne seg igjen, og dermed i større grad kan bidra til empatiutvikling. Ungdomsskolelærerne i Martinsen (2019) sin studie trekker frem at tid er en utfordring når det kommer til arbeid med skjønnlitteratur i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (s. 67). Tidsmangel ble ikke nevnt av lærerne i min studie, men er likevel relevant fordi man må huske på at man som lærer på mellomtrinnet underviser i mange ulike fag, og at med den evige tidsklemma lærere står i, kan det være vanskelig å hele tiden skulle velge og lage undervisningsopplegg som går utenfor læreboken. For å komme i mål med opplegg man skal lage til alle timer i alle fag, er det veldig forståelig at noen velger å følge læreboken og ikke prioriterer tid til å lete etter tekster utover hva som står i den.

Analysen viser at to av lærerne i denne studien oppgir at de varierer tekstene de bruker i klasserommet alt etter hvilken elevgruppe de har, og at de henter inn litterære verk utenfor det som står i en ev. lærebok. I tillegg til at mangfoldet av tekster gjør at flere elever kan ha mulighet for å kjenne seg igjen, er det også viktig at elevene møter varierte tekster for å kunne erfare andre livssituasjoner enn sin egen, slik som Andersen (2011) refererer til med sitt begrep «kosmopolitisk

empati». I tillegg til å la elevene møte et stort utvalg av tekster, kan det også være fordelaktig om lærere utfordrer elevene til å se likheter fremfor ulikheter mellom ting som kanskje kan oppleves som annerledes for dem. På denne måten får elevene trening i å se at selv om alle mennesker er svært ulike og forskjellige, så deler ofte mange lignende erfaringer og følelser, og dette kan gjøre at elevene utvikler (kosmopolitisk) empati.

5.3 Empati = antipati?

I spørreundersøkelsen fikk elevene spørsmål om å krysse av hvilke karakterer i teksten «Richard» av Linn Skåber de fikk medfølelse med. Det ble presisert at de kunne sette flere kryss dersom de ønsket det. Analysen viser at det var mange som satt flere kryss, og de to karakterene som flest elever oppga at de fikk medfølelse med, var gutten Richard og Trond. Disse to karakterene vil man typisk kunne karakterisere som «den onde» og «den gode», da Trond blir banket opp av Richard. Siden teksten «Richard» også viser perspektivet om at Richard har hatt en tøff oppvekst, kan dette være med på å bidra til at elevene får forståelse for hvorfor Richard er slik som han er. Elevene har ikke fått spørsmål om hvem de får antipati mot i teksten, men det er likevel verdt å nevne at selv om Lindhé (2016) og Bloom (2016) begge skriver at å føle empati med noen i en tekst, lett kan føre til antipati mot den andre, så viser elevene gjennom sine svar at de får medfølelse med flere ulike karakterer – også de to som kan regnes som motsetninger til hverandre. Det kan være at akkurat teksten «Richard» var god til å vise flere sider av samme sak, og at elevene derfor fikk møte et perspektiv man kanskje ikke alltid får møte fra «den onde» i tekster.

Selv om mange skjønnlitterære tekster ikke legger opp til innblikk i flere ulike synsvinkler på samme situasjon, vil dette likevel være noe det kan være relevant å utfordre elevene til å øve på. Andersen (2011) skriver at elevene trenger trening i å innta andres synsvinkler for å utvikle empatien sin, og dette er noe de kan få øve seg på gjennom skjønnlitteraturen (s. 20). Hvis man bruker tekster i klasserommet hvor det tydelig er en «godt» og en «ond» karakter, går det at man inviterer elevene til samtaler eller oppgaver knyttet til den teksten som kan trene elevene til å prøve å innta ulike perspektiver selv om de ikke blir presentert for det i teksten direkte. Dette er også noe Lindhé (2016) foreslår, at man som lærer kan gjøre elevene oppmerksomme på de fortellergrepene som brukes for å vekke gitte følelser hos elevene (s. 253). Dette kan for eksempel være å stille elevene spørsmål som «hvorfor tror dere at «den onde» i teksten oppfører seg slik den gjør?». Elevene kan også øve seg på perspektivtaking ved å få tildelt oppgaver hvor de etter lesing av en skjønnlitterær tekst selv skal skrive en tekst, men at jeg-personen i fortellingen skal være en annen karakter i teksten de nettopp leste. På denne måten får elevene trent opp evnen til å se at en sak

alltid har flere sider, og at man må være kildekritisk når man får noe fra bare én side. Elevene får også se hvordan ting kan forandre seg når man gir noen andre «en stemme». Tekstene elevene har skrevet kan i etterkant leses opp i klassen, slik at elevene i fellesskap får se hvor ulike perspektiv og ulike forståelser det kan være fra én og samme fortelling. Keen skriver at det er lett at elevene blir usikre på sin egen dømmekraft, føler på skam og/eller blir redd for å bli dømt av andre dersom de får medfølelse med noen andre enn de opplagte karakterene (Keen, 2007, s. 76). Som lærer i en klassesdiskusjon om skjønnlitteratur er det viktig å ikke begrense elevene til å bare skulle føle empati med de opplagte karakterene, og man kan diskutere og arbeide med tekst på ulike måter for å trene på endring av synspunkt.

6 Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt følgende problemstilling: *Oppfatter lærere og elever på mellomtrinnet lesing av skjønnlitteratur empatiutviklende?* Jeg valgte ut disse forskningsspørsmålene for å belyse problemstillingen min: Oppgir et utvalg mellomtrinns elever at de kan kjenne seg igjen i de skjønnlitterære tekstene som brukes i norsktimene? Opplever et utvalg norsklærere på mellomtrinnet at skjønnlitteratur kan være en ressurs for elevenes empatiutvikling? Hvordan går et utvalg norsklærere frem for å bestemme hvilke skjønnlitterære tekster som skal brukes i norsktimene?

For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene, valgte jeg å kombinere kvantitativ og kvalitativ metode. Jeg samlet inn svar fra elever på mellomtrinnet gjennom et anonymt spørreskjema, hvor elevene i forkant av besvarelsen fikk opplest teksten «Richard» av Linn Skåber. Jeg valgte teksten «Richard» fordi jeg vurderte at dette var en tekst som kunne invitere til gjenkjennelse og muligheten for å få medfølelse med noen av karakterene. Spørreskjemaet inneholdt spørsmål som både var rettet til teksten «Richard», og spørsmål vedrørende elevenes gjenkjennelse i skjønnlitterære tekster de jobbet med ellers i norsktimene. I tillegg intervjuet jeg lærerne til disse elevene om hvordan de jobber med folkehelse og livsmestring i norskfaget, om de tror skjønnlitteratur kan være en ressurs til utvikling av empati, og om spørsmål knyttet til elevenes gjenkjennelse i tekstene lærerne tar med seg inn i klasserommet. Det er nyttig å kombinere to ulike metoder for å belyse en valgt problemstilling. Trianguleringen gir muligheter for å se en sak fra flere sider, og i denne studien har det åpnet for å sammenligne og prøve å få en forståelse for hvorfor elevene svarer slik som de gjør, med bakgrunn i hva lærerne oppgir i intervjuene sine.

Funnene fra spørreundersøkelsen svarer på forskningsspørsmålet jeg stilte om et utvalg mellomtrinns elever oppgir at de kan kjenne seg igjen i de skjønnlitterære tekstene som brukes i norsktimene. Av totalt 40 elever fordelt på tre klasser, er det bare 6 elever som oppgir at de kan kjenne seg igjen i tekstene. Dette tilsvarer 15%. De resterende 85% har enten svart «nei» eller «vet ikke». Det er altså få elever som oppgir at de kan kjenne seg igjen i tekstene som blir brukt i norskundervisningen. Keen poengterer at det er viktig med karakteridentifikasjon, og at det nettopp er denne karakteridentifiseringen som kan muliggjøre empatifølelsen hos leseren (Keen, 2006, s. 214). Dersom så få elever kjenner seg igjen i tekstene, kan det tenkes at skjønnlitteraturen ikke kan fungere som en ressurs for utvikling av empati, hvis vi skal støtte oss på teorien til Keen (2006) om karakteridentifikasjon.

Et annet sentralt funn fra elevenes spørreskjema er at elevene oppgir å ha medfølelse med flere personer i teksten «Richard» av Linn Skåber som ble lest høyt i klasserommet. Selv om bare 15% oppgir at de kan kjenne seg igjen i teksten «Richard», tyder det likevel på at det ikke setter en stopper for at de kan få medfølelse og forståelse med ulike karakterer i den samme teksten. De to personene i fortellingen «Richard» som flest elever oppgir at de får medfølelse med, er Trond og Richard. Trond er en gutt som blir banket opp av det man kan karakterisere som den «typiske bøllen», Richard. Som nevnt skriver Lindhé (2016) og Bloom (2016) om faren for utvikling av antipati til motparten til den karakteren man eventuelt føler empati med. Elevene i denne studien har ikke fått spørsmål om hvem de får antipati mot, men gjennom svarene sine om hvem de får medfølelse med, viser de at de føler med både «den onde» Richard og «den gode» Trond.

Jeg stilte forskningsspørsmålet «opplever et utvalg norsklærere på mellomtrinnet at skjønnlitteratur kan være en ressurs for elevenes utvikling av empati?». Dette fikk lærerne direkte spørsmål om i intervjuene. Alle de tre lærerne som deltok svarer at de tror skjønnlitteratur kan fungere som ressurs for empati, men flere av lærerne påpeker at det også avhenger litt av hvordan man bruker tekstene. Jeg stilte også forskningsspørsmålet om hvordan et utvalg norsklærere går frem for å bestemme hvilke skjønnlitterære tekster som skal brukes i norsktimene. På dette spørsmålet har analysen av lærerintervjuene vist at lærerne har litt ulik praksis. To av lærerne oppgir at de stadig velger skjønnlitterære tekster til å bruke i klasserommet utenom læreboken, mens en tredje oppgir at hun bare bruker tekstene og de tilhørende oppgavene som er i læreboken. De to lærerne som sier at de velger tekster fra ulike steder, oppgir at de bruker kollegaer, Facebook-grupper og Bokslukerprisen som inspirasjon til å finne aktuelle tekster. At flertallet av lærere velger tekster utenom læreboken, står i motsetning til funnene til Blikstad-Balas og Gabrielsen om at de fleste skjønnlitterære tekster i klasserommet er hentet fra læreboken (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020, s. 94). Blikstad-Balas og Gabrielsens studie har langt flere informanter enn min studie, og er hentet fra ungdomstrinnet, mens min er fra mellomtrinnet. Studien min er for liten til å generalisere, og funnene er bare gyldige for de som har deltatt i studien min. Likevel er det et interessant moment at den lærere som sier at hun bare støtter seg til forhåndsutvalgte tekster og oppgaver fra læreboken, er den læreren som har flest elever som oppgir at de ikke kan kjenne seg igjen. Om dette funnet er tilfeldig i denne undersøkelsen, eller om det faktisk kan ligge noe i det, hadde vært veldig spennende å undersøke videre på et større utvalg av informanter.

Oppgavens problemstilling er: «Oppfatter lærere og elever på mellomtrinnet lesing av skjønnlitteratur empatiutviklende?». I likhet med andre norske studier som på ulikt vis har forsket på sammenhengen mellom lesing av skjønnlitteratur og empati, kan denne studien også konkludere med at skjønnlitteratur *kan* være empatiutviklende – om man gjør de riktige didaktiske valgene (Eie Petersen, 2021, s. 74), (Dyrseth, 2016, s. 71). Det denne studien har bidratt til, er å kunne se sammenhenger mellom hva elevene selv oppgir og hva lærerne oppgir. Denne studien har også tatt for seg elever og lærere på mellomtrinnet, mens de fleste andre studier er fra ungdomsskole eller videregående (Lauritzen, 2021), (Heimdal, 2022), (Martinsen, 2019). Studien min viser at det ikke er helt samsvar mellom oppfattelsen til lærerne og elevene når det kommer til empatiutvikling gjennom skjønnlitteraturen. Lærerne oppgir at de tror lesing av skjønnlitteratur kan være empatiutviklende, hvis man bruker tekstene på riktig måte. Elevene har ikke fått direkte spørsmål om det de oppfatter lesing av tekster som empatiutviklende, men viser gjennom svarene på spørreskjemaene at selv om svært få kjenner seg igjen i tekstene som blir brukt i norsktimene, er det likevel mange elever som oppgir at de får medfølelse med flere karakterer i den utvalgte teksten «Richard» av Linn Skåber. Elevene kan altså ha forståelse for karakterer eller situasjoner i en tekst, selv om de ikke direkte oppgir at de kan kjenne seg igjen i det de leser om.

6.1 Forslag til videre forskning

I denne studien har jeg, som nevnt, valgt å samle inn spørreskjema fra elever, og ha intervju med elevenes lærere. En annen aktuell vinkling ville vært å bytte om på de to metodene jeg har brukt – at elevene ble intervjuet og dermed blitt gitt muligheten til å både begrunne og utdype svarene sine. På denne måten kunne vi kanskje forstå bedre hvorfor elevene svarer slik som de gjør. I intervjuet kunne man spurt elevene om deres tanker rundt skjønnlitteratur, gjenkjennelse og empati, for å høre hvordan elever oppgir at de opplever dette med egne ord, fremfor avkrysning i et spørreskjema med allerede utvalgte svar. Det hadde også vært svært interessant å se om funnene jeg har gjort i denne masteroppgaven hadde blitt de samme dersom noen andre undersøkte det samme, men med andre informanter og i et annet sted i landet. Om det da hadde vist seg at det på generell basis er veldig få elever som faktisk kjenner seg igjen i de skjønnlitterære tekstene som blir brukt i klasserommet, til tross for at lærerne oppgir at de opplever at elevene kjenner seg igjen, ville dette åpnet opp et svært relevant rom å forske videre på. Hva er det som gjør at elevene ikke kjenner seg igjen? Hva er felles for de elevene som faktisk oppgir at de kjenner seg igjen? Dette er spørsmål det hadde vært veldig spennende å dykke videre inn i, men det overlater jeg til en eventuell senere anledning, eller til kommende mastergradsstudenter som opplever tematikken interessant.

7 Litteraturliste

- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæreren* (2), s.15-22.
<https://docplayer.me/383073-Hva-skal-vi-med-skjonnlitteraturen-i-skolen.html>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis – en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Blikstad-Balas, M., & Gabrielsen, I. L. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? *Edda*, 107(2), s. 85-99. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Breivik, L. M. & Mathé, N. E. H. (2021). Mixed methods som forskningsdesign. I Andersson-Bakken & Dalland (Red), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 47-70). Universitetsforlaget.
- Dyrseth, K. (2016). *Skjønnlitteraturens nytteverdi: en studie av hva elever lærer av å lese skjønnlitteratur*. [Mastergradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
https://uis.brage.unit.no/uis-xmloi/bitstream/handle/11250/2400936/Dyrseth_Kornelia.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Eie Petersen, A. (2021). *Skjønnlitteratur som potensiell inngang til empatisk utvikling: en diskusjon av potensialet for empatiutvikling gjennom lesing av skjønnlitteratur i norskfaget, i lys av fagfornyelsen 2020*. [Mastergradsavhandling]. Universitetet i Agder.
<https://uia.brage.unit.no/uia-xmloi/bitstream/handle/11250/2827651/Anniken%20Eie%20Petersen.pdf?sequence=1>
- Eriksen, H. & Svanes, I. K. (2021). Kategorisering og koding i intervju –og observasjonsforskning. I Andersson-Bakken & Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning – forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 287-304). Universitetsforlaget.
- Frønes, S. T. & Pettersen, A. (2021). Spørreundersøkelser i utdanningsforskning. I Andersson-Bakken & Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning – forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s.167- 208). Universitetsforlaget.
- Hansen, T. I. (2022) Litterær empati og fremmederfaring. Nationalt videncenter for Læsing.
<https://www.videnomlaesning.dk/viden-og-vaerktoejer/forskerklummen/2022/litteraer-empati-og-fremmederfaring/>
- Heimdal, T. K. (2022). *Å lese livet: en kvalitativ studie av lærerutdannere og lærere sin oppfattelse av sammenhengen mellom litteraturarbeid og det overordnede temaet folkehelse og livsmestring*. [Mastergradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/97249/Thea_Heimdal_MasteroppgaveSpesialpedagogikk.pdf?sequence=23&isAllowed=y

- Johannesen, A., Tufte, P. A., Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg). Abstrakt forlag.
- Keen, S. (2006) A theory of narrative empathy, *Narrative*, 14(3), 207-236. <https://www-jstor-org.ezproxy1.usn.no/stable/20107388?seq=4>
- Keen, S. (2007). *Empathy and the novel*. Oxford University Press, Inc.
- Koch, K. M. (2022). *Skjønnlitteratur og empati: en litterær analyse av tre bildebøkers fremstilling av skilsmisse*. [Mastergradsavhandling]. Høgskulen på Vestlandet. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/3021145>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Lauritzen, L-M. (2021). *Det skal helst gå godt: skjønnlitteraturens bidrag til undervisningen om folkehelse og livsmestring i norskfaget på videregående skole*. [Doktorgradsavhandling]. Norges arktiske universitet. <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/22698/thesis.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Lauritzen, L.-M., Antonsen, Y., & Nesby, L. (2021). «Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene.» Ufordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget. *Acta Didactica Norden*, 15(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7848>
- Lindhé, A. (2016). Empatins paradox i skönlitteratur och litteraturundervisning. I Maria Jönsson og Anders Öhman (Red.), *Litteratur och läsning: Litteraturredaktikens nya möjligheter* (s. 239-256). Studentlitteratur.
- Lions Quest. (2023). [Uten tittel]. <https://www.lions-quest.org/>
- Martinsen, J. Ø. (2019). «Kære lad oss ikke komme ind på følelser og sligt noget»: en studie av skjønnlitteraturens rolle i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. [Mastergradsavhandling]. Høgskolen i Innlandet. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2637090/Martinsen.pdf?sequence=1>
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk – følelser og forestillingsevne*. Pax forelag.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§15-1>
- Skaug, S., & Blikstad-Balas, M. (2019). Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærere? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5 (1). <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/1566>

- Skåber, L. (2021). *Til Ungdommen*. Pitch forlag.
- Språkrådet. (u. å). «Empati», I: *Bokmålsordboka*. Ordbøkene.no. <https://ordbokene.no/bm/70242/>
- Språkrådet. (u. å). «Sympati», I: *Nynorskordboka*. Ordbøkene.no. <https://ordbokene.no/nn/76404/>
- Stoltenberg, K. M. S. (2020) *Barn, litteratur og livsmestring – den skjønnlitterære fortellingens betydning for barns utvikling*. Kommuneforlaget.
- Svenkerud, W. S (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I Andersson-Bakken & Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning – forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-103). Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4.utg). Gyldendal.
- Universitetet i Oslo. (u. å). Nettskjema-diktafon mobilapp. <https://www.uio.no/tjenester/it/adminapp/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf?lang=nob>

Oversikt over figurer

Figure 1 Svar på spørsmål 1 fra tre klasser, totalt 40 elever

Figure 2 Svar fra de elevene som svarte "ja" på spørsmål 1, 42 svar totalt

Figure 3 Svar på spørsmål 3 fra tre klasser, 40 elever totalt

Figure 4 Svar på spørsmål 4 fra tre klasser, 40 elever totalt

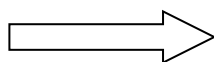
Figure 5 Svar på spørsmål 5 og 6 fra tre klasser, 40 elever totalt

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foresatte

Vil du delta i forskningsprosjektet «Litterær empatiutvikling»?

Hei! Har du lyst å være med i et forskningsprosjekt? Jeg ønsker å finne ut hvordan det jobbes med skjønnlitteratur på mellomtrinnet opp mot det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og om skjønnlitteratur kan være en ressurs som kan bidra til utvikling av empati hos elever.



Formål

Jeg skal fullføre min femårige lærerutdanning ved Universitetet i Sørøst-Norge ved å skrive en master i norsk. I masteren min ønsker jeg å undersøke om elever på mellomtrinnet kan kjenne seg igjen i de skjønnlitterære tekstene som blir brukt i norsktimene, og undersøke om arbeid med skjønnlitteratur kan brukes som en ressurs til empatiutvikling.

I denne forbindelse ønsker jeg å dele ut og samle inn et spørreskjema til et utvalg elever på mellomtrinnet, samt intervjuere læreren til klassen. Spørsmålene læreren vil bli stilt i intervjuet omhandler også oppgavens tematikk – skjønnlitteratur og empatiutvikling.

Elevene vil få opplest teksten «Richard» av Linn Skåber, for så å få utdelt et spørreskjema på papir med noen spørsmål knyttet til teksten, samt om de opplever at de kan kjenne seg igjen i skjønnlitteraturen som blir brukt i norsktimene ellers.

Spørreskjemaet vil inneholde spørsmål som for eksempel:

- *Får du medkjensle med nokon i teksten som vart opplest? (Set kryss: ja, nei, veit ikkje)*
- *Opplev du at du kan kjenne deg igjen i tekstane de les elles i norsktimane? (Set kryss: ja, nei, veit ikkje)*

Hvem leder forskningsprosjektet?

Forskeren heter Julie Konstanse Furnes.



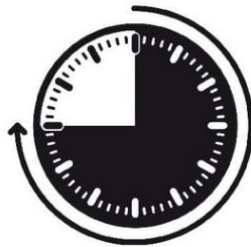
Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør deg om å være med fordi du er foresatt til en elev som går på mellomtrinnet. Jeg har vært i kontakt med læreren til ditt barn, som videresender dette skrivet til deg for meg.

Om det er greit for deg at ditt barn er med i forskningsprosjektet, må du skrive under på siste ark i dette brevet og levere det tilbake til læreren. Hvis du ikke ønsker at ditt barn skal delta, er det helt greit.

Hva betyr det for deg å delta?

Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet, vil jeg dele ut et spørreskjema etter at elevene har fått opplest «Richard» av Linn Skåber. Opplesningen av teksten og spørreundersøkelsen vil foregå i skoletiden. Både læreren og jeg, Julie Konstanse Furnes, vil være til stede under opplesningen av det skjønnlitterære verket og under besvarelsen av spørreskjemaet. Dette vil totalt ta ca. 30 minutter. Klassens svar på spørreskjemaet vil bli sammenlignet med svarene fra et intervju av læreren til klassen. I den ferdige masteroppgaven vil det ikke være mulig å gjenkjenne noe av det elevene har svart.



Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst at barnet ditt skal delta eller ikke.

Hvis du vil at barnet ditt skal delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om barnet ditt vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil at barnet ditt skal delta, eller om du først sier «ja» og så «nei». Ingen vil bli sur eller lei seg.



Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke informasjonen jeg samler inn til masteroppgaven min.

Jeg vil ikke dele informasjonen om barnet ditt med andre, og det er bare jeg som forsker som har tilgang til informasjonen.

Jeg passer på at ingen kan få tak i informasjonen som blir samlet inn.

Jeg lager all informasjon på en sikker datamaskin.

Jeg passer på at ingen informasjon om ditt barn kan knyttes tilbake til det når jeg skriver masteroppgaven. Jeg vil for eksempel finne opp et annet, fiktivt navn når jeg skriver om funnene som ble gjort i de gitte klassene.

Jeg følger loven om personvern.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet er forventet å være ferdig 01.06.2023. Ved avsluttet prosjekt vil alle de innsamlede spørreskjemaene makuleres.

Dine rettigheter

Hvis det kommer frem opplysninger om barnet ditt i det jeg skriver eller har i dokumentene mine, har du rett til å få se hvilken informasjon som er samlet inn. Du kan også be om at informasjonen slettes slik at den ikke finnes lenger. Dersom det er noen opplysninger som er feil kan du si fra og be forskeren rette dem. Du kan også spørre om å få en kopi av informasjonen av meg. Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synes at jeg har behandlet opplysningene om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler informasjon om barnet ditt bare hvis du sier at det er greit og du skriver under på samtykkeskjemaet.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål om studien, kan du ta kontakt med:

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Julie Konstanse Furnes, e-post: juliefurnes1@gmail.com. Du kan også kontakte min masterveileder Ylva Frøjd på e-post: ylva.frojd@usn.no
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg. Han kan kontaktes på: personvernombud@usn.no

Universitetet i Sørøst-Norge har bedt Personverntjenester om å se at prosjektet følger loven om personvern. Personverntjenester har gjort dette, og mener at vi følger loven.

Hvis du lurer på hvorfor Personverntjenester mener dette, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen
Julie Konstanse Furnes

Samtykkeerklæring for elever på mellomtrinnet

(Dette arket rives av og leveres tilbake til lærer)

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «Litterær empatiutvikling» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg vet at jeg kan trekke samtykket mitt når som helst, uten grunn.

Jeg samtykker til at:

- Min elev kan delta i opplesningen av teksten «Richard» av Linn Skåber.
- Min elev svarer på et spørreskjema som blir utdelt i etterkant av opplesningen av «Richard» av Linn Skåber.

(Navn på elev)

(Dato og underskrift av foresatt)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til lærere

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Litterær empatiutvikling»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke gjennom intervju hvordan et utvalg norsklærere på mellomtrinnet arbeider med skjønnlitteratur opp mot det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring». I tillegg ønsker forskningsprosjektet å undersøke, gjennom opplesning av et utvalgt skjønnlitterært verk og spørreskjema til elever på mellomtrinnet i etterkant, å se om skjønnlitteraturen kan være en ressurs for elevers utvikling av empati.

Formål

Jeg skal i gang med masteroppgaven min i norsk, og ønsker å undersøke hvordan et utvalg mellomtrinns lærere bruker skjønnlitteratur opp mot det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, med særlig vekt på elevenes empatiutvikling. Opplysningene som blir samlet inn skal bare brukes til denne masterstudien, og all innsamlet informasjon vil bli slettet etter prosjektet er avsluttet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Som norsklærer på mellomtrinnet er du i utvalget for de jeg ønsker til min masteroppgave. Utvalget vil bestå av totalt fire norsklærere og deres klasser på mellomtrinnet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer dette at du blir intervjuet av meg (Julie Konstanse Furnes). Intervjuet er planlagt til å vare i maks 20 minutter. Det blir tatt lydopptak av intervjuet. Når intervjuet er gjennomført, blir det transkribert og anonymisert. I intervjuet vil du bli stilt spørsmål som er relevant for temaet i forskningsprosjektet, som f.eks. hvordan du tolker begreper som «folkehelse og livsmestring» i norskfaget og begrepet «empati».

I tillegg til intervjuet ønsker jeg at du som lærer leser opp teksten «Richard» av Linn Skåber (denne får du utdelt i god tid i forkant av meg) i klassen din, og lar meg dele ut et spørreskjema til elevene som de skal svare på i etterkant av opplesningen av teksten. Dette vil ta ca. en halvtime totalt. Elevene får her noen avkrysningsspørsmål knyttet til teksten som ble lest opp, samt spørsmål om de selv opplever at de kan kjenne seg igjen i tekstene som blir brukt i norsktimene på skolen generelt.

For å kunne gjennomføre spørreundersøkelsen hos elevene, er jeg avhengig av at du deler ut et samtykkeskjema (dette får du utdelt av meg) som skal sendes ut til foresatte som signerer og leverer skjemaet tilbake til deg dersom det er aktuelt at deres elev deltar i spørreundersøkelsen.

Selve spørreundersøkelsen vil foregå på ark som jeg har med meg. Det bes ikke om noen personopplysninger fra elevene, men svarene vil kategoriseres klassevis slik at jeg som bearbeider rådata vet hvilke klasser som tilhører hvilken lærer, og dermed har mulighet til å knytte eventuelle funn sammen. Du kan fint informere om spørreundersøkelsen jeg skal gjennomføre via kanalen dere bruker for foreldrekontakt, om ønskelig. Foreldre kan få innsyn i spørreskjemaet som skal deles ut dersom dette er ønskelig.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

For de elevene som ikke skal delta i forskningsprosjektet, kan også besvare spørreskjemaet til teksten, men leverer det ikke inn til forskningsprosjektet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er bare jeg, Julie Konstane Furnes, og min veileder, Ylva Frøjd, begge knyttet til Universitetet i Sørøst-Norge, som vil ha direkte tilgang til opplysningene vi samler inn.
- Lydopptaket gjort i forbindelse med intervjuet vil bli transkribert. I transkripsjonen vil du være helt anonymisert og tildelt fiktivt navn. Lydopptakene blir slettet ved prosjektets slutt, som er planlagt til 01.06.23.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 01.06.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes. Lydopptak gjort i forbindelse med intervju vil bli slettet ved prosjektet slutt, slik at det ikke kan spores tilbake til deg.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Julie Konstane Furnes (masterstudent), e-post: juliefurnes1@gmail.com eller telefon: 91786615. Veileder Ylva Frøjd kan også kontaktes på ylva.frojd@usn.no.
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg er personvernombud hos Universitetet i Sørøst-Norge. Han kan kontaktes på: paal.a.solberg@usn.no eller på: personvernombud@usn.no.

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Julie Konstane Furnes (Forsker)

Samtykkeerklæring lærere

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

- å delta i intervju
- å lese opp «Richard» av Linn Skåber og la elevene som har gitt samtykke til å delta i spørreundersøkelse, delta i den
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signatur prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Informere om at det er et strukturert intervju, så du får bare spørsmål fra intervjuguiden, ingen andre spørsmål.

Innledende samtale:

Før vi går i gang med selve intervjuet, ønsker jeg bare å minne deg på lærerens taushetsplikt, og at du ikke oppgir informasjon til meg om enkeltelever som går på bekostning av taushetsplikten.

Vil du fortelle litt om deg selv som lærer:

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- På hvilke trinn har du erfaring fra?
- Hvilke andre fag har du/underviser du i?

Empatiutvikling og gjenkjennelse i skjønnlitteraturen:

- Hva legger du i begrepet «empati»?
- I læreplanen i norsk under det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring står det blant annet at:

I norsk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig. Dette gir elevene grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring. (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I lys av dette, tror du at jobbing med skjønnlitterære tekster i klasserommet kan fungere som en ressurs for elevens utvikling av empati. Hvorfor/hvorfor ikke?

- *Utdrag fra læreplan i norsk, kjerneelementer – tekst i kontekst:* «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser.» (Utdanningsdirektoratet, 2020. s. 2). Opplever du at elevene dine klarer å sette seg inn i andre sin livssituasjon gjennom skjønnlitteraturen?
- Hva tror du er grunnen til at de gjør det/evt. ikke gjør det?

Folkehelse og livsmestring

- Hva legger du i det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» i norskfaget?
- Har du noe erfaring med bruk av skjønnlitterære tekster til å belyse/jobbe med folkehelse og livsmestring? *Hvis ja:* hvordan/hvilke arbeidsmetoder har du tatt i bruk?

Valg av tekster

- Hvordan går du frem for å velge ut hvilke skjønnlitterære verk som skal jobbes med til din elevgruppe?

- Velger du noen gang skjønnlitterære tekster til bruk i klasserommet som ikke står i læreboken?

- Hvorfor og hvor ofte/hvorfor ikke?

- Er det noe innenfor ditt arbeid med skjønnlitteratur i klasserommet som kan knyttes til folkehelse og livsmestring og/eller til elevers empatiutvikling som du føler du ikke har fått belyst gjennom spørsmålene du har blitt stilt, og som du ønsker å legge til?

Vedlegg 4: Spørreskjema til elever

Spørreskjema til elever

- 1) Får du medkjensle med nokon i teksten som vart lest? (Set kryss)

Ja	
Nei	
Veit ikkje	

- 2) Om du svarte ja på spørsmål 1, kven får du medkjensle med? (Kryss av eit eller fleire kryss, alt etter kva som passer for deg)

Trond (som vert banka opp av Richard)	
Guten Richard (han som bankar opp Trond)	
Joar, Lenny og eg-personen i forteljinga	
Pappa Richard (faren til Richard)	
Om nokon andre, kven? (fyll ut sjølv):	

- 3) Opplev du at guten Richard hatt ein lett barndom?

Ja	
Nei	
Veit ikkje	

- 4) Kvifor trur du at eg-personen i forteljinga klappa Richard på skuldra og gjekk saman med han, i staden for å seie frå at det å banke opp Trond var feil? (Set kryss)

Fordi han var redd for Richard	
Fordi han synast synd i Richard	
Fordi han ikkje ville verte plaga sjølv	
Fordi han synast det var kult at Richard banka opp Trond	

Noko anna enn det som står her, fyll ut sjølv:	
--	--

5) Kan du kjenne deg igjen i kjenslene til nokon av personane i teksten som vart lest opp?

Ja	
Nei	
Veit ikkje	

6) Opplev du at du kan kjenne deg igjen i tekstane de les elles i norsktimane?

Ja	
Nei	
Veit ikkje	